UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO - FUNDAJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

MARCOS ANTONIO SOLANO DUARTE SILVA

PÓS-COLONIALIDADE E ASPECTOS ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO SOBRE OS PARÂMETROS CURRICULARES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA DO ESTADO DE PERNAMBUCO

RECIFE

2016

MARCOS ANTONIO SOLANO DUARTE SILVA

PÓS-COLONIALIDADE E ASPECTOS ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO SOBRE OS PARÂMETROS CURRICULARES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA DO ESTADO DE PERNAMBUCO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em educação, Cultura e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, como requisito parcial para obtenção de título de mestre em Educação, Culturas e Identidades, sob a orientação da Profª Drª Denise Botelho

RECIFE

2016

Ficha catalográfica

S586p Silva, Marcos Antonio Solano Duarte
Pós-colonialidade e aspectos étnico-raciais: um estudo sobre os parâmetros curriculares para o ensino de geografia do Estado de Pernambuco / Marcos Antonio Solano Duarte Silva; orientadora Denise Botelho. – Recife, 2016.
123 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco. Departamento de Educação da UFRPE, Recife, 2016.
Inclui referências.

1. Colonialidade 2. Educação antirracista 3. Geografia pós-colonial 4. Raça 5. Territórios I. Botelho, Denise, orientadora II. Título

CDD 370

MARCOS ANTONIO SOLANO DUARTE SILVA

PÓS-COLONIALIDADE E ASPECTOS ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO SOBRE OS PARÂMETROS CURRICULARES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA DO ESTADO DE PERNAMBUCO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

_____

Drª Denise Botelho -Universidade Federal Rural de Pernambuco
Orientadora-Presidente

_____

Drª. Liana Lewis – Universidade Federal de Pernambuco
Examinadora externa

_____

Drº Moisés de Melo Santana-Universidade Federal Rural de Pernambuco
Examinador interno

Dedico este trabalho à memória da minha
vó Santina Camilo, que apesar de sofrer
com as pressões territoriais, soube professar
com sabedoria, sua espiritualidade e
ancestralidade negra.

AGRADECIMENTOS

Abraçar e agradecer...

Sou imensamente grato à Deus por me presentear com o “sopro da vida” e a partir dele chegar até aqui.

Agradeço ao cosmo, ao universo e todas as forças da natureza, sejam elas, visíveis ou invisíveis. As boas energias que a mim foram emanadas, traduzo-as em conhecimento como retribuição aos que cruzarem os caminhos desta investigação.

À meu pai e “HERÓI” Nelson Duarte (in memoriam) que com seu silêncio e atitude humana, conseguiu me educar para a vida. Acredito que mesmo habitando outro plano, sempre me protege e me abençoa.

Agradeço à Dona Rita (minha mãe), que nas madrugadas de estudo sempre me dizia: “Meu filho vá dormir, ninguém aprende tudo de uma vez só!”

Ao meu querido irmão Carlos que com sua alegria nunca me poupou de seus abraços afetuosos.

Agradeço as minhas irmãs: Maristela e Vandinha, pela torcida, apoio e demonstração de afeto nos momentos mais “complexos” da minha afirmação identitária. Duas “pérolas negras” que de tão raras deu um brilho especial ao meu coração. AMO VOCÊS!

Agradeço ao casal Hildegard Solano (prima-irmã) e Ody Melo (cunhado) pelo apoio e consideração desde os dias de minha gestão escolar até o licenciamento para estudar o mestrado. Jamais deixarei de agradecer à vocês por isso.

Agradeço a minha querida prima Chrisjacele Araújo (um anjo de luz) que me acolheu em sua casa no período da seleção e antes de dormir sempre me acalmava com um sorriso confortador e a famosa frase: “Vai dar tudo certo meu anjo!”

A todos os meus familiares que mesmo perto ou distante torcem pelo meu sucesso.

Agradeço à minha mais que “amada,” Denise Botelho minha “ORÍentadora”, a “Pérola Negra” mais preciosa de Ogum. Obrigado por me abraçar e oportunizar a crescer gradativamente no ponto de vista humano e acadêmico.

A todos os meus professores do PPGECI (UFRPE/FUNDAJ) de modo especial à: Cibele Rodrigues (pela sua simpatia e coerência no fazer pedagógico), Moisés Santana (Meu querido e amado professor) e Paulo de Jesus (primeiro orientador), obrigado pela paciência e grandes ensinamentos.

A todos os meus colegas de curso que em dias de luta me aconselharam e torceram pelo meu sucesso. Pelas broncas, alegrias, sorrisos, puxões de orelhas, almoços coletivos,

conversas privadas sobre o “currículo oculto”, pelas poesias, músicas, enfim. Por vocês se permitirem entrar na minha vida!

Agradeço a grande professora e conselheira Liana Lewis, por sempre se dispor a compartilhar seus livros, sorrisos, aconselhamentos e preciosa gentileza com minha pessoa.

Agradeço à/aos/ professora/es: Allene Lage, Jamerson Silva e Janssen Felipe por permitirem o meu ingresso nas disciplinas isoladas do Mestrado em Educação Contemporânea da UFPE/CAA.

Agradeço à professora Cinthia Torres e todos os meus amigos do Pré-Pós (UFPE/CAA), pela riqueza dos ensinamentos e trocas de experiências.

Ao meu querido professor da graduação, mestre, conselheiro, mentor, fonte de inspiração e orgulho Amaro Mendes. Uma referência na minha vida, profissional e humana.

À minha queridíssima professora de Geografia da quinta série, Adeilda Rodrigues do Nascimento (in memoriam), um exemplo de educadora e entusiasta no campo pedagógico.

À Faculdade de Ciências Humanas dos Palmares (FACIP) nas pessoas de Giselda Fonseca, Maria das Graças e Sonia Almeida que sempre me apoiaram no trabalho pedagógico e engrandecimento profissional no ensino superior.

Ao Colégio Municipal Terezinha Pessoa de Queiroz nas pessoas de Rosilda Gomes e Hilda Solano, mediadoras do meu primeiro ingresso no campo educacional.

Agradeço à escola CENESJ Cursos e Serviços Educacionais, por ser o palco de minhas primeiras experiências científicas no fazer pedagógico.

À Escola Estadual João Vicente de Queiroz na pessoa de Dona Vilma (in memoriam), uma figura que tanto me oportunizou a crescer pedagogicamente.

Agradeço ao Centro Educacional Avançar, nas pessoas de Elizânia Luiz e Ianny Patrícia, que sempre confiaram no meu trabalho e na minha capacidade de poder ajudar pedagogicamente.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades GEPERGES Audre Lorde, por me ensinar a aprender, lutar, resistir, produzir, defender e amar o “Feminismo Negro”.

Agradeço a todos os alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, que dividiram comigo momentos de grandes experiências e aprendizado no meu tão sonhado Estágio Docência.

Aos amigos Rita de Cácia e Vicente Carvalho (meus irmãos fora de casa), Ieda Martins (minha “tia do babado”) e Dona Gilvanete Martins, (mãe do coração) que acompanharam de perto minha trajetória e sempre vibraram com meu sucesso acadêmico, profissional e pessoal.

Agradeço à professora Isabel Costa que me presenteou com a oportunidade de dar meus primeiros passos na luta contra o racismo.

Agradeço de coração às amigas: Graça Elenice e Maria José dos Santos (Mazé), que me apresentaram ao Movimento Negro do Recife na pessoa de Inaldete Pinheiros e também pelas noites inesquecíveis de muito “AXÉ” ao lado de Rosa Marques e Adilson Ramos. Diria que essas queridíssimas pessoas, são o meu ponto de referência na cidade.

Agradeço imensamente a Demócrito Silva e Marcos Araújo pelos primeiros ensinamentos na corrida pela aprovação e ingresso no mestrado, jamais esquecerei o que fizeram por mim.

Agradeço imensamente à Michele Guerreiro e Filipe Gervásio, “Pessoinhas do bem” por todo apoio, paciência, simpatia e orientação dentro e fora da academia.

Aos amigos que sempre torceram e se alegram emotivamente por minhas conquistas profissionais e humanas: Jorge Medeiros, Carlos Olavo, Emanuela Barbosa, Ed-Eky, Karinna Leão, Dona Lêta, Betânia Leão, Patrícia Michelline, Betânia Ludovico, Eduarda Colaço, Nóris Corrêa, Gorete França, Margarete França, André Mendes, Priscila Ferreira, Jucevan (Braz), Graça Oliveira (fiel escudeira), Fátima Ramos, Rogério Barreto, Luílla Leandra, Luciana Maria, Klecio Ronieri, Ana Nery, Andreia de Lima, Renata Mendonça, Thyana Santos, Jaqueline Noronha, Missilene Costa, Alcione Mainar, Wanessa Rodrigues Alcélia Góes. Pessoas as quais tenho grande carinho e admiração.

Enfim, à todos que direta ou indiretamente me ajudaram a construir esse lindo sonho, essa tão sonhada conquista.

Muito mais do que uma titulação acadêmica, hoje eu posso admitir que tudo isso contribuiu para a minha auto afirmação e reconstrução identitária.

Que a nossa história ajude a construir outras histórias.

Muito obrigado PPGECI/UFRPE/FUNDAJ!

Abraçar! Abraçar! Abraçar!

Abraçar e agradecer sempre!

“Nós vivemos como
peixes Com a voz que nós
calamos Com essa paz que
não achamos Nós morremos
como peixes Com amor que
não vivemos Satisfeitos?
mais ou menos Todas as
iscas que mordemos Os
anzóis atravessados Nossos
gritos abafados”

Nenung

RESUMO

A presente investigação consiste em compreender os aspectos étnico-raciais elencados nos Parâmetros Curriculares para o Ensino de Geografia do Estado de Pernambuco, utilizando como abordagem teórica os *Estudos Pós-Coloniais*. Realizou-se análise de produções bibliográficas, sobre *identidade, território* e *raça* e confrontamos estas categorias com os conceitos de *Colonialidade do Poder e Colonialidade do Ser*. Utilizando-se de pesquisa qualitativa e abordagem de investigação para uma análise documental, compreendemos como os conceitos de *identidade*, *território* e *raça*, se alinham com o cenário social e encontram-se intrinsecamente ligados ao ensino de Geografia. Como principais resultados, constatamos que os Parâmetros Curriculares para o Ensino de Geografia do Estado de Pernambuco, apresenta-nos uma concepção de *território,* calcada, sobretudo no aspecto físico geográfico, subtraindo assim, possibilidades de reflexões ocorrentes no campo das subjetividades e nas relações sócio espaciais que se estabelecem na produção dos *territórios*. Destacamos, ainda, que há um tratamento superficial dos aspectos étnico-raciais como proposta de ensino, para a compreensão da formação histórica e territorial do Brasil.

Palavras-chave: Colonialidade. Educação Antirracista. Geografia Pós-Colonial. Raça. Territórios. Parâmetros Curriculares para o Ensino de Geografia do Estado de Pernambuco.

ABSTRACT

This research is to comprehend the ethnic-racial aspects listed in the Curriculum Guidelines for Geography Teaching of the State of Pernambuco, using as a theoretical approach the Postcolonial Studies. We conducted analysis of bibliographic production about i*dentity, territory and race* confronting these categories with *Coloniality of Power* and *Coloniality of Being* concepts. Using qualitative research and investigative approach for a documentary analysis, we understand how the concepts of *identity, territory and race*, align with the social scene and are inextricably linked to the teaching of geography. As main results, we found that the Curriculum Standards for the state of Pernambuco for Geography Teaching, presents us with a *territory* conception based mainly in the geographical physical aspect, subtracting thus the possibilities of reflections in the field of subjectivities and the space social relation that are established in the production of the *territories*. We also point out that there is a superficial treatment of ethnic and racial aspects as teaching proposal for understanding the historical and territorial formation of Brazil.

Keywords: Coloniality. Antiracist education. Postcolonial Geography. Race. Territories. Curriculum Guidelines for Geography Teaching of the State of Pernambuco,

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ensino de Geografia 73
Figura 2 – Estudos pós-coloniais 74
Figura 3 – Identidade 75
Figura 4 – Raça 76
Figura 5 – Território 77
Figura 6 – Esquema de Análise Do Conteúdo 80
Figura 7 – Concepção de Identidade e Território 86
Figura 8 – Diferentes Escalas Geográficas 94
Figura 9 – Conceitos Estruturantes, Concepções Teóricas e Autores de Referência 96
Figura 10 - EA (Dinâmica populacional) 100
Figura 11 – EA (Geopolítica e Relações Internacionais) 101
Figura 12 - EA (Espaço Geográfico, Globalização e Desenvolvimento Técnico Cientifico) 103
Figura 13 – EA (Espaço Urbano) 105
Figura 14 – EA (Espaço Rural) 106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

O lugar e a narrativa do ser 16

Das relações sociais aos conflitos territoriais 17

Uma nova rota, um outro olhar 19

CAPÍTULO 1 - GEOGRAFIA PÓS-COLONIAL: UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO 27

1.1 Da Perspectiva Tradicional 29

1.2 Da Perspectiva Crítica 33

1.3 É possível uma Geografia Pós-Colonial? 37

1.4 Por uma pedagogia decolonial e antirracista na educação brasileira? 43

1.4.1 A Lei Nº 10.639/2003 e os Desafios Decoloniais 47

CAPÍTULO 2- OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS: UM OLHAR EPISTÊMICO, UMA PERSPECTIVA OUTRA 50

2.1 Duas faces da mesma moeda 53

2.2 Colonialidades e a Racialização das identidades 55

2.3 Aspectos raciais no Brasil: Uma breve discussão 61

CAPÍTULO 3 - UM PERCURSO METODOLÓGICO ENTRE DOIS ATLÂNTICOS 67

3.1 A Abordagem Teórico-Metodológica dos percursos que se cruzam 67

3.2 Técnicas de analises de um longo percurso 71

3.3 Técnica e Análise do Conteúdo: Navegar é preciso... 78

CAPÍTULO 4 - PARÂMETROS CURRICULARES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ESTADO DE PERNAMBUCO, ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES 82

4.1 O contexto dos Parâmetros Curriculares para o Ensino de Geografia/PE 82

4.2 Um olhar sobre os Parâmetros Curriculares de Geografia/PE 84

CONSIDERAÇÕES DO PERCURSO INVESTIGATIVO: UM PONTO DE CHEGADA PARA UMA NOVA PARTIDA 108

REFERÊNCIAS 111

INTRODUÇÃO

"É necessário implodir o mapa epistêmico, questionar os espaços privilegiados, as fronteiras, os fluxos e as direções que o estruturam desta forma, cuja aparência é de uma lei natural."

Suely Messeder

A presente pesquisa consiste em efetivar uma análise sobre aspectos étnico-raciais[1] e os Parâmetros Curriculares para o Ensino de Geografia do Estado de Pernambuco. Para a efetivação desta análise, tomaremos como lastro teórico algumas contribuições dos Estudos Pós-coloniais, assim como algumas construções discursivas que perpassam pelo conceito de *identidade e território e raça*.

Por se tratar de uma pesquisa no campo educacional, tomaremos como elemento teórico dois eixos da *Colonialidade* que segundo Walsh (2007), apresentam-se como um padrão de poder que silenciam e negam sujeitos históricos que não se enquadram nos modelos epistêmicos europeus. São eles: *Colonaliade do Poder e Colonialidade do Ser.*

Dada a referida discussão por este viés, constatamos em Quijano (2005), que a *Colonialidade do Poder*, refere-se a um sistema baseado na ideia de *raça*, que classifica uma determinada população (indígena, negra), e expressa a afirmação de uma hegemonia europeia. Para o referido autor, há um processo de dominação dos povos conquistados a partir da parcialização da sociedade dominada. Neste sentido, estabelece-se um padrão de poder, que de acordo com a ótica europeia, as *identidades* são classificadas em *raça* branca (dominantes/superiores) e os negros e índios (dominados/inferiores).

É neste sentido que Munanga e Gomes (2006), conceituam *raça* a partir de um processo de identificação, no qual é lastreado pela historicidade das relações sociais de poder. Conferimos então, o quanto ainda temos que discutir sobre este conceito e a natureza de sua elaboração.

Ainda nesta discussão, constatamos em Maldonado-Torres (2006, p. 120), que o conceito de *raça* não se fundamenta unicamente a partir de uma representação biologicamente determinada, há também fatores sociais e políticos que fomentam os interesses do poder.

[1] "[...] O emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática" (BRASIL, 2004, p. 13).

> Ainda que, já raramente, se justifiquem formas de dominação racial utilizando o conceito de raça, não se deve esquecer que, quando uma ideia ou conceito tem sido regulador em uma sociedade, mostrar sua falsidade não é suficiente para alterar a estrutura de poder nem o comportamento dos sujeitos.

Esse modelo de classificação tem demonstrando fortemente uma conotação histórica de poder e discriminação racial, onde a separação de grupos humanos se dava basicamente por questões biológicas e culturais. Neste contexto, firma-se então a existência de *raças* humanas que por sua condição e características referentes à cor da pele e estrutura física, representaria por sua vez níveis diferentes de inteligência e aptidão.

Nesta perspectiva, Quijano (2005, p. 231) vem afirmar que, "as novas *identidades* históricas produzidas sobre a ideia de *raça* foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho" sendo por sua vez, determinadas conforme o processo de ocupação. Deste modo, as novas organizações do modelo econômico capitalista se firmavam sob a ótica de uma *colonialidade* do controle do trabalho, onde a atividade remunerada era comum aos brancos e que os indivíduos sujeitados à condição de inferiores (negros e índios) por questões raciais eram indignos de remuneração.

É deste modo, que o referido autor também denuncia a construção da noção de *raça* como um propósito de legitimar a soberania do capitalismo europeu, relacionando esta concepção à exploração do trabalho baseada na hegemonia do capitalismo mundial.

Sendo assim, podemos entender que a *Colonialidade do Poder* mantém a ideia de um padrão hegemônico, onde o branco europeu firma-se como uma raça superior, graças à associação do conceito de *raça* no processo histórico de divisão do trabalho.

De acordo com a dominação cultural e exclusão social nas Américas, Quijano (2005) nos mostra que a *Colonialidade do Poder* consolida uma legitimidade das relações de dominação e racialização do trabalho. Isto só reafirmou as velhas concepções das antigas ideias e práticas que sempre envolveram as relações raciais com base na inferioridade e superioridade.

O outro eixo refere-se à *Colonialidade do Ser,* que segundo Walsh (2008) apoia-se na inferiorização e subalternização, para desumanizar o sujeito. Trata-se na verdade da negação do outro enquanto sujeito dotado de condições próprias em termos humanos e identitários. Do modo como foram tratado os africanos e indígenas, o Estado nacional foi construído historicamente a partir de uma lógica em que esses povos eram classificados como bárbaros não civilizados.

Esta concepção legitima a construção do projeto da *Modernidade Europeia* que busca justificar o desenvolvimento econômico a partir de uma superioridade hegemônica com o poder de classificar e subalternizar as *raças* tidas como inferiores.

Como bem afirma Oliveira, L. (2010, p. 44), podemos perceber como funciona essa dinâmica histórica da dominação do ser:

> o mito da modernidade é justificado, em seus aspectos históricos, sociais e epistemológicos, como uma civilização que se autodescreve como mais desenvolvida e superior, e esta obriga a desenvolver os mais "primitivos", "bárbaros", como exigência moral. No mais, o caminho de tal processo deve ser aquele seguido pela Europa, mas se o bárbaro se opuser ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer a guerra justa colonial. O caminho, portanto, é a violência "inevitável" de um "herói" civilizador que salva o índio colonizado e o africano escravizado, além de outras violências no campo epistemológico. (Grifos do autor).

É nesta direção que buscamos compreender os sentidos do violento processo de colonização do *território Latino Americano*, onde as diferenças culturais são ignoradas e tratadas como inexistentes.

Em uma perspectiva mais ampla, Fanon (1968, p. 31) aponta como a condição de negação e não existência do colonizado é posta, mediante o olhar do colono:

> O indígena é declarado impermeável à ética, ausência de valores, como também negação dos valores. É, ousemos confessá-lo, o inimigo dos valores. Neste sentido, é o mal absoluto. Elemento corrosivo, que destrói tudo o que dele se aproxima, elemento deformador, que desfigura tudo o que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas, instrumento inconsciente e irrecuperável de forças cegas.

Para o referido autor, o colono deserda os valores do colonizado, infiltrando-se poderosamente no seu modo de pensar e agir. A violência que imperou no modo de vida colonial, fomentou na *América Latina*, ações destrutivas que aniquilaram muitas de suas formas sociais, seus referenciais econômicos e sua aparência.

É a partir desses dois eixos, que buscamos compreender como o conceito de *identidade* a partir de um recorte racial, tem historicamente estabelecido padrões e hierarquização de *identidades*, onde o modelo predominante acima dos demais é o branco e eurocêntrico.

Neste sentido, a pesquisa nos convida a entender como os conceitos apresentados dão propriedade e fortalecimento ao processo de investigação e nos aproximam dos objetivos

proposto. Para tanto, esse projeto de fortalecimento investigativo, coaduna com a natureza e relevância da pesquisa, assim com o referencial da trajetória histórica do próprio pesquisador.

O lugar e a narrativa do ser

Situando-me na investigação desses eixos e enquanto aluno pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), busco também associar este estudo, com a minha trajetória identitária no ponto de vista humano. Ao retratar as marcas de um processo que transita na (re)construção do próprio "eu", venho argumentar com Hall (2012, p. 103) a ideia de que a partir de um contexto contemporâneo, temos um "eu inevitavelmente performativo" no que diz respeito às nossas subjetividades e à dinâmica do local onde habitamos. É justamente deste modo que me reconheço, um "ser performativo" que na dinâmica da vida, vou tecendo meu caminho identitário, conforme os cenários que se descortinam à minha frente.

Enquanto sujeito de um contexto territorial no ponto de vista físico-geográfico**,** sou natural do município de Palmares e resido desde a minha infância na Usina Santa Terezinha, distrito da cidade da Água Preta, ambos (Palmares e Água Preta) localizados na Zona da Mata Sul pernambucana. Filho mais novo de um operário o Sr. Nelson Duarte e de uma dona de casa, a Sra. Rita Solano, dividíamos o espaço familiar com uma irmã mais velha e um irmão do meio, vindo mais tarde, perder o posto de filho caçula com a adoção de uma nova irmã.

Do ponto de vista familiar, tínhamos uma rotina tranquila, porém éramos submetidos à uma educação pautada nos padrões tradicionais e cristãos. Uma educação que imprimia no sujeito, valores bem definidos no que diz respeito à sua condição de gênero, idade e contexto social. Esses valores, traçavam um estilo de vida muito peculiar à rotina do lugar: Almoço familiar aos domingos, assistir às missas aos sábados, hora certa para dormir, brincar, estudar etc. Diante deste contexto e no exercício de avaliar este recorte da minha trajetória percebo que há uma relação fortemente imbricada entre o lugar em que vivemos e a nossa construção identitária.

Somando-se a esta reflexão, busco fundamentá-la a partir da seguinte leitura geográfica entre o *território* e a *identidade.*

> O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer aquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar

> da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (SANTOS, 2007, p. 14).

Do ponto de vista espacial, a Usina Santa Terezinha, configura-se como um *território* do meio rural, que fomentou toda a sua trajetória histórica e econômica a partir da monocultura da cana de açúcar. Um lugar bucólico, encravado no vale do rio Jacuípe, que oferece um estilo de vida pacata sem as inconstâncias de um grande centro urbano. Foi neste contexto territorial que desfrutei também de uma infância tranquila, na qual pude correr, jogar bola, tomar banho de rio (escondido dos pais), brincar na rua, empinar pipa, rodar pião, participar das festividades culturais locais, roubar frutas nos pomares, subir morros e pegar carona nos caminhões de cana. Hoje percebo, o quanto estas atividades tem significado para o meu referencial indetitário.

Se por um lado a minha infância teve um representatividade positiva, por outro lado minha adolescência começava a apresentar conflitos bem mais consideráveis. Refiro-me ao fato de habitar um *território* marcado por uma cultura machista, onde o exercício do poder determinam os papeis que devem ser exercidos pelos sujeitos que o habitam.

Eis que surge um "eu performativo" que não se adequa aos papeis vigentes, um sujeito que transgrede no seu modo de pensar e não se sente plenamente territorializado neste contexto geográfico.

Esta sensação de pertencer e, ao mesmo tempo, não pertencer ao *território*, reflete-se na ideia de ambivalência defendida por Bhabha (1998, p. 131) quando aponta que o "excesso ou deslizamento produzido pela ambivalência da mímica (quase o mesmo, mas não exatamente) nada apenas "rompe" o discurso, mas se transforma em uma incerteza que fixa a sujeito colonial como uma presença 'parcial'."

É neste sentido, que comecei a entender a minha própria natureza em relutar contra os isolamentos, as conflituosas e poucas inserções nos grupos sociais e ao sentimento de fazer parte mas, não pertencer em sua totalidade ao espaço em que vivia.

Das relações sociais aos conflitos territoriais

Partindo da minha trajetória enquanto sujeito social, percebo o quanto foi difícil lidar com as heranças coloniais que ainda permeiam o *território* em que vivo. As heranças coloniais às quais me refiro, se expressam basicamente no aprisionamento do *ser*, além da produção de *territórios* simbólicos bem lineares, expressados nos grupos familiares, rodas de amigos, na escola, na igreja etc.

Com base na minha formação escolar, fui estudante de uma escola pública, desde o Jardim da Infância até a conclusão do Ensino Médio. Por ser um aluno que sempre se destacou entre os demais em termos de desempenho escolar, servia às vezes de inspiração para os comentários mais preconceituosos e taxativos.

O espaço escolar a meu ver, deve apresentar uma proposta de formação política para o aprendente, porém o silenciamento de discussões e projetos essenciais à formação do *ser*, contribuíam ainda mais para a segregação e o não reconhecimento da complexidade identitária.

Por meio das minhas experiências na igreja católica, tornei-me membro do grupo de jovens da P.J.M.P. (Pastoral da Juventude do Meio Popular) e a conviver com lideranças políticas locais. Apesar de minha pouca idade, foi um período de grande aprendizagem e aprofundamento sobre a realidade social vigente.

A partir deste contexto, comecei a dar meus primeiros passos como protagonista de ações que possibilitaram aprofundar ainda mais minha visão política na perspectiva de transformar o mundo em minha volta. Dentre essas ações, destacaria a minha nomeação como líder do grupo de adolescentes, que tinha o oficio de dirigir os encontros e promover uma consciência político-social aos demais. Também dentro da igreja católica, participei de ações promovidas pela Pastoral da Criança, Natal da Criança Pobre e organizações de quermesses.

Esse comportamento tão atuante no contexto territorial em que me inseria, batia de frente com os modelos comportamentais impostos pela sociedade. Enquanto os rapazes de minha idade pensavam em festas e partidas de futebol, eu me debruçava nos livros de aventuras, álbuns de figurinhas e gibis.

Compreender-se como diferente em um contexto opressor, no que diz respeito às desigualdades, me colocou em uma situação conflitiva na qual, me auto questionava sobre meu modo de ser, meu comportamento, minha *identidade* e o meu *território*. Deste modo, torna-se pertinente entender a complexidade que envolve a formação do *ser*, assim como sua interação nos contextos sociais em quais se inserem.

Conforme as relações sociais vão se firmando, mais os conflitos territoriais ganham corpo. É neste sentido, que se compreende o quanto as experiências históricas se imprimem fortemente na constituição do *ser*.

Com base neste pressuposto, enveredamos na possibilidade de percorrer os meandros desta pesquisa, sem perder as conexões fundamentais que ligam o aspecto identitário, do investigador, com a proposta de investigação.

É nesse intercruzamento, que pretendemos reafirmar os conceitos estruturantes da nossa discussão, bem como nos apropriarmos de seus significantes, como forma de assegurar os resultados investigativos

Uma nova rota, um outro olhar

Enquanto sujeito acadêmico frente a um estudo no campo educacional, me reporto à minha trajetória desde o ingresso na graduação até os dias de hoje. Em 1992 já saindo do Ensino Médio prestei vestibular na Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul, localizada na cidade dos Palmares – PE.

Na época não tínhamos outras opções de cursos e as condições econômicas da família, não permitiam que eu cursasse uma faculdade nos grandes centros urbanos como Caruaru ou Recife. A partir desse contexto, já percebemos o quanto os espaços rurais apresentam uma desigualdade territorial frente ao privilégio dos espaços urbanos. Essa dinâmica decorre de uma lógica urbanocêntrica, que segregou os espaços campesinos a uma condição de inferioridade e subdesenvolvimento, elevando por outro lado, os espaços urbanizados como desenvolvidos e mais propensos ao progresso.

A escolha de cursar uma Licenciatura em Geografia foi motivada apenas pelo que se conhecia da disciplina no Ensino Fundamental e Médio. Na época não se discutia geopolítica como se discute hoje, sendo também a Geografia, estorvada pelo pesado fardo, que a classificava apenas como uma disciplina decoreba e de fácil assimilação.

Durante o curso tive muitas experiências marcantes, sejam elas em sala de aula na interação com os amigos e professores, nas viagens em congressos, nas experiências com alunos de outros cursos e nas farras realizadas às escondidas. Enfim, a identificação com o curso e com todo aquele novo universo de experiências me motivou bastante e me fez enxergar que além do meu *território* de origem, existiam, pessoas, realidades, sonhos e conflitos parecidos com os meus. Já não me sentia tão sozinho no mundo como antes e me percebo mais envolvido com o curso e com a possibilidade de se tornar um professor de Geografia e levar adiante essa carreira com êxito.

Em 1994, antes mesmo de concluir o Ensino Superior, eu já estava cursando paralelamente à faculdade, um curso de inglês na Escola FISK. Deste modo, surge a primeira oportunidade de dar início formalmente as minhas primeiras experiências pedagógicas como professor de inglês contratado. Um detalhe grandioso é que essa minha nova experiência ocorreu na própria escola em que estudei. Na época, por ser tão jovem, às vezes me

confundiam com os alunos, chegando até a ser barrado no portão em decorrência de tentar adentrar na escola alguns minutos depois do horário permitido.

No ano seguinte, tive a oportunidade de prestar exames em um concurso público para professor de Geografia pela Prefeitura Municipal da Água Preta. Com êxito, tive uma boa pontuação e a partir de então a minha trajetória começou a se redesenhar.

Nesse dado momento a ciência geográfica passa a fazer parte da minha vida no sentido mais amplo. Hoje já ciente de meu papel profissional, somo à minha carreira, vinte e um anos de magistério, dedicados ao exercício desta ciência. Não seria à toa carregar uma trajetória de construção profissional tão forte e não se sentir realizado. Pois, enquanto jovem pesquisador e dono de uma curiosidade ingênua tinha a educação como bandeira e o compromisso de protagonizar transformações em meu entorno, ser responsável e lidar com as diferenças de modo a perceber que eu era o próprio diferente, não mais pela desigualdade, mas pelo fato se sentir incomum ao meu entorno.

Ser diferente neste sentido me levaria a crer que as relações podem ser conflituosas e assimétricas na medida em que se estabelecem limites territoriais. Conforme assegura Silva, T. (2013, p. 88) ao afirmar que: “as diferenças são constantemente produzidas através das relações de poder [...], pois se trata de relações sociais”.

Conforme o tempo vai passando, as relações sociais se tornam mais complexas, pois dobram-se as responsabilidades, empoderamentos e emancipações. Após quatorze anos de magistério fui nomeado gestor da própria escola que estudei. Foi um período difícil na minha trajetória profissional, pelo fato de não ter formação em Pedagogia e ter me afastado da sala de aula. Tive que me desligar um pouco da Geografia e me aperfeiçoar nas questões pedagógicas e de cunho administrativo.

Foi um período de novos desafios e outras aprendizagens, um período que me proporcionou boas experiências no ponto de vista profissional e me aproximou da ideia de aprofundar mais sobre a Pedagogia e questões relacionadas à aprendizagem. Esta fase da minha vida me rendeu uma especialização em Psicopedagogia mesmo já tendo feito anteriormente uma especialização em Geografia do Brasil. A cada avanço dado na minha carreira, percebia que o lugar ao qual me situava ficava pequeno demais.

Concomitante à minha fase de gestor escolar, eu lecionava em uma escola privada, (CENESJ Cursos e Serviços Educacionais) localizada no município dos Palmares. Neste mesmo período, coordenei nesta mesma escola e em parceria com outros amigos de trabalho, um projeto pioneiro sobre cultura afro-brasileira com base na Lei 10.639/2003, que torna obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o

ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Já haviam se passado três anos da promulgação desta Lei e o silenciamento sobre a mesma ainda era muito evidente.

Considero este como um ponto de partida que selou minha inserção nos estudos para este tema. A partir deste projeto, passei a encarar a educação com outros olhos, pois percebi o quanto precisamos lutar para que as *identidades* sejam reconhecidas e respeitadas. Foram muitas transformações e aprendizagens ao longo do tempo, que despertaram em mim o anseio de buscar respostas e romper com os paradigmas já estabelecidos por uma educação muito disciplinar.

É neste contexto, que me reporto a Freire (2005, p. 35) quando afirma que com a "tomada de consciência da situação, os homens se 'apropriam' dela como realidade histórica", e passam a intervir na própria realidade.

Os frutos deste projeto pedagógico ao qual me referi anteriormente foram significativos para minha formação enquanto sujeito social e profissional. Dele resultaram muitas culminâncias de atividades, o envolvimento efetivo da comunidade escolar nas ações sugeridas e inserção da temática nos conteúdos trabalhados em sala de aula durante todo o ano letivo. O referido projeto também nos possibilitou ir além dos muros da escola e serviu de projeto piloto para outras realidades na esfera municipal. Este foi um período que marcou minha carreira pedagógica porque foi a primeira vez que prestei assessoria à uma rede de ensino com formato de palestra e oficina pedagógica.

A partir dessa experiência, me debrucei ainda mais sobre a temática e fui me aperfeiçoando em leituras, cursos, eventos etc. A minha curiosidade em aprofundar nas questões referentes à *identidade* étnico-racial, aumentava cada vez mais.

Na condição de educador em que me encontro, destaco como força motriz desse projeto de vida frente as questões raciais, a premissa de que fomos condicionados e silenciados por uma educação eurocêntrica e que por muito tempo reproduzimos seus valores, seja de forma consciente ou inconsciente (MUNANGA, 2005).

Dando seguimento, a esta trajetória, iniciei em 2013 o meu projeto de fazer ciência como pesquisador, nascia a partir de então, a vontade de ingressar no mestrado e com isso produzir conhecimento do ponto de vista acadêmico. Como primeiro passo dessa empreitada, destaco a minha aprovação na seleção de uma disciplina isolada (Educação e Sociedade) no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea – UFPE/CAA.

Antes de concluir a disciplina isolada, me submeti à seleção de um curso que preparava alunos para ingressar na Pós-Graduação. O referido curso (Pré-Pós), era parte integrante de um programa de iniciação científica desenvolvido pela Fundação Ford. Para

mim, este curso seria a porta de entrada para alcançar a realização de um projeto de vida acadêmica, pois as limitações territoriais, sociais e econômicas que atravessei, por não poder estudar em um grande centro acadêmico estavam cada vez mais fáceis de serem vencidas.

Em meados de julho de 2013, saiu o resultado do curso e meu nome estava lá, estampado na lista dos aprovados. Com tamanha dedicação, mergulhei de cabeça nessa experiência e aprofundei bastante meus conhecimentos, além de ter passado por experiências enriquecedoras junto com meus colegas de curso.

Neste mesmo período submeti novamente meu nome à outra disciplina isolada (Tópicos Atuais em Educação II - Educação Intercultural e Pesquisa Educacional), esta disciplina também fazia parte do Programa já anteriormente citado. Para a minha surpresa fui aprovado e mais uma vez, fui preenchendo lacunas na minha formação e me preparando cada vez mais para o ingresso no mestrado.

Após concluir o curso Pré-Pós, iniciei as aulas da segunda disciplina isolada e concomitante à isso, eu já havia submetido meu projeto de pesquisa em dois programas de Pós-Graduação. A partir de então dava-se início a uma nova trajetória de minha vida, na qual destacaria como a mais reveladora de todas.

Foi nesta segunda disciplina isolada, que conheci a corrente teórica dos Estudos Pós-Coloniais na vertente Latino Americana. Nascia a partir de então outro olhar sobre mim mesmo enquanto homem, professor e pesquisador. O meu encontro com esta corrente teórica, deu outro sentido à minha vida, pois como fruto de uma educação repressora, seja no ponto de vista social, familiar ou escolar, ainda trago as angústias de ter reproduzido o racismo e o machismo mesmo que de forma involuntária ou por desconhecimento.

Durante esse novo processo de se reconhecer e refletir sobre a própria construção identitária, percebi que romper com os paradigmas sociais, seria o mesmo que lutar contra si próprio. De fato, o que tenho feito até hoje é refletir sobre a minha graduação em Geografia, dos silenciamentos históricos que ela promoveu dando maior relevância aos valores eurocêntricos.

Como ilustração desta reflexão, podemos citar o argumento de Santana (2012), quando aponta o silenciamento das contribuições históricas no processo de construção da *identidade* brasileira, pois sendo o Brasil um *território* de “grande diversidade linguística e que sofreu/sofre uma profunda influência do yoruba, não o estudamos formalmente em nenhum curso de Letras” (SANTANA, 2012, p. 130).

Diante do exposto, percebemos que o silenciamento na formação docente, poderá refletir na reprodução de uma educação racista, que legitima um sistema com relações hierárquicas a partir de um modelo historicamente branco e eurocêntrico.

Por essa razão, acreditamos na necessidade de uma discussão mais aprofundada, com base em uma educação que nos leve a refletir sobre os diversos momentos históricos interligados às ações sociais, culturais e comportamentais em diferentes sociedades.

Após tantos recortes identitários de minha trajetória, uma nova rota estava desenhando-se em minha vida, refiro-me à aprovação em 2014 do meu projeto de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades.

Com isso, um grande desafio estava por vir a partir desta condição, ser um professor pesquisador e assim, contribuir de forma significativa para a educação. Nesta perspectiva, entendo que a ciência geográfica, poderá ser uma grande ferramenta capaz de contribuir para a formação holística dos alunos, no que se refere à sua realidade de vida, assim como na possibilidade de se tornarem cidadãos mais conscientes de sua formação étnica, social, cultural, política e identitária.

É com base nesse pressuposto e na execução de leituras bibliográficas e documentais, que o referido estudo visa investigar sobre aspectos *étnico-raciais* e os Parâmetros Curriculares para o Ensino de Geografia do Estado de Pernambuco. Ou seja, como tais Parâmetros, fomentam suas ações e contribuições para a construção de uma *identidade racial* efetiva, a alunos/as da educação formal no Ensino Médio?

Entendemos, que o ensino da Geografia, deve dar condições para que os alunos adquiram conhecimentos, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos da Geografia, não apenas para compreender as relações socioculturais, o funcionamento da natureza e dos elementos geofísicos, mas principalmente refletir sobre a realidade sócio-política na qual ele está inserido, propiciando assim um exercício para a cidadania plena: democrática, crítica e participativa.

Nos trabalhos pedagógicos, torna-se importante aos professores/as, se perceberem como mediadores/ras e assim contribuírem para o fomento de algumas reflexões como: o que ensinar e como ensinar Geografia? Mais ainda: por quê, para quê e para quem ensinar?

A partir desse pressuposto, defende-se que há a necessidade de um devido cuidado no ensino da Geografia, pois se trata de uma disciplina que fomenta discussões no campo da geopolítica mundial, bem como, na formação histórica dos diversos grupos sociais e os *territórios* por eles ocupados. Ao refletir sobre esse ponto, destacamos a ideia de que, “a Geografia escolar trabalhada de forma tradicional expressa a produção e reprodução da

dominação ideológica enquanto educação estereotipada e mercadológica subordinada aos interesses da indústria cultural" (LIMA; VLACH, 2002 apud CAVALCANTE; MONTEIRO, 2011, p.4).

Diante do exposto, pretendemos desenvolver um estudo sobre a temática vinculada a uma área especifica do conhecimento, a fim de promover reflexões não sobre o mero ensino da Geografia, mas sim, sobre uma educação geográfica que oriente os alunos a serem reconhecedores da ação social, cultural e comportamental de diferentes lugares, bem como as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos.

A Geografia nega suas implicações políticas, econômicas e sociais quando trabalhada de forma tradicionalmente descritiva e acrítica ao ambiente escolar, este tem sido também um dos grandes gargalos do sistema educacional brasileiro apontado por Ferreira e Alves (2009).

Estas questões de certo modo nos motivaram a privilegiar *Os Estudos Pós-Coloniais*, como sustentação teórica da pesquisa, pois se trata de uma escolha epistemológica e política. Com base nas propostas desta corrente teórica, esperamos promover uma discussão que possibilite a inserção de novas geopolíticas do conhecimento e da educação escolar, na perspectiva de refletir sobre o cerne da matriz colonial do racismo a partir do advento da *Modernidade Europeia*, que subalternizou em larga escala, a luta dos povos colonizados.

Uma vez que o continente *Latino-Americano* possui uma diversidade de povos, torna-se importante não excluí-los ou marginalizá-los. As diversas *identidades* desses povos não se fazem presentes nas fronteiras estabelecidas pelo *eurocentrismo* político onde os conhecimentos impostos na nossa educação naturalizam tanto as fronteiras como as *identidades* locais impostas (SILVA, J. 2013).

O que de fato se propõe, é romper com a concepção de um estado mono-identitário para uma concepção de estado plural. Mesmo cientes de que o nosso *território* apresente uma vasta complexidade identitária e que seria impossível a completude de sua enunciação nas matrizes curriculares, almejamos pelo menos que se promova o reconhecimento e o não silencimaneto de sua existência.

Conforme argumenta Santos (2010b), há uma diversidade epistemológica que vai além do que eles chamam de *pensamento abissal*, ou seja, para além dos conhecimentos válidos (científicos); há também conhecimentos plurais espalhados pelo mundo que foram silenciados historicamente. Para os referidos autores, é importante renunciarmos a ideia de uma epistemologia hegemônica reducionista e totalitária.

Após consideramos os aspectos que nos motivaram para a construção temática deste estudo e dos referenciais teóricos que perpassam pelas categorias que se pretendem estudar,

tais como: *identidade* a partir de um recorte racial. Buscaremos respostas para a seguinte questão síntese do problema: Como os aspectos étnico-raciais são enunciadas nos Parâmetros Curriculares para o Ensino de Geografia do Estado de Pernambuco?

Objetivo Geral:

- Compreender aspectos raciais presentes nos Parâmetros Curriculares para o Ensino de Geografia do Estado de Pernambuco.

Objetivos Específicos:

- Identificar e caracterizar as categorias/conceitos dos Estudos Pós-Coloniais;

- Identificar conceitos de *território* e *identidades raciais* presentes nos Parâmetros Curriculares para o Ensino da Geografia do Estado de Pernambuco;

- Relacionar os conceitos de *território* e *identidades raciais* dos Parâmetros Curriculares para o Ensino de Geografia do Estado de Pernambuco com a abordagem dos Estudos Pós-Coloniais.

De acordo com estes objetivos, procuramos compor o referido estudo a partir da seguinte forma: A presente introdução, na qual estabelecemos um diálogo entre os motivos que nos impulsionaram a realizar esta investigação e as principais leituras que serviram como sustentação teórica para a execução das análises.

No primeiro capítulo, apresentamos um breve percurso sobre a evolução do pensamento geográfico e a articulação deste, com um projeto de uma Geografia Pós-Colonial voltado para a possibilidade de uma Educação Antirracista. O referido capítulo possibilita uma discussão sobre a dimensão educacional da pesquisa em consonância com o cenário histórico no campo pedagógico com base nas relações raciais.

No segundo capítulo tratamos de apresentar os conceitos de *Colonialidade do Poder* e *Colonialidade do Ser*. Os referidos conceitos, são frutos de grandes debates realizados por estudiosos que integram a corrente teórica dos Estudos Pós-Coloniais. Aprofundar nestes conceitos, nos possibilitou compreender a relação existente entre o objeto da pesquisa e as categorias de *raça, identidade e território.*

No terceiro capítulo apresentamos o percurso metodológico da investigação, delineando os caminhos e procedimentos percorridos, além de situar o leitor, a respeito dos processos que nos auxiliaram na realização das análises sobre os Parâmetros Curriculares para o Ensino de Geografia do Estado de Pernambuco.

No quarto capítulo trazemos as análises documentais, conferindo as performances investigativas sobre o objeto da pesquisa e logo em seguida apontamos nossas impressões

sobre o referido estudo a partir das considerações finais que vem pontuar os resultados alcançados conforme as etapas conferidas nesta investigação.

CAPÍTULO 1 - GEOGRAFIA PÓS-COLONIAL: UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

"A Geografia não é uma disciplina cuja única pergunta cativa e segura seja - onde?"

Maria Laura Silveira

Conforme a citação que ilustra o início deste capítulo, abre-se um debate sobre o contexto de lugar que tão fortemente marcou a configuração epistemológica e identitária da Geografia. A autora nos convida a refletir sobre a perspectiva do pensamento geográfico e sua amplitude sobre a concepção de lugar, levando-nos a entender que esta concepção extrapola o "como, onde, quem, por que, para que e para quem o espaço é produzido e usado" (SILVEIRA, 2006, p.7).

Partindo deste pressuposto, tentaremos esboçar o quanto a ciência geográfica vem durante muito tempo, se debruçando nos estudos sobre as questões espaciais e as relações que nele se estabelecem. Foi na construção da sua própria *Identidade* epistemológica que a Geografia se consolidou enquanto ciência e a partir deste contexto, o pensamento geográfico imprimiu várias categorias essenciais aos seus estudos tais como: *espaço*, *paisagem*, *lugar*, *território* e *região*. Destas categorias o *território* tem sido uma das mais expressivas e que mais norteia os debates contemporâneos, sejam do ponto de vista histórico, político ou geográfico.

Conforme Santos (2005, p. 137),

> Vivemos com uma noção de território herdada da Modernidade incompleta e de seu legado de conceitos puros, tantas vezes atravessando os séculos praticamente intocados. É o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele o objeto da análise social. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que, por isso mesmo, carece de constante revisão histórica. O que ele tem de permanente é ser nosso quadro de vida. Seu entendimento é, pois, fundamental para afastar o risco da alienação, o risco da perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro.

Para o referido autor, o *território* consiste em um direito que o sujeito possui de se sentir pertencente a um determinado lugar, não apenas no ponto de vista físico/natural, mas que seja um lugar carregado de representações identitárias que o conduza a um certo pertencimento.

Enquanto objeto de análise, o *território* traz em si mesmo, um significado político que demarca uma condição simbólica onde o sujeito enquanto possuidor de direitos estabelece um elo entre o espaço local com a vida, a cultura, as aprendizagens e as suas memórias.

No ponto de vista social, Santos (2012) nos confere uma concepção de espaço, onde o mesmo não se configura apenas como uma mera estrutura da sociedade e sim como um produto, no qual reflete uma concepção histórica de produção e organização. Ou seja, para o autor, a formas espaciais apresentam atividades e ressignificações que fogem da ideia de uma totalidade estática e reduzida.

Há uma possibilidade contínua de recriação dos espaços e dessa dinâmica as estruturas sociais se adaptam ou se transformam, pois, para o referido autor não existe uma estagnação dos fatos e nem da sua evolução.

Neste sentido, há um diferenciado ritmo de evolução que opera a cada realidade, levando a entender que esse processo de transformação constitui-se como fundamental para o entendimento da dinâmica das diversas estruturas sociais frente aos espaços que ocupam.

Somando-se a isto, pode-se confirmar que as atividades humanas, interpretadas como modos de produção, se concretizam a partir de um contexto territorial. Ou seja, estes contextos historicamente falando, representam as expressões dos modos de produção que expressam, em sua representação geográfica uma certa especificidade dos lugares (SANTOS, 2012).

Conforme já esboçado, o lugar por sua vez, se configura em representações de sentidos, cooperações e conflitos, deste modo, há uma relação cotidiana entre as diversas manifestações que nele se apresentam. O lugar é seguramente uma representação parcial do mundo e dele não se pode dissociar sua dinâmica e os sujeitos que a produz, pois, a ação comunicativa que nele se manifesta, representa a construção de uma ação territorializada e identitariamente construída.

Diante disto, queremos enfatizar que a trajetória na qual a Geografia tem atravessado, seja pela construção de novas ideias ou por motivos de reconstrução e desconstrução das mesmas, firmaram ao longo do tempo, alguns conceitos que deram significados importantíssimos ao seu arcabouço teórico.

É neste sentido que nos inquietamos e refletimos incansavelmente sobre o que é a Geografia de fato, para que serve e qual o seu papel histórico enquanto ciência do espaço geográfico? Como esta ciência vem se apresentando diante dos inúmeros debates históricos, seus posicionamentos diante da humanidade e como hoje ela se posiciona no contexto contemporâneo?

As inquietações que partem desses questionamentos, convergem na possibilidade de entendermos que os espaços geográficos, associam-se historicamente com às concepções das humanidades, apresentam-se como inconclusivos e que ao longo dos tempos, sofreram leituras limitadas com base na sua realidade vigente.

De acordo com Silveira (2006), há um descortinar, que revela a cada tempo histórico um novo momento ontológico, esta revelação sobre os espaços, nos convida a refletir sobre o seu contexto atual e a sua complexidade.

É neste sentido, que a referida autora sugere uma reconcepção histórica da Geografia, coadunando possivelmente em uma construção epistemológica, daí o nosso esforço, em querer propor não exaustivamente, mas de modo a trazer alguns recortes significativos que possam nos convidar a repensar as contribuições desta ciência, a partir de outras perspectivas.

1.1 Da Perspectiva Tradicional

A Europa tem se consagrado como um dos principais cenários para a afirmação do pensamento geográfico. A afirmação identitária deste pensamento, tem se consolidado historicamente a partir das contribuições de alguns pensadores. Dentre eles, podemos destacar Humboldt que em seu caráter naturalista, desenvolveu importantes trabalhos no campo da zoologia, química, astronomia, sociologia, porém, foi na Geografia que lhe conferiu uma atenção mais expressiva, na qual lhe rendeu o título de um dos fundadores da Geografia Física (LIRA, 2005).

A *identidade* do pensamento geográfico numa perspectiva tradicional, remota a partir de um período clássico baseado nas ideias e perspectivas do pensamento grego. É um período que teve início em meados do século vinte, no qual protagonizou a Geografia a um caráter institucional nas universidades europeias. Com a institucionalização do pensamento geográfico, conferiu-se a ele, uma condição específica no trato com os diversos estudos por ela definidos (LIRA, 2005).

Como expoente da Geografia Tradicional, podemos destacar os seus estudos, voltados especificamente ao campo das ciências naturais. É neste sentido que apontamos algumas contribuições históricas de estudiosos a seguir:

> Tales e Anaximandro, privilegia a medição do espaço e a discussão da forma da Terra, englobando um conteúdo hoje definido como da Geodésia; outra, com Heródoto, se preocupa com a descrição dos lugares, numa perspectiva regional. Isto para não falar daquelas discussões, hoje tidas como geográficas, mas que não apareciam sob esta designação, como a da relação entre o homem e o meio, presente

> em Hipócrates, cuja principal obra se intitula Dos ares, dos mares e dos lugares. Muitas vezes, na obra de um mesmo autor, aparece em vários momentos a discussão de temas, hoje tidos como da Geografia, sem que houvesse a mínima conexão entre eles; é o caso, por exemplo, de Aristóteles, que discute a concepção de lugar, na sua Física, sem articulá-la com a discussão da relação homem-natureza, apresentada em sua Política, e sem vincular esses estudos com sua Meteorologia (onde ensaia uma classificação dos tipos de clima) e com suas descrições regionais, como a efetuada sobre o Egito (MORAES, 1994, p.11).

De acordo com a citação, podemos entender que os conhecimentos geográficos se encontravam ainda indefinidos, pois a Geografia Tradicional ainda não trazia em sua essência um caráter epistemológico muito bem definido. Para Moraes (1994), esta é uma concepção de uma Geografia calcada na observação dos elementos naturais na qual apresenta um caráter basicamente descritivo.

Esta concepção da Geografia, reafirma uma lógica de caráter positivista, na qual lhe é conferida uma visão reducionista dos fatos. A Geografia deste modo, se dedica apenas em descrever os fenômenos de forma superficial, daí atribuir ao Positivismo, uma reduzida capacidade de reflexão sobre os acontecimentos.

Foi na segunda metade do século vinte que o Positivismo ganhou força, justamente quando é conferido às ciências um papel investigativo muito voltado para o campo matemático e uma razão lógica. Esta corrente de pensamento tornou-se universal e comum a todas as ciências, a Geografia por sua vez ao incorporá-la como base de sua ação cientifica, passa a adotar um caráter mais lógico e quantitativo. É neste processo de transformação da Geografia que para obter confirmações cientificas no seu campo de estudo, precisou revestir-se de um modelo muito matemático para dar respostas às suas inquietações.

Deste modo, Lira (2005, p. 19) destaca que, na Geografia Positivista, "buscava-se uma interpretação da paisagem a partir de informações provenientes dela mesma para que com isso fosse capaz de levantar hipóteses, fazer deduções e formular leis".

Seguindo nesta mesma linha de raciocínio podemos entender que há uma considerável escassez da capacidade analítica da Geografia, na qual a observação do sujeito, confere-se na única possibilidade de mero observador, vindo a elidir na possibilidade de uma leitura plena dos fenômenos (MORAES, 1994).

No que se refere às leituras que circunscreve a delimitação e descrição dos espaços, há a possibilidade de compreende-lo e apreende-lo, porém a Geografia Tradicional conferiu a si mesma uma tarefa muito limitada de suas leituras espaciais. Esta postura meramente descritiva da Geografia, compromete o seu trabalho no ponto de vista científico, porque há uma complexidade de elementos que até então são vilipendiados. Deste modo, há uma

escassez nas leituras de tais elementos, que apesar de sua riqueza de detalhes a Geografia Tradicional não consegue dar conta.

Pensar em uma Geografia que possibilite uma leitura real dos fatos, implica entender que os fenômenos por sua natureza se apresentam de forma complexa, no qual a gêneses da sua própria existência, lhe confere uma condição histórica de lugar, tempo e espaço. Com isso, a ideia de uma Geografia que pudesse ir além dos processos descritivos e de classificação dos fatos, restringiu-se apenas às leituras reduzidas do espaço estudado.

Diante do já esboçado, Moraes (1994) também destaca que a visão empobrecedora da realidade, reduzindo-se esta a um mero empirismo, deu à Geografia Tradicional um peso considerável atribuído à sua filiação Positivista. Outra consideração do referido autor que merece destaque, refere-se ao método de interpretação sendo este também apontado como fragilidade.

> A ideia da existência de um único método de interpretação, comum a todas as ciências, isto é, a não aceitação da diferença de qualidade entre o domínio das ciências humanas e o das ciências naturais. Tal método seria originário dos estudos da natureza, as ciências mais desenvolvidas, pelas quais as outras se deveriam orientar. Esta concepção, que incide na mais grave naturalização dos fenômenos humanos, se expressa na onipresente afirmação: "A Geografia é uma ciência de contato entre o domínio da natureza e o da humanidade". Postura esta que serviu para tentar encobrir o profundo naturalismo, que perpassa todo o pensamento geográfico tradicional (MORAES, 1994, p.7).

Nesta perspectiva, entendemos que as leituras do campo espacial propostas pelos estudos geográficos, não aprofundavam de fato nos aspectos sociais, uma vez, que o ser humano era visto como isolado da paisagem, ou seja, era considerado como um elemento constituinte da paisagem e não um sujeito que interage, constrói e a modifica.

Nesta etapa de construção do pensamento geográfico, não era atribuída a atenção devida a categoria de *território*, ou seja, os possíveis aprofundamentos inerentes a esta categoria, não se apresentavam como relevantes para o campo discursivo desta fase da Geografia.

Diante de nossa discussão anterior sobre a perspectiva do *território* e do sujeito que o ocupa, podemos perceber que historicamente a Geografia tem se expropriado desta categoria, de modo a criar uma ordem social excludente, na qual invisibiliza a própria condição do sujeito em produzir conhecimento e articulações no ponto de vista sociocultural, político e econômico.

Como nos lembra Santos e Meneses (2010), na produção histórica dos lugares, há uma divisão entre duas linhas, onde se firma uma separação abissal entre o lado de cá, que produz

uma razão válida de conhecimento e um outro lado que é produzido pelo primeiro como ilegais e não existentes. A legitimação desta concepção expropriou os sujeitos "ilegais" de seus *territórios* e os colocaram a mercê de uma inexistência, pois a negação de uma realidade invisibilizam sujeitos e *territórios* dentro de uma ordem pré-estabelecida como legal.

Diante disto, abre-se algumas reflexões sobre o olhar da Geografia Tradicional no processo de ocupação territorial que o mundo vem sofrendo (a colonização e a conquista de novas terras), até os dias de hoje (a expansão do capitalismo). Tais reflexões incidem sobre a ineficácia da Geografia Tradicional em produzir leituras espaciais que superassem a superficialidade e a redução da complexidade existente. Deste modo, apresentamos as seguintes indagações: Como a nossa formação social centralizou-se a partir de uma lógica de invasão territorial? Como as expressões humanas e suas *Identidades* tem sido desmembradas do contexto territorial?

Apoiando-se em Arroyo (2013), quando se refere a questão territorial e as experiências dos sujeitos que nele habitam, há uma legalidade do poder, que ignora a coparticipação social e humana. Este não reconhecimento da relação entre o *território* e o protagonismo do sujeito na sua produção, configura-se em uma visão distanciada que devemos superar.

É neste contexto, que observamos a impossibilidade da Geografia Tradicional em tratar das questões ligadas ao *território*, sem esquecer que o sujeito, também faz parte desta construção, pois há uma complexidade de relações intrinsecamente estabelecidas entre ele e o seu lugar de pertencimento.

Entendemos neste sentido, que pertencer vai muito além da simples condição de localizar-se ou situar-se em um determinado lugar, a natureza deste pertencimento, reflete-se na riqueza de fazer parte do lugar, como um sujeito de direito, um sujeito que em sua completude estende-se como continuidade do seu próprio *território*.

Assim como nos assegura Santos (2004, p. 258), "o fundamento de uma teoria que deseje explicar as localizações específicas deve levar em conta as ações do presente do passado, locais e extralocais."

Neste sentido, é pertinente refletir sobre os reflexos que as ações multi-complexas dos espaços podem nos oferecer, assim como, considerar que tais ações realizam-se em tempos distintos e sobretudo em velocidades variadas. Não há como dissociar o sujeito enquanto protagonista do processo de produção espacial e nem tão pouco pensá-lo desconsiderando o seu pertencimento e a sua construção identitária.

Decerto, pensemos sobre o modo como a Geografia Tradicional realizou a sua leitura espacial a partir de uma lógica Positivista. Esta leitura, a qual nos referimos por muitas vezes,

elidiu a diversidade de produção espacial e reafirmaram cada vez mais as desigualdades nestas mesmas produções.

1.2 Da Perspectiva Crítica

Com relação a Geografia Tradicional e a sua incapacidade nas leituras sócio espaciais, surge um movimento de renovação dentro da própria Geografia denominado de Geografia Crítica. Esta corrente de pensamento, emergiu no sentido de romper com o caráter enciclopédico e supostamente neutro do Pensamento Positivista. A perspectiva tradicional e sua superficialidade em lidar com as questões sociais, motivaram grandes debates entre as décadas de 1970 e 1980, pelos quais se questionavam radicalmente o panorama político e econômico do mundo atual.

Neste cenário de grande efervescência e instabilidade social, a Geografia Critica vem questionar o caráter ideológico e utilitário da perspectiva Tradicional, bem como a sua relação com o poder dominante e o seu comportamento acrítico e despolitizado.

Deste modo, a Geografia Crítica busca evidenciar a importância de se conceber o espaço a partir de sua historicidade e neste contexto, imprimir a sua importância social no estudo dos fenômenos e das complexidades sócio espaciais.

Como cenário deste período, podemos apontar alguns eventos que ilustraram o contexto social e que até hoje vem servindo de grande discussão no campo da Geografia como: A Guerra Fria, as transformações no quadro social e político dos países de terceiro mundo, bem como a quebra no projeto hegemônico de dominação europeia e norte-americano, a emergência da diversidade humana, a intensificação da tecnologia e dos meios comunicacionais, a globalização da economia, assim como a complexidade dos *territórios*.

Neste limiar de transformação, há uma crise de concepções acirradamente postas, nas quais questionam o papel da ciência geográfica diante do contexto atual e por outro lado fortalece a elaboração de novas concepções que se contrapõem ao Pensamento Positivista.

> As certezas ruíram, desgastaram-se. E, novamente, pergunta-se sobre o objeto, o método e o significado da Geografia. A crise da Geografia Tradicional, e o movimento de renovação a ela associado, começam a se manifestar já em meados da década de cinquenta e se desenvolvem aceleradamente nos anos posteriores (MORAES, 1994, p.48).

Para Moraes (1994), esta condição de crise na Geografia é entendida como benéfica, pois ressignifica a percepção desta ciência com base no passado e alimenta a possibilidade de elaborar olhares mais críticos para as perspectivas futuras.

Deste modo, é pertinente entender que, a crise da Geografia Tradicional, não se esgota apenas em uma prática questionadora que coloca em cheque as ações metodológicas de um determinado estudo geográfico, mas compreende-se também, na possibilidade de se questionar a sociedade em todos os seus aspectos, assim como o enraizamento do poder hegemônico dentre outras que a vigência social nos oferece.

Ainda sobre a transição do pensamento geográfico para o pensamento crítico, convém pontuar, que a chamada “crise da Geografia", ilustrou um período de evidente insatisfação positiva por parte de um grupo de estudiosos.

> Nos interessa bastante neste momento, aparece como insatisfação de geógrafos e professores com sua disciplina, seu caráter descritivo e mnemónico, sua compartimentação em ramos estanques (física e humana, regional e geral), sua metodologia pouco séria (os "princípios"...), o "avanço" sobre outras ciências (geologia, economia...) para copiar-lhes certos ensinamentos, etc. (VESENTINI, 1992, p. 12 – grifos do autor).

Para Vesentini (1992), o mundo sob a ótica da Geografia Crítica, é o rotor que atua na dinâmica de inconstantes transformações, e nos revela uma pluralidade de fenômenos nas diversas esferas sociais. Daí dizer que é justamente no epicentro deste contexto que se permite a crítica.

Com a internacionalização da economia e a formação de redes globais, perde-se o caráter uni-ideológico e nacionalista. A descolonização, as modificações na dinâmica do trabalho, as relações econômicas e as questões espaciais que emergem em uma perspectiva complexa e não linearmente cartografável, reforçam ainda mais as instabilidades no campo de tensão da Geografia.

Diante disto, destacamos que o espaço socialmente construído, é visto pela Geografia Crítica, não como um elemento inerte, mas sim como fontes geradoras de conflitos e lutas no qual se reconstroem constantemente (VESENTINI, 1992).

Com a intensificação da crítica sobre a Geografia Tradicional, no qual se questionava o seu caráter quantitativo e sua fundamentação no Positivismo lógico, verifica-se que, esta corrente buscou no respaldo matemático, a possibilidade de ganhar um maior cientificismo nas suas ações mensuráveis (SANTOS, M. 2004).

Esta preocupação com o rigor cientifico e a busca de uma linguagem matemática, deu a Geografia um caráter muito forte de linearidade nos seus estudos. As críticas que emergiram em torno deste modelo de pensamento geográfico, foram apontadas por Christofoletti (1985) algumas tendências críticas, dentre as quais citamos: Geografia Radical e Geografia Humanística.

Como grande expoente da Geografia Radical, Costa e Rocha (2010) destacam o materialismo histórico dialético caracterizado por Karl Marx e Friedrich Engels no final do século XIX. A crítica proposta por esses estudiosos alemães, baseava-se no contexto sócio econômico da época, onde se configurava o apogeu do sistema capitalista e as desigualdades cada vez mais acentuadas entre as classes sociais.

> Para a dialética marxista o mundo deve ser compreendido como dinâmico, em movimento, contraditório, histórico e a perspectiva da ciência é a transformação da realidade objetivando novas sínteses. Tais pensamentos chegam tardiamente no âmbito geográfico. Isto não significa que inexistiam anteriormente. O que ocorria é que os pensadores sociais críticos foram abafados pelo pensamento tradicional que dominava e influenciava a Geografia antes da década de 1970. O aprofundamento dos problemas sociais, a ampliação da concentração de renda, as constantes migrações para as cidades que não possuíam infraestrutura capaz de atender a grande demanda, foram construindo um espaço degradado, especialmente na América Latina, África e Ásia. Os fatores apontados foram decisivos para a penetração do pensamento marxista na Geografia e sua difusão entre um número significativo de pensadores (COSTA E ROCHA, 2010, p.36).

Como exemplo de um dos importantes seguidores dessa corrente, podemos destacar no Brasil o vasto trabalho desenvolvido por Milton Santos. Que em sua concepção política e descritiva do espaço, propiciou uma enorme contribuição para a Geografia Crítica.

> A noção de totalidade ganha agora uma nova importância e aparece mesmo como uma imposição do momento atualmente vivido pela história do sistema capitalista. Isso tem sua ironia, pois a noção assim revalorizada vai permitir uma tomada de consciência que não estava nos planos do sistema suscitar. Como sem a noção de totalidade, explicar, por exemplo, que certos estados sejam cada dia mais ricos e outros cada dia mais pobres? Como explicar igualmente que, a despeito dos índices de crescimento econômico positivos e mesmo em certos casos reconfortantes o volume de pessoas pobres esteja sempre aumentando? Como ainda explicar que nos países ricos, onde a mais valia proveniente da superexploração desemboca de toda parte, o número de indivíduos sem emprego e de pobres cresçam sem parar? (SANTOS, 2004, p. 236-237).

Esta tendência da Geografia Critica dedica-se em uma leitura muito voltada para as questões sociais no que diz respeito a dinâmica das relações nos campos político e econômico, bem como nos abismos sociais que tais campos promovem. Mesmo sendo uma corrente da Geografia que possibilitou uma revolução do seu pensamento na qual caracterizou uma cisão

ideológica, torna-se perceptível a influência do materialismo histórico dialético, bem como na sua limitação em avançar nas discussões que envolvam questões relacionadas as categorias de *raça* e *gênero*.

Quanto a tendência Humanística, Christofoletti (1985) pontua, que sua maior influência se origina da fenomenologia. Conforme o autor, é nesta tendência, que surge uma maior atenção da Geografia sobre a atuação do sujeito no lugar em que habita. Neste caso a Geografia Humanística revela que os espaços ao apresentarem contextos diferenciados, também apresentam em seus sujeitos atuações e perspectivas de mundo diferenciadas.

Com forte ligação com os Estudos Culturais o geografo francês Paul Claval (2014), se destaca entre os principais geógrafos na defesa desta tendência da Geografia Crítica. Algumas de suas obras como *Epistemologia da Geografia* e *Geografia Cultural,* trazem um forte registro e contribuição para a discussão da cultura. Seu trabalho, promove a disseminação da compreensão das mais diversas formas de manifestações de modo a permitir uma discussão das problemáticas locais em um período de globalização.

O referido autor defende que "a Geografia cultural nasceu da diversidade dos gêneros da vida e das paisagens. Aparentemente condenada ao declínio pela uniformização técnica, ela reencontra seu dinamismo ligando-se as representações e aos sentimentos de *identidades* a elas vinculados" (CLAVAL, 2014, p. 24).

Ainda de acordo com Claval, entende-se que a experiência humana, revela a possibilidade de novas perspectivas para uma leitura geográfica, onde tanto os lugares, quanto os sujeitos que o habitam, se constituem numa diversidade de aspectos, pelos quais foram invisibilizados pelas lentes da Geografia Tradicional.

A crítica que emana desta tendência, reflete-se na possibilidade de abrir uma discussão na Geografia, voltada para concepção de lugar, não apenas como um espaço materializado, mas em suma, construir uma concepção discursiva acerca dos processos que organizam os espaços, sejam eles promovidos por forças individuais ou coletivas. Daí se questionam: Quais as redes socioeconômicas que estruturam os espaços? Como as relações humanas se estabelecem na dinâmica de suas construções? Como a Geografia enquanto sendo uma área do conhecimento das ciências sociais, pode engajar nas suas discussões espaciais, as relações humanas que se estabelecem entre os diferentes grupos sociais? Estas e outras questões merecem destaque, porque transitam na escassez dos debates geográficos na década de 50.

É neste contexto, que a Geografia passa a apresentar uma ênfase no campo cultural, dando maior sentido e visibilidade a existência e a diversidade das experiências humanas nos espaços em que se inserem.

Esse posicionamento da Geografia, confere-se em uma prática que estimula o avanço das opiniões a partir de um debate que se seja mais consolidado, pois conforme Moraes (1994, p.53), “onde há discussão há vida, onde há debate aflora o pensamento crítico, onde há polêmica há espaço para o novo, para a criação. Por isso, a Geografia na atualidade estimula a reflexão; a queda das verdades fossilizadas.”

Diante do que expomos sobre a concepção histórica do pensamento geográfico, podemos destacar que ainda há uma caminhada muito extensa para que a Geografia alcance de fato um status de ciência crítica. A nossa contemporaneidade reserva um forte desafio para o projeto de releitura geográfica dos espaços e das relações que nele se estabelecem.

Para que este projeto de transformação e reorganização espacial aconteça, é necessário que as especificidades territoriais sejam contempladas como um todo nas leituras geográficas, ou seja, há uma necessidade de uma articulação mais justa, entre os anseios das humanidades e a complexidade de suas representações nos espaços habitados.

Para tanto, entendemos que esta concepção se materializa claramente em Claval, (2014, p.238) quando defende a seguinte concepção:

> Fazer da Geografia uma análise de experiência humana é voltar-se para a maneira como o indivíduo toma consciência daquilo que é, através dos lugares onde vive, das paisagens que lhe são familiares e daquelas onde se sente à vontade, das ruínas que lembram o passado e dos equipamentos que convidam a ver o futuro.

As paisagens por sua, vez são compostas de representações que na riqueza de seus detalhes trazem significados próprios, deste modo, ao refletir sobre a natureza desta dinâmica espacial, podemos entender que há uma ação comunicacional entre o ser humano e os símbolos que são produzidos e repassados de geração a geração.

Neste sentido, os geógrafos podem desempenhar um importante papel no desenvolvimento de uma Geografia mais sensível as questões espaciais, além de promover uma leitura crítica mais aprofundada sobre a natureza do espaço em conformidade com os anseios humanos.

1.3 É possível uma Geografia Pós-Colonial?

Diante da trajetória que consolida a construção do pensamento geográfico, torna-se importante, refletir sobre as transformações sócio espaciais na contemporaneidade e relacioná-las com as concepções teóricas e metodológicas da ciência geográfica.

Neste sentido, destacamos o papel do professor, como um importante caminho para o enfrentamento dos desafios que venham elidir as concepções favoráveis para o fortalecimento de sua prática.

Incluindo-se nesta linha de pensamento, as autoras Castellar e Vilhena (2010, p.1) alegam que "há um vácuo entre as mudanças que ocorrem na Geografia acadêmica e na escolar. Podemos dizer que o mesmo ocorre entre a maneira como os alunos se relacionam com o conhecimento e o que acontece na sala de aula." Esta contradição entre a produção de conhecimento e a prática pedagógica escolar, apresenta uma enorme disparidade no fazer pedagógico.

A Geografia por sua vez, não muito se distancia deste contexto, embora seja, uma ciência que permite a mediação do discente com o meio em que vive, muitas vezes, desconsidera referenciais históricos importantíssimos que servem de elo para a compreensão do local e sua relação com o global.

Para que se compreenda a existência desta problemática, torna-se importante discorrer sobre a historicidade das mudanças espaciais atreladas as concepções que se consolidaram mediante este contexto.

Propomos de início, argumentar sobre o período de grande influência ideológica, denominado de *Modernidade* europeia. De acordo com este período podemos definir que os séculos XVI e XVII, protagonizaram a era da revolução no campo do conhecimento, pelo qual a ciência sofreu consideráveis transformações.

Como exemplo desta ruptura científica, podemos destacar a cisão da tradição aristotélica com a substituição do Geocêntrismo pelo Heliocentrismo, sendo este segundo desenvolvido por Nicolau Copérnico (SANTOS, 2009).

Diante disto, podemos entender que esta transição paradigmática significou também uma mudança de comportamento, no qual a concepção de tempo, espaço e sujeito passou a ter um outro significado. Deste modo, o status epistemológico da *Modernidade* passa a assumir um caráter bem mais significativo e ganha força quando fomentado a partir de correntes racionalistas e empiristas.

É neste cenário que a ciência com seu poder de verdade única, assume uma lógica universal, categorizando o saber cientifico do não-cientifico. Conforme nos aponta Lage (2008, p. 195-196) "as consequências desta dicotomia hierarquizante foram desastrosas sob o ponto de vista da diversidade cognitiva da nossa humanidade". Deste modo, entendemos o quando a ciência elidiu de forma avassaladora na produção de conhecimento local,

subalternizando-o ao posto de saber marginal ou periférico. De acordo com Santos (2009, p.21),

> A nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.

Esta racionalidade destacada por Santos, acaba por naturalizar os conceitos e designações impostos por uma ciência construída a partir de propósitos bem definidos e cada vez mais distante da neutralidade.

A ciência geográfica também decorre deste processo, pois se levarmos em consideração as noções de *Espaço* e *território* construídos ao longo do tempo, não questionamos os parâmetros pelos quais regionalizaram o mundo. Muito pelo contrário, há uma fácil naturalização "das designações e recortes geográficos das regiões que visualizamos em mapas ou que utilizamos como referência de pertencimento e localização" (QUENTAL, 2012 p. 50).

De acordo com este cenário, podemos destacar que a Geografia em seu caráter de ciência sócio espacial, deve contemplar em seus posicionamentos, leituras mais concretas sobre as complexidades dos fenômenos sociais que a cada dia vem se consolidando consideravelmente.

É neste sentido, que tentaremos enveredar em uma discussão que privilegie a possibilidade de um pensamento geográfico outro, sendo este capaz de refletir de forma articulada sobre as questões territoriais e os conflitos e tensões sociais que o circundam.

Em uma dada contemporaneidade, torna-se pertinente problematizar sobre determinados conceitos geográficos que historicamente se tornaram tão comuns a nossa visão de mundo. No ponto de vista político, de que modo tais conceitos se construíram? Como podemos identificar instrumento de racialização embutidos na construção desses conceitos?

> A subdivisão do mundo entre os continentes que hoje conhecemos pelas designações de Ásia, Oceania, África, América e Europa, tomada como uma realidade incontestada, oculta a estrutura geopolítica que esta regionalização impõe, bem como o longo processo histórico que a formou (MIGNOLO, 2007*apud* QUENTAL, 2012 p. 50).

Queremos com isto destacar, o papel da ciência enquanto calcada nos padrões da *Modernidade,* que desenvolveu um processo nefasto de subalternização das epistemologias outras, no qual fraguou um sistema mundo colonizador e eurocêntrico.

Mignolo (2007) destaca um recorte desse processo, exemplificando que antes de 1492, a América não figurava em nenhum mapa ou representação do mundo, pois até esse momento a ideia de um quarto continente ainda não havia surgido. A região que hoje conhecemos pelo nome de América Latina era reconhecida pelos povos que aqui viviam a partir de outras designações, como: *Abya-Yala*, *Tawantinsuyu* e *Anahuac*.

Legitima-se desta forma, que as concepções de poder que se criaram ao longo da formação do sistema mundo, impingiram à América a condição de um *território* dominado pelo poderio europeu. De acordo com Quijano (2000b), esse processo foi amalgamado por dois eixos estruturantes: um resvala-se na classificação racial e o outro no desenvolvimento das formas de controle do trabalho.

Esta linha de pensamento ocidental, apoia-se em uma lógica engenhosa de poder, que classifica as diferentes civilizações e *territórios* do globo. Neste sentido, assistimos tanto a criação do Novo Mundo (América), como o fortalecimento da dominação europeia. Porém, como garantia da perpetuação dessa dinâmica da geopolítica mundial, foi dado ao continente africano a condição de suporte e exploração para assegurar a manutenção desses *territórios.*

De acordo com esta perspectiva, encontramos em Anjos (2006, p. 342), o seguinte argumento:

> Reconhece-se hoje que dentre os principais fatores que fizeram com que os povos europeus, se voltasse para a África e a transformassem no maior reservatório de mão-de-obra escrava jamais imaginada pelo homem, foi a tradição dos povos africanos de bons agricultores, ferreiros, construtores, mineradores e detentores das mais avançadas tecnologias dos trópicos. Outro fator, que justificava para o europeu a substituição do índio pelo africano como escravo colonial, era que, trocando na África produtos manufaturados por homens cativos e na América estes por mercadorias coloniais, as classes dominantes das metrópoles da Europa apropriavam-se mais facilmente das riquezas produzidas no Brasil. Esse jogo de trocas imprimiu relações precisas entre clientes e fornecedores dos dois lados do atlântico e elevou, estrategicamente, à distribuição indiscriminada das populações africanas de diferentes "reinos e nações" nos territórios da América.

Deste modo, podemos entender o quanto a África sofreu os efeitos de uma geopolítica imposta com graves consequência geográficas, pois, em termos de diásporas e formas de organização política, social e territorial houve uma considerável desestruturação.

Neste sentido, destacamos que, a complexidade das organizações sociais africanas possuíam limites físicos não muito bem definidos, porém sofreram as agruras do assédio colonial, que arbitrariamente fragmentaram tais organizações e *território*s. Assim, compreendemos que a estrutura política africana foi invadida pelos padrões ocidentais no qual

seus efeitos na atualidade, reflete-se em uma representação fronteiriça bastante retilínea e com limites bem definidos.

Diante do breve cenário histórico-político que tentamos delinear, chegamos as seguintes reflexões: É possível na contemporaneidade, a construção de uma ciência geográfica Pós-Colonial? Como podemos conferir à Geografia o papel de uma ciência descolonial capaz de romper com o cânone europeu do conhecimento?

Tais reflexões sugerem uma discussão mais aprofundada, pois trata-se de uma ciência que em seu bojo conceitual, também se processou a partir de uma lógica colonialista. Ou seja, a ciência geográfica também universalizou ao longo da história, inúmeros conceitos calcados em uma lógica racional e cartesiana, conferindo-lhe uma atenção específica apenas nas questões que pontuam a descrição espacial como já pontuado anteriormente. Segundo Santos (2012) o espaço não deve ser visto apenas como uma estrutura do tecido social, e sim um reflexo. As formas espaciais são dinâmicas e se reconstroem constantemente, impulsionando a sua própria complexidade de estruturas a se mobilizarem-se seja para a construção ou adaptação de suas *identidades* territoriais no próprio espaço de convívio.

Elementos de discussão como: Diversidade dos meios, as complexidades territoriais, culturais e de *identidade*, assim como as epistemologias de povos outros, não se configuraram no bojo de suas discussões.

As verdades tidas como válidas, serviram nada mais para silenciar de forma camuflada, o jogo de poder e as terríveis explorações que em muitos casos são naturalizadas e aceitas por até mesmo quem as sofrem.

Conforme defende Claval (2014, p.308), o principal papel do pesquisador diante desta realidade é “desconstruir os textos que a sua disciplina produziu e que produz”. Segundo o referido autor, um modelo de ciência geográfica para a contemporaneidade, é desfazer-se de um perfil meramente descritivo, além de desvelar-se para um mundo complexo com diversidade de segmentos e *identidades* múltiplas. O que de fato confere à essa nova Geografia é denunciar tanto as conformidades de quem seus conceitos beneficiam quanto à quem eles subalternizam.

Nesta direção, se faz necessário frisar o quanto a corrente *Pós-Colonial* tem demonstrado uma amplitude de discussões que acentuam a possibilidade de se construir uma Geografia nesta perspectiva. Esta possibilidade desemboca em uma Geografia que dialoga com as diferentes culturas e promove uma valorização dos saberes indígenas e dos afrodescendentes.

Para Mignolo (2008, p. 2001), esta condição reverte-se em uma descolonização dos saberes assim como na possibilidade de uma nova geopolítica do conhecimento.

> A opção decolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta. [...] Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Dessa maneira, por "Ocidente" eu não quero me referir à Geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. Consequentemente, a opção decolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender.

Utilizando-se desta argumentação, o referido autor propõe uma releitura do olhar da ciência para o mundo que historicamente foi segregado. Diante desta natureza, é conferido as ciências ditas humanas, um papel desafiador na contemporaneidade: Reconhecer a plena e efetiva participação da sociedade civil (promovidas pelos movimentos de povos subalternizados por questões étnicas, de *raça*, *gênero* etc), na construção dos espaços, destacando as complexas relações que se estabelecem entre si. No caso da Geografia, entre outras tantas ciências hibridas, vale ressaltar que não se encontravam "preparadas para a emergência desses movimentos. Antes de tudo porque continuam prisioneiras do *Eurocentrismo* e não conseguem analisar criticamente o significado da noção de *Modernidade"* (PORTO-GONÇALVES; SANTOS, 2013, p. 9).

De acordo com este percurso histórico-conceitual, não podemos deixar de frisar o papel fundamental que a educação possui, na luta e superação das desigualdades sociais, raciais de gênero entre outras. O Sistema de ensino oficial brasileiro ainda encontra-se submetido a um mecanismo que desarticula a formação das diferentes *identidades* e a Geografia por sua vez, tem o papel de contribuir no entendimento das diversas *identidades* sem desvinculá-las dos seus referidos *territórios.* Entende-se então que o professor é agente do processo de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, é portador de uma cultura que sintetiza sua experiência vivida no local e é também, em alguns casos, produto de formação acadêmica profissional.

Neste sentido, destacamos que o professor enquanto agente transformador da sociedade, deve ter propriedade na condução, do seu trabalho sobre os aspectos étnico-raciais. Esta condição fortalece a luta contra a reprodução de ideias desses aspectos que foram constituídas historicamente por um viés regulatório. Deste modo, entendemos que esta condição serve como problematização no campo da Geografia, pois sendo uma disciplina que

estuda as projeções das complexidades espaciais, o “seu ensino deve atentar para tal fato social em suas múltiplas espacialidades” (SANTOS, 2013, p. 25).

Mesmo trazendo uma discussão a partir de um caráter exploratório, ainda dispomos de muitas problematizações e uma vasta agenda a se discutir, mediante as complexidades das reflexões levantadas ao longo deste tópico.

Há um campo de tensão muito forte, que ainda impede ou dificulta o desenvolvimento de uma Geografia Pós-Colonial. É certo que as matrizes curriculares assim como as diretrizes ainda regimentam um forte silenciamento dos currículos, são questões como estas, que nos motivam a aprofundar ainda mais nos elementos que compõe esta investigação e assim construir conhecimentos mais consistentes e voltados para uma leitura pós-colonial.

1.4 Por uma pedagogia decolonial e antirracista na educação brasileira?

Durante muito tempo as ideias colonialista têm apontado universalmente para uma perspectiva de ocidentalização do conhecimento. Esta condição tem elevado o *Eurocentrismo* ao status de corrente epistêmica única onde os saberes oficializados transcorrem apenas para um pertencimento europeu. Esta lógica do saber, culminou com o silenciamento e invisibilidade de saberes “outros” que arbitrariamente foram tratados como periféricos.

Os *Estudos Pós-Coloniais,* vem levantando discussões relevantes no que se refere as formas de domínio ideológico e apropriações do poder, do saber e do ser, vindo a cabo também imprimir a possibilidade de uma nova concepção de saber epistêmico, desprovido das nuances eurocêntricas.

Nesta perspectiva Oliveira, L. e Candau (2010) traça um percurso analítico através da problemática de se estabelecer uma *Educação Decolonial* e antirracista no contexto latino americano. Os referidos autores, partem de produções oriundas de autores pós-coloniais que discutem sobretudo, relações étnico-raciais e educação e enfatizam o quanto a educação no Brasil tem sido fundamentada a partir de bases eurocêntricas. Os autores também denunciam, que durante muitos anos, a *Colonialidade* tem se consolidado cada vez mais através de uma pedagogia racista e não descolonizante.

Os caminhos delineados pela racialização em curso no Brasil, conceberam ao preconceito racial o posto de centro definidor das desigualdades sociais, onde a valorização ideológica da mestiçagem e a ausência de leis de discriminação desde o processo de colonização influenciaram bastante sobre a concepção de cor das pessoas.

É neste contexto, que conferimos a importância de se fomentar projetos educacionais que visem uma maior valorização do marco referencial histórico e que se priorizem a condição de pertença, cultura e *identidade*. Decerto, consideraríamos como fundamental, a criação de uma pedagogia decolonial, interculrtural e antirracista, condizente com a realidade sociocultural brasileira e que discuta no campo do currículo e da educação em geral o seu caráter pluriétnico.

Na visão de, Tubino (2005) a *América Latina* se caracteriza como um espaço pluriétnico, onde o entrelaçamento de culturas se faz presente em toda a sua formação histórica, porém, as políticas impostas e o estado/nação não contemplam essa diversidade de forma justa, e nem atuam dentro desta realidade. É a partir deste contexto, que caracterizamos a América, como um espaço que necessita de uma reestruturação étnico-política e sócio-democrática.

Neste sentido, o autor, aponta como elemento importante a criação de políticas voltada para a interculturalidade, no qual defende a implementação de um modelo alternativo que estimule a construção de uma convivência justa entre os diferentes.

Decerto, consideraríamos como fundamental, a criação de políticas educacionais mais condizentes com a realidade sociocultural vigente, assim como no aprimoramento das atividades pedagógicas adaptadas para os grupos subalternizados.

De acordo com Arroyo (2012, p. 204), a escola tem legitimado esse contexto.

> Os processos brutais de desenraizamento foram e continuam sendo as opções pedagógicas escolhidas para a destruição dos saberes culturais, valores, identidades dos povos indígenas, negros, quilombolas, camponeses, trabalhadores dos campos e das periferias. Estas brutais pedagogias de desenraizamento, de desterritorialização deixaram e deixam as pedagogias, os catecismos, o material didático e até a escolarização dos Outros como processos secundários, ineficazes.

Em conformidade com este argumento, podemos perceber que a escola tem se configurado como um espaço em que as desigualdades se evidenciam, tanto nos aspectos culturais como sociais. Grande parte da seleção dos conteúdos curriculares que ilustram os livros didáticos, podem servir como exemplo, pois ainda revigoram ideias de superioridades e inferioridades raciais na participação do processo de construção da *identidade* brasileira.

Apesar de complexo e multicultural o mundo tem sido reconhecido pela *Modernidade*, como monocultural, pois se emprega ao mesmo, um padrão único de modelo epistemológico. Neste sentido, o conhecimento oriundo de povos subalternizados se descontextualiza dos padrões impostos e se tornam reprimível a este paradigma. Para Santos e Meneses (2010) esta

condição é caracterizada como um *epistemicídio*[2], onde não se reconhece o pluralismo epistemológico e alternativos para o entendimento do mundo e das práticas e experiências sociais.

As tensões e processos de lutas históricas, protagonizadas pelos povos subalternizados (indígenas e negros), são carregadas de representatividade, porém, em muitos casos, são silenciadas e não transmitidas nos veículos formais pedagógicos. Deste modo, tanto o negro quanto o indígena, acaba por não se auto afirmar ou identificar-se no espaço escolar e o branco a ser evidenciado como fomentador da *identidade* brasileira pelo viés do desenvolvimento e superioridade racial.

É nesta perspectiva, que a escola robustece as desigualdades e a segregação, pois como afirma Gomes (2005, p. 13),

> Pensar a relação entre educação e identidade negra nos desafia a construir, juntos, uma pedagogia da diversidade, além de nos aproximarmos do universo simbólico e material que é a cultura, somos desafiados a encarar as questões políticas. Torna-se imprescindível afirmar que, durante anos, a sociedade brasileira e a escola distorceram e ocultaram a real participação do negro na produção histórica, econômica e cultural do Brasil, e, sobretudo, questionar os motivos de tal distorção e de tal ocultação.

Diante do exposto, passamos a refletir a partir dos seguintes questionamentos: Como os currículos baseados na diversidade cultural brasileira, vêm sendo fomentados e direcionados no campo educacional? O ensino nas diferentes áreas de conhecimento tem acompanhado a dinâmica social de construção das novas *identidades*? A pluralidade humana é contemplada pelos currículos, no ponto de vista ontológico?

Neste sentido, torna-se importante problematizar sobre a condição de atendimento das categorias e *identidades* seguindo a lógica de uma política que não se legitime nos traços da *colonialidade* e do pensamento hegemônico. Para isto, Mignolo (2008) nos mostra, a possibilidade de uma *identidade em Política*[3] e não uma *Política de identidade* Na visão do autor, esta segunda, privilegia elementos e apropriação de alguns conceitos universalizados,

---

[2] Para Santos e Meneses (2010), o termo corresponde a aniquilação das várias formas de saber dos povos locais (subalternizados) pelos saberes Hegemônicos (Europeus), que em virtude do colonialismo vilipendiaram a diversidade de perspectivas culturais e cosmovisão protagonizadas por esses povos.

[3] O referido autor, defende a construção de um projeto para a efetivação da *opção descolonial*. Neste sentido, cabe a criação de políticas que fujam dos modelos raciais e patriarcais universalizados pela Modernidade Ocidental. A ideia não é deslegitimar esta concepção, mas, compreender que a *Política de identidade* não rompe com o paradigma dominante, nos quais, criam concepções de *identidades* a partir de uma argumentação generalista. Por outro lado, a *Identidade na Política*, corresponde à uma desobediência epistêmica, que segundo Mignolo (2008) contraria a reprodução da concepção política, que define e classifica níveis de superioridade e inferioridade no que diz respeito a raça, gênero, sexualidade e classificação social.

tais como o *Cristianismo, Marxismo,* tendendo à construir um caráter identitário fora do seu significado real.

Diante desta construção proposta por Mignolo (2008), percebemos o quanto a Europa tem sustentado a ideia de *colonialidade* no sentido de operar determinadas diferenças e justificar a subalternização de saberes epistêmicos outros, (índios, negros, etc.).

É com base nestas reflexões, que pretendemos discutir sobre o silenciamento das identidades afro-indígenas nos currículos escolares e também sobre as tensões e possibilidades históricas das lutas e resistências em prol de uma educação das relações étnico-raciais.

Conforme afirma Santana (2012, p. 118), "as diferenças sociais e os processos de produção das identidades são construídos em uma perspectiva histórica e socioambiental, porém demarcadas por uma relação de poder [...]".

Deste modo, somos convidados a refletir sobre a condição humana de se ressignificar mediante as suas possibilidades e complexidades, cognitivas. A nossa diversidade cultural nos coloca diante da condição de construir e reconstruir identidades, sejam elas no ponto de vista coletivo ou individual.

Esta concepção, abre uma discussão acerca do pensamento de Fanon (2008, p.28) quando se refere aos complexos coloniais como base de estruturação das sociedades, uma vez que o seu sobrepujamento não somente vai depender de uma ressignificação do paradigma mas também da tomada radical de decisão para a transformação social. "A Sociedade, ao contrário dos processos bioquímicos, não escapa a influência humana. É pelo homem que a sociedade chega ao ser. O prognóstico está nas mãos daqueles que quiserem sacudir as raízes contaminadas do edifício".

Não há possibilidades de uma transformação social, enquanto a alienação colonial legitimar a exploração capitalista e classificar o branco (colonizador) como superior e racializar o negro (colonizado) como inferior. Essa racialização, resulta no estranhamento e na negação da condição humana do ser, retirando do mesmo a sua expressividade humana.

A partir deste contexto, podemos perceber o quanto a escola ainda reproduz a lógica colonial operando mecanismos que subalterniza uma cultura e privilegia e universaliza outra, sejam eles o ponto de vista filosóficos, estéticos ou teóricos. Isto corresponde à uma relação histórica de poder fortemente calcada em interesses econômicos.

> O nosso sistema escolar institucionalizou-se conflitivamente, a partir de uma perspectiva cultural que administrou a diversidade cultural brasileira desde uma perspectiva eurocênctrica. Os interesses predominantes da monocultura da cana de

> açúcar formataram durante séculos as instituições socioculturais brasileiras. A nossa escola é, portanto, filha desses interesses (SANTANA, 2012, p.120).

Não obstante deste processo, reafirmamos que a escola e os currículos fomentam relações de poder que contribuem para a construção de possíveis identidades sociais, operando-se não apenas como um arcabouço de conhecimentos, mas, como um instrumento social e cultural capaz de produzir inclusões e exclusões.

A descolonização do poder como forma de estabelecer uma progressiva democratização da sociedade e uma redefinição das ideias, opera-se como um caminho para legitimar toda a diversidade histórica e cultural antes subalternizada. O cerne da problemática que circunda as discursões sobre a identidade não está na atualidade e sim na história arbitrariamente imposta e universalizada (QUIJANO, 2005).

Sendo assim, queremos então destacar que a negação da África na formação histórico-cultural brasileira, foi o mesmo que silenciar as formas de ser e saber de um povo que historicamente falando tem muito a nos acrescentar.

Contudo, essas formas de ser e saber traduzidas em outras epistemes, hoje mais do que nunca, emergem em vozes, lutas e resistências, buscando romper com o silenciamento e firmando-se como parte de um processo real na construção da Identidade brasileira.

É nesta perspectiva que direcionamos nossas lentes para a possibilidade de se construir uma "*Pedagogia da Diversidade"* (GOMES, 2010, p. 109, grifo da autora) e que a partir dela, enxerguemos os espectros que por muito séculos foram invisibilizados.

1.4.1 A Lei Nº 10.639/2003 e os Desafios Decoloniais

Diante das várias discussões e lutas sobre a valorização da história e da cultura afro-brasileira e dos africanos, podemos entender que algumas fissuras já começam a romper com as ideias eurocêntricas, no que diz respeito às representações da construção histórica das identidades brasileiras. Conforme já viemos discutido anteriormente, percebemos o quanto a superação de conceitos construídos a partir da *Modernidade Europeia*, nos encaminham a questionar "quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para que o produz" (SANTOS, 2004, p. 9).

Quando se trata de uma "legitimação do saber científico, são verdades que operam, muitas vezes, de forma absolutizante, sendo poderosos instrumentos da organização política dos estados-nações" (LEWIS, 2014, p. 2). Dentro desta linha de raciocínio, almejamos uma

discussão que direcione as nossas perspectivas para outras possibilidades de produção do conhecimento.

Estamos nos referindo à um dos grandes expoentes desta possibilidade que é a Lei 10.639/2003 que alterou a Lei 9.394 de 1996 e estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornando obrigatória a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino básico em todas as escolas do país.

Para compreendermos sua promulgação, faz-se necessário discorrer a partir de um contexto historiográfico sob o ponto de vista de sua evolução no tempo.

É certo que a Lei não surgiu do nada, pois o que subjaz o seu aparecimento nos anais legislativos, foram as lutas e reinvindicações dos povos negros e não negros na condição de serem reconhecidos e possuidores de direito à uma educação que contemple a diversidade em todos os contextos. Este tem sido um grande desafios que temos a enfrentar, pelo fato do Brasil, viver durante séculos sob a égide em uma dinâmica de exploração não só política e econômica, mas também ideológica.

Assim, devemos ficar atentos com relação à construção e organização de ações políticas criadas para atender as identidades que foram construídas por discursos imperiais. Do contrário, correremos o risco de não desnaturalizar os discursos europeus que construíram uma matriz racial, colonialista e patriarcal (MIGNOLO, 2008).

Neste sentido, queremos destacar, enquanto força política-coletiva os esforços do Movimento Negro brasileiro que se unindo a outros movimentos sociais emergiram na década de 70 em prol de uma educação antirracista e que trouxe na Lei 10.639/2003, a sua mais considerável expressão de conquista.

Essa emergência e luta do Movimento Negro Brasileiro buscou compreender os sentidos históricos do nosso povo e também de compreender a si mesmo enquanto sujeito outro. Deste modo, abriu um contraponto na possibilidade de revisitar a realidade racial do nosso país, pois nem sempre essa reflexão crítica era contemplada pela construção histórica e social posta.

Na condição de superação do racismo e de vencer as barreiras que impediam a interpretação crítica da realidade, o Movimento Negro brasileiro passa a exigir do Estado uma posição política em prol das práticas educacionais que visem o reconhecimento da diversidade étnico-racial, como é o caso da Lei 10.639/2003 anteriormente citada (GOMES, 2010).

Muito embora a Lei nº 10.639/2003 represente um marco na história da descolonização dos currículos, há muitas fragilidades que precisam ser sanadas com relação aos seus usos e sentidos, ela por si só não dar conta das lacunas que precisam ser reparadas.

Como exemplo disso, podemos citar as representações e estereótipos das imagens dos negros nos livros didáticos, paradidáticos e nos meios midiáticos, tais representações personificam a reprodução e manutenção de um racismo simbolicamente velado.

O estereótipo do negro através de um racismo complexo é forjado para fomentar as ideias colonialistas em uma sociedade ocidental. Se por um lado o racismo é calcado em raízes profundas, não há alternativas efetivas para solução dessa questão que não sejam em si também profundas e radicais (FANON, 2008).

Outra questão a enfrentar, é a formação inicial dos professores, pois com o caráter conservador dos currículos, as discussões que perpassam pelas questões raciais se tornam quase inexistentes. Lamentavelmente é de fácil constatação nos cursos de formação de professores o privilégio de conteúdos desconectados que operam a lógica do estado e que não dialogam com os complexos processos de aprendizagem. “Sendo assim, torna-se secundário o estudo das questões indígenas, raciais e de gênero, as experiências de educação do campo os estudos que focalizam a juventude, os ciclos da vida e os processos educacionais não escolares” (GOMES, 2011, p. 43).

Mesmo tendo uma frágil formação pedagógica, seja em caráter inicial ou continuada, devemos transcender a barreira da submissão e não cair na ingenuidade dos processos de reprodução do racismo. É nesta direção, que pretendemos destacar a necessidade de uma educação especificamente voltada para atender as demandas emergenciais no campo sociocultural.

Estamos nos referindo, as vozes que por muito tempo foram silenciadas e que ainda lutam contra as tensões que impedem o reconhecimento de seus múltiplos aspectos. Atender essa pluralidade ainda pode ser considerado como um grande desafio, porém já estamos apresentando nossas primeiras conquistas para uma *Educação Decolonial.*

Tentaremos fundamentar a importância dessas ações, a partir do próximo capítulo, no qual apresentaremos as contribuições dos Estudos Pós-Coloniais e seu posicionamento crítico, mediante os conceitos selecionados para dar sustentação as análises desta investigação.

CAPÍTULO 2- OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS: UM OLHAR EPISTÊMICO, UMA PERSPECTIVA OUTRA

"O subdesenvolvimento é um produto ou um subproduto do desenvolvimento, uma derivação inevitável da exploração econômica colonial ou neocolonial, que continua se exercendo sobre diversas Regiões do planeta."

Josué de Castro

Diante das discussões que pretendemos desenvolver nesta pesquisa, privilegiamos como sustentação teórica, os *Estudos Pós-Coloniais da vertente Latino-Americana*. É com base nestes estudos, que enveredaremos em uma leitura crítica sobre a matriz colonial do racismo como tronco principal da Modernidade Europeia.

Os *Estudos Pós-coloniais* enquanto escola de pensamento, desenvolvem estudos analíticos com a finalidade de explicar as construções culturais do colonialismo e questiona a concepção de cultura no sentido da diferença e identificação, ou seja, reinventa o modo como devemos ver os outros e como os outros nos veem.

A origem dos *Estudos Pós-Coloniais* se confunde com as produções de grandes autores que em seus escritos, denunciam a exploração colonial, e anunciam uma luta política de libertação epistemológica. De acordo com Almeida (2012) e Ballestrin (2003) podemos relacionar os seguintes estudiosos: Aimé Césaire (Discurso sobre o Colonialismo – 1950); Frantz Fanon (Pele negra, máscara branca – 1983; Os condenados da terra – 1968); Albert Memmi (O colonizador e o colonizado – 1965) e Edward Said (Orientalismo – 1978). Homi Bhabha (O local da cultura – 1994) e Stuart Hall (Identidades culturais na pós-modernidade – 1997).

Os estudos Pós-Coloniais a partir de suas produções científicas, tem contribuído para explicar como se deu o processo de exploração ocidental a partir de práticas opressoras. É nesta perspectiva, que a referida corrente teórica, busca denunciar como os povos colonizados foram destituídos de sua real identificação no que se refere aos seus aspectos religiosos, culturais, linguísticos e políticos.

De acordo com o domínio do explorador, a concepção de "nação" era advinda do Mundo Ocidental e Europeu, sendo esta auto denominada como racial e culturalmente superior em comparação às nações do chamado Terceiro Mundo. É importante destacar que os *Estudos Pós-Coloniais* também criticam a visão homogeneizada da Europa sobre os

mundos Árabes, Islâmicos e Latino Americanos. Mundos estes segregados e divididos arbitrariamente no ponto de vista filosófico, político, social, cultural e econômico.

Assim como descreve o próprio Edward W. Said, sobre o oriente inventado pelo ocidente, de tal modo a instituir como verdade única a ideia de um oriente pautado na visão europeia, desmerece sua essência e complexidade.

Valendo-se da imposição de um campo de estudo criado por uma cátedra cristã no Conselho de Viena em 1312, o orientalismo assim definido, corresponde nada mais, à uma visão ocidentalizada do *território oriental*, "com noção de um campo estudo baseado numa unidade geográfica, cultural, linguística e étnica chamada Oriente" (SAID, 2007, p. 85).

É a partir dessa definição que o próprio Said, reforça a condição arbitrária a qual o oriente é delineado pela visão europeia, daí vindo à pontuar que em termos territoriais, as suposições as quais são postas, definem um caráter inventivo ou supostamente criado.

Ainda na visão de Said (2007, p. 91) faz-se relevante destacar que:

> As fronteiras geográficas acompanham as sociais, étnicas e culturais de maneiras previsíveis. Mas o modo como alguém se sente não estrangeiro com frequência se baseia numa ideia muito pouco rigorosa do que existe "lá fora", para além do território conhecido. Todos os tipos de suposições, associações e ficções parecem amontoar-se no espaço não familiar fora do nosso.

Argumentos como esses, nos ajuda a entender o quanto as diversas produções e debates promovidos pelos *Estudos Pós-Coloniais*, permitiram o favorecimento de uma ação crítica considerável no que se refere as relações de poder em diversos contextos e seguimentos históricos. Seja no ponto de vista da formação de grandes impérios, nos impactos negativos que a colonização tem causado as ex-colônias, no avanço da ciência, nas formas de organização políticas e econômicas, nas manifestações culturais e estéticas, no feminismo bem como na autonomia das sociedades marginalizadas (BONNICI, 2005).

Dentre as várias vertentes epistemológicas que emergem a partir da própria corrente teórica dos Estudos Pós-Coloniais, demos uma atenção maior às produções do grupo Modernidade/Colonialidade, que para Escobar (2003, p.53) trata-se de um "programa de investigação" composto por membros de diversas nacionalidades e perspectivas. Porém, a nossa proposta investigtiva, não se fecha às outras vertentes e nem aos demais teóricos pós-coloniais que estejam fora delas e que de fato venham contribuir com seus projetos de descolonização.

Daí enfatizar o caráter diverso e transdisciplinar que esta investigação representa, na tentativa de promover um diálogo possível para a desconstrução da unicidade das epistemes hegemônicas e universalmente válidas.

A ideia central do referido grupo, visa transcender os discursos políticos e acadêmicos que tornam homogênea a concepção de descolonização e autonomia das ex-colônias após o colonialismo. Deste modo o grupo desenvolve concepções de raciocínio e identidades próprias, que denunciam as construções históricas sobre a dinâmica social do trabalho e a hierarquização étnico-racial dos povos subalternizados pela colonização europeia (FERREIRA, 2013).

Vale ressaltar que os *Estudos Pós-Coloniais*, não se restringem apenas a uma visão histórica do processo de construção da *modernidade Europeia*, mas coaduna esta ideia com a possibilidade de estabelecer um outro olhar epistemológico que avança a partir de um outro lócus de enunciação.

> La construcción de la Idea de la modernidad relacionada a la expansión europea, y también forjada por los intelectuales europeos, fue lo suficientemente poderosa para durar casi quinientos años. Los discursos y las teorías postcoloniales comenzaron a desafiar directamente esa hegemonía, un desafío que era impensable (y tal vez inesperado) por aquellos que construyeron y previeron la idea de la modernidad como un período histórico e implícitamente como El locus de enunciación. Un locus de enunciación que en el nombre de la racionalidad, la ciencia y la filosofía afirmó su propio privilegio sobre otras formas de racionalidad o sobre formas de pensamiento que, desde la perspectiva de la razón moderna, fueran racionales. Por consiguiente, propondría que los discursos y las teorias postcoloniales están construyendo una razón postcolonial como un locus de enunciación diferencial. Por supuesto estoy simplificando, pero con el propósito de presentar mi percepción de la razón postcolonial como un locus de enunciación diferencial (MIGNOLO, 1996, p.14).

Deste modo, podemos entender que o trabalho desenvolvido pelo grupo *Modernidade/Colonialidade*, rompe com o cânone hegemônico das epistemologias dominantes e abre a possibilidade de outras epistemologias se fazerem presentes na produção do conhecimento e assim construir um projeto decolonial.

Este pensamento fundamenta-se na concepção de Santos e Meneses (2010, p.19) quando nos apresentam a diversidade epistemológica do mundo a partir das *Epistemologias do Sul*. Tal abordagem, desloca-se da concepção de *Norte Global* que imprime uma dominação epistemológica a partir do colonialismo europeu.

> O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo e sua relação colonial com o mundo. Essa concepção de sul sobrepõe-se em parte

> com o sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceções como, por exemplo, da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte Global (Europa e América do Norte).

Diante deste contexto, podemos dizer que o poder colonial, fomentou no ponto de vista ideológico, uma concepção de inferioridade direcionada aos grupos não europeus. Este domínio ideológico, ganha corpo a partir da produção cultural, da divisão racial e do trabalho bem como, no campo do conhecimento. A operacionalização deste domínio ideológico, nega ou subalterniza a capacidade cognitiva do sujeito racializado.

É neste sentido, que ao privilegiarmos como lente teórica desta investigação os Estudos Pós-Coloniais, estamos dando criticidade ao referido estudo e também, admitindo que se por um lado, as epistemologias não oriundas do continente europeu foram silenciadas, por outro, a Europa se consagrou historicamente, como único e universal espaço de produção epistemológica.

Conforme vem se processando esta dominação, os autores Pós- Coloniais, apontam-na, como uma definição para esclarecer também a considerável relação entre os campos do poder e do saber que silenciaram e subalternizaram as epistemologias próprias dos povos colonizados.

Diante disto, queremos apresentar no tópico seguinte, alguns conceitos que podem ser relacionados com o nosso objeto de pesquisa, uma vez que trata-se de um domínio epistemológico no qual ainda permeia a nossa realidade educacional. São eles: Colonialismo e Colonialidade.

2.1 Duas faces da mesma moeda

Os *Estudos Pós-Coloniais* da *vertente Latino-Americana* tem produzido a partir de grandes teóricos como: (QUIJANO, 2005); (MIGNOLO, 2008); (MALDONADO-TORRES, 2007); (GROSFOGUEL, 2008); (WALSH, 2008) entre outros, várias críticas e trabalhos científicos que apontam o significado da colonização, para os grupos subalternizados. Além de se contrapor ao pensamento hegemônico ocidental que ainda influencia fortemente no modelo de referência monocultural e a homogeneização das identidades no continente Americano.

De acordo com o projeto de *Modernidade* imposto pelos europeus aos países Latino-Americanos no decorrer do século XX, foi possível produzir modelos universais de

pensamentos únicos embasados pelas ciências sociais. Neste contexto, postulou-se por um lado a produção de conhecimentos válidos e por outro a segregação e silenciamento das epistemologias tidas como periféricas, conforme já esboçado.

Mediante a segregação dessas epistemes, surge como necessidade do projeto de *Modernidade Europeia*, a possibilidade de equacionar o contexto da identidade, ou seja, a partir dos traços físicos, nasce uma relação de alteridade que distingue o "eu" superior do "outro" inferior.

Neste sentido, podemos entender que o *colonialismo* demarcou um processo de profunda violência à medida em que o colonizador se deparou com a diversidade cultural das Américas e assim, ignorou as diferenças ali presentes.

Quijano (2007, p. 93), esclarece esse processo, sentenciando que:

> O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado.

Para o referido autor, apesar de distintos, o *colonialismo* e a *colonialidade* se relacionam, personificando-se em um padrão de poder, onde a soberania de uma nação se sobrepunha a outra.

Em conformidade com Quijano (2007), sobre a definição do conceito de *colonialismo* e *colonialidade,* Maldonado-Torres (2007, p. 131) aprofunda ainda mais nesta questão e apresenta-nos de forma clara a sua contribuição, conceituando da seguinte forma:

> O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

De acordo com os autores compreende-se que, apesar da emancipação jurídico-política das ex-colonias e da destituição do colonialismo como regime político, permaneceram

estruturas de caráter subjetivo fortemente presentes. Deste modo, os valores epistêmicos reconhecidamente válidos se perpetuaram dando continuidade nos dias atuais a mesma lógica colonialista (OLIVEIRA, L.; CANDAU, 2010).

Podemos então definir que as experiências oriundas do *Colonialismo* e da *Colonialidade,* tornam-se cada vez mais fortes e se confundem com as necessidades do capitalismo. Neste caso, cria-se um novo padrão de relações intersubjetivas de dominação sob uma hegemonia eurocentrada.

Assim, reforça-se a ideia de que mesmo sendo o *Colonialismo* destituído, a *Colonialidade* ainda se mantem presente, pois se trata de um poder ideológico que se perpetuou historicamente e que até hoje ainda vem se consolidando enquanto instrumento de domínação.

2.2 Colonialidades e a Racialização das identidades

Levando em consideração os conceitos já abordados e a proposta de análise que a pesquisa se propôs a desenvolver, selecionamos dois eixos da *Colonialdade*, que ao nosso olhar, são os que mais se aproximam do objeto da pesquisa. São eles: *Colonialidade do Poder* e *Colonialidade do Ser.*

Quijano (2010, p. 84) define que "a *colonialidade* é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista" na qual vem se firmando expressivamente a partir de uma dominação ideológica imposta pela colonização. Esse processo não se esgota nesse ponto, pois as relações entre os europeus e os "outros", não-europeus eram a base da construção das identidades. Neste caso, por serem caracterizadas como inferiores sofriam os efeitos de uma desigualdade do poder que eram fortemente relacionadas ao trabalho. Assim, por ser resultado de uma construção mental imposta e centrada em uma racionalidade eurocêntrica, o racismo parte de uma perspectiva não só ideológica como também política e econômica.

Este novo padrão de exploração e domínio articulam a concepções de *raça* e capitalismo a partir da expressiva e crescente rota comercial do atlântico. É neste sentido, que Quijano (2001) atribui a complexidade desta nova matriz de poder, como a *Colonialidade do Poder*. Para o referido autor, este conceito reflete-se na aglutinação entre o Estado e a natureza geográfica dos lugares, na produção dos conhecimentos tidos como válidos, nas estruturas de organização do trabalho como forma de controle e na formação e classificação racial.

Concomitante à este processo, as novas identidades vão surgindo e sendo mediadas pelos exploradores com base nas novas organizações do modelo econômico capitalista, deste modo, as atividades remuneradas passam a ser comum aos brancos enquanto que os indivíduos sujeitados à condição de inferiores por questões raciais são indignos de remuneração.

A visão de mundo, *raça* e trabalho a partir do eurocentrismo, elevou a Europa para um status de referência, onde todas as sociedades tendem a convergir por esta direção e considerá-las como únicas e legitimamente válidas. Segundo Maldonado-Torres (2008, p. 77) "A ideia de que as pessoas não conseguem sobreviver sem as conquistas teóricas ou culturais da Europa é um dos mais importantes princípios da *Modernidade*."

Deste modo, os saberes outros e sua capacidade de expressão e produção cultural foram invisibilizados, onde o eurocentrismo ainda hoje orienta a perspectiva cultural e cognitiva dominante, no qual, a questão da identidade em toda América Latina ainda hoje é uma ferida aberta e de difícil cicatrização.

A partir do olhar do colonizador, sobre o contexto da América Latina seria inevitável não associar como problemático, o projeto de *Modernidade Europeia* com a complexidade das diferenças culturais e as condições fenótipas dos povos colonizados. "Esta construção imaginária moderna, do que afinal seria o *povo*, foi um poderoso combustível ideológico que animou nosso processo de modernização social e de alteração da nossa inserção na divisão internacional do trabalho" (PAIXÃO, 2014, p. 24).

A *Colonialide do Poder* naturaliza o imaginário simbólico do colonizador e destrói, subalterniza e invisibiliza o imaginário do colonizado. É com base nesta perspectiva, que os *Estudos Pós-Coloniais*, propõem como ponto de partida, uma descolonização do poder como forma de estabelecer uma progressiva democratização da sociedade e uma redefinição das ideias. Este caminho seria uma forma de legitimar toda a diversidade histórica e cultural antes subalternizada, pois, na sua concepção, o cerne da problemática que circunda as discursões sobre a identidade não está na atualidade e sim na história arbitrariamente imposta e universalizada (QUIJANO, 2005).

Partindo desta ideia e no que se refere aos processos de formação social dos países latino americanos, podemos analisar basicamente os traços de desigualdades e subdesenvolvimento deixados pela colonização portuguesa e espanhola. Ainda que em muitos aspectos, alguns países se difiniram entre si, torna-se importante salientar, o estilo de colonização por exploração, que operaram grande domínio e subalternização aos povos que habitavam o continente. Com base nisso, destacamos que muitas das identidades e das

diferenças nestes países foram construídas e definidas a partir de uma forte relação de poder (SILVA, 2007).

Entretanto, podemos destacar que a construção dessas identidades é fruto do pensamento hegemônico da modernidade, e que se fixou a parti de um mecanismo muito particular de dominação sobre a ideia de mundo e do próprio significado de *América Latina.* Este significado tem apresentado um distanciamento entre a realidade e a representação, conferindo-nos um sentido mais objetivo do que de uma realidade existente e percebida. Eis então, uma estratégia de controle das subjetividades e produções de conhecimentos locais (QUENTAL, 2012).

Conforme Quental (2012), o significado histórico do conceito de *América Latina* emana do assedio imposto pelos colonizadores em querer impingir sobre os povos subalternizados, uma lógica natural das várias designações e descrições geográficas impostas e utilizadas como referenciais identitários e de pertença.

Diante da condição europeia de auto firmar-se como referência absoluta de poder, cria-se uma lógica imposta e culturalmente globalizada para definir as identidades históricas dos sujeitos e dos lugares que sofreram com os domínios coloniais. Esta matriz ideológica, consolidada no seio da *Modernidade Europeia*, assinalou um conceito de *raça* naturalizado que fomentou um efeito de dominação da subjetividade dos outros sujeitos (não europeus), a pensarem em si mesmos como se fossem apenas, negros ou índios.

Esta mesma herança colonial, vem na atualidade, dando continuidade as dominações que são produzidas no campo cultural e nas estruturas de um sistema-mundo capitalista (GROSFOGUEL, 2008). Daí então, a perspectiva dos *Estudos Pós-Coloniais* em primar por um projeto de emancipação epistêmica, que venha ressignificar a geopolítica do conhecimento e a emergência para um novo conceito de identidade.

A partir de um ponto de vista mais contemporâneo, defendemos a concepção de que "as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado" (HALL, 2011, p.7). As identidades ancoradas em estruturas fixas, não se enquadram nos modelos sociais da contemporaneidade, pois novos contextos amplamente carregados de significados emergem no cenário atual e se incompatibilizam com os conceitos anteriores. É importante ressaltar que a construção da identidade ocorre a partir de referenciais simbólicos para os que dela se identificam e que as relações de poder que se estabelecem nesse processo são determinadas por instituições dominantes que expandem papeis aos diversos atores sociais.

É neste sentido, que os *Estudos Pós-Coloniais* questionam a construção histórica das identidades, bem como, na condição em que foram postas e desvinculadas de suas reais significações, principalmente nos processos de territorialidades que em sua maioria, obedeceram a uma condição meramente espacial. Ancorados nesta lógica, podemos entender como se deu o violento processo de colonização dos povos da Abya Yala[4] e dos povos da diáspora africana, que enquanto sujeitos de direito, não foram reconhecidos pelos seus aspectos territoriais, identitários e nem pelo conjunto de processos valorativos e de suas produções sociais e culturais. Deste modo, compreendemos que esta discussão resvala-se não apenas nas formas de ocupação dos espaços físicos, mas também, na reprodução das relações sociais e culturais próprias dos grupos que os ocupam.

Nossa intenção neste caso, é discutir sobre os processos de construção identitária, sem perder o fio condutor que imprimiram os conceitos ao longo do tempo, considerando historicamente as afirmações do sujeito e o lugar de onde vem suas origens. Neste sentido, entendemos que o "O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si" (SANTOS, 1999, p. 8).

O outro eixo que pretendemos apresentar é a *Colonialidade do Ser*, que reflete-se na imposição de querer desumanizar e inferiorizar o outro. Não havendo respeito pela dimensão humana do ser, retira-se do próprio a sua condição de existência, atribuindo-lhe um papel de objeto sem ao menos reconhecer sua identidade (WALSH, 2008).

Segundo Maldonado-Torres (2008, p.79) "o conceito de *Colonialidade do Ser*, surgiu a partir de conversas tidas por um grupo de acadêmicos[5] da América Latina e dos Estados Unidos, acerca da relação entre a *Modernidade* e a experiência colonial." Para o referido autor, os princípios da *Modernidade* imprimem ideias de que seria impossível sobreviver sem os parâmetros culturais da Europa, uma vez que o racismo epistémico dispensa atenção de certos grupos sociais. Isto implica-se dizer que, mesmo levando em consideração o campo metafísico e antológico, no fim, os resultados sempre limita-se a evitar que se reconheçam os outros como seres inteiramente humanos.

[4] Segundo os Movimentos Indigenas organizados do Continente Americano, ABYA YALA corresponde ao verdadeiro nome da América antes da chegada dos colonizadores. É uma expressão da língua kuna (povo do Panamá, localizado entre o sul e o norte do continente) que significa Terra madura, Terra viva ou Terra em florescimento (PORTO-GONÇALVES, 2009).

[5] Entre os participantes destas conversas contam-se Santiago Castro-Gómez, Fernando Coronil, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel, Eduardo Lander, Eduardo Mendieta, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Ana Margarita Cervantes-Rodríguez, José David Saldívar, Freya Schiwy e Catherine Walsh, entre outros. Walter Mignolo foi o primeiro a sugerir o conceito de *Colonialidade do Ser*. Nem todos os participantes nas referidas conversas partilham o mesmo entusiasmo em relação a este conceito.

A partir da *Colonialidade do Ser* os sujeitos subalternizados não questionam a situação imposta e faz-se acreditar de fato ser integrante de um grupo racializado e inferior, deixando-se se submeter aos propósitos de uma *raça* auto determinada como superior.

Fanon, (2008, p.104) é considerado como um dos grandes expoentes que ao inferir suas ideias, sobre a negação do "ser", descreve os efeitos dolorosos causados pelo colonizador. Salientamos que não há inferências do termo *Pós-Colonial* na obra de Frantz Fanon, porém suas ideias dialogam substancialmente com os ideários dos *Estudos Pós-Coloniais.*

> Aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica. De um dia para o outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referências foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam o que lhe foi imposta.

O peso do olhar do branco, tornou-se o crivo principal sobre os referenciais negros, ou seja, no universo de existência forjado para o branco, fica difícil ao negro elaborar inserções de seus esquemas corporais, epistêmicos, culturais e sociais. Neste caso, há uma forte construção histórica de negação e silenciamento do ser.

É importante destacar, que a *Colonialidade do Ser* encontra-se fortemente relacionada com a legitimação da tradição e do senso comum. Tal processo exerce uma dinâmica de poder que racializa determinados grupos de pessoas ou comunidades. Esse caráter preferencial da violência pode traduzir-se na *Colonialidade do Poder*, que liga o racismo, a exploração capitalista, o controle sobre o sexo e o monopólio do saber, relacionando-os com a história colonial moderna (Quijano, 2000a).

Trata-se de uma classificação racial a partir dos critérios de superiorização e inferiorização. Esses critérios de racialização estende-se além do sujeito e cria uma desapropriação do ser no ponto de vista individual e coletivo. Digo isto, no que se refere tanto a condição do sujeito de direito, como da pertença de seus grupos e *territórios.* Negros escravizados e destituídos de sua natureza humana, de seus lugares e histórias. Diante do que a *Colonialidade do Ser* pode representar a entendemos também como "a interiorização da condição de inferior pelos povos subalternizados e a aceitação da condição de superioridade dos povos colonizadores" (SILVA, J. 2013, p. 6).

De fato, esse eixo da *Colonialidade* constrói-se a partir da naturalização do padrão cultural que classifica e hierarquiza sujeitos, grupos sociais e culturas. Não é à toa que a *coloniaidade* faz inferências e articulações à *raça*, bem como aos espaços e as experiências.

> la colonización del ser consiste nada menos que en generar la idea de que ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres. Así, enterrados bajo la historia europea del descubrimiento están las historias, las experiencias y los relatos conceptuales silenciados de los que quedaron fuera de la categorías de seres humanos, de actores históricos y de entes racionales (MIGNOLO, 2007, p. 30).

A *Colonialidade do Ser* exprime um poder nefasto e violento, ao colonizado, onde a ausência de uma reflexão aprofundada sobre esta dimensão da *colonialidade*, provocaria o esquecimento do ser, conduzindo-o à uma suposta ignorância que naturariza sua própria condição de inferior e subalternizado.

Decerto, compreendemos que o racismo enquanto herança histórica e cultural, se configura como um dos grandes entraves no contexto das relações sociais em toda a *América Latina*. Por esta razão, ele ainda hoje representa uma zona de conflito ideologicamente corrosiva. Ainda que em muitos casos o racismo seja apenas mais uma das ferramentas de manipulação da *Colonialidade do Poder* ele é, sem sombra de dúvidas, a mais perceptível e onipresente (QUIJANO, 2000a).

O nosso intuito, diante das ideias expostas, é ressaltar o grande poder de dominação histórica promovido pelo continente europeu. Como já esboçado, essa dominação se estendeu em diversas esferas que permeia o campo do saber. Porém, não é nosso desejo silenciar as grandes resistências que brotaram nos espaços negros e que até hoje se perpetuaram como luta, resistência e participação histórica no desenho político, econômico e social do Brasil.

Deste modo, não queremos dar robustez à uma ideia doutrinária, que determina a totalidade dos povos colonizados como passivos e subjugados aos anseios dos colonizadores. Do contrário estaríamos vilipendiando grandes referenciais como: as lutas dos quilombolas, e das mulheres negras, que até hoje veem acrescentando em suas pautas de resistências os seus direitos identitários os quais são silenciados e por muitas vezes invisibilizados nos referenciais pedagógicos.

Assim como devemos ressaltar a luta dos silenciados, torna-se relevante frisar, a emergência de se "abrir os olhos para as figuras negras que se recompuseram em fuga, em combate, em *territórios* móveis, numa terra estranha que hoje nos estranha e devia ser 'nossa'" (RATTS, 2006, P. 19 - grifo do autor).

2.3 Aspectos raciais no Brasil: Uma breve discussão

Diante das discussões já levantadas à respeito das desigualdades que se encontram consolidadas historicamente em uma dada estrutura, há uma preocupação também em compreender até que ponto elas podem ser consideradas naturalmente legitimas. Neste caso, convém refletir sobre o conceito de *raça*, associado à estrutura histórica do racismo no Brasil e a sua força excludente.

Entendemos com isso, que historicamente o conceito de *raça*, seguiu-se por uma perspectiva de exploração e controle, no qual impossibilitou determinados grupos de acesso a usufruírem de oportunidades e garantias de igualdades.

No que se refere ao desempenho individual diferencial podemos caracterizar a desigualdade como legitima, porém, não se pode admitir que os princípios de segurança e integridade humana sejam violados. Ou seja, se levarmos em consideração "o pensamento liberal, as diferenças de classe são legitimas, desde que o princípio de igualdade de oportunidades seja respeitado" (GUIMARÃES, 2012, p.40). No ponto de vista critico, o referido argumento valida a ideia de que as oportunidades de acesso e distribuição de riquezas, encontram-se lastreados por uma sólida estrutura de poder.

Deste modo, afirmamos que em muitos casos a cor da pele é um aspecto relevante para a compreensão das desigualdades no que se refere as condições de vida e escolaridade entre negros e brancos no Brasil. Daí a importância de refletirmos, sobre a complexidade que permeia o conceito de *raça*, forjado no seio da *Modernidade* além dos seus usos e sentidos.

No intuito de robustecer esta discussão, analisaremos alguns posicionamentos baseados em autores que discutem exaustivamente este conceito a partir de vários contextos. Conforme afirmam, Munanga e Gomes (2006), o conceito de *raça* está associado, a uma condição de identificação e essa se processa no cerne das relações sociais e de poder.

Na visão desses autores, a *raça* não reflete um contexto meramente natural, ela se processa no campo cultural, pois, é na cultura que imprimimos nossos valores, comportamentos e subjetividades, é ela quem nos ajuda a perceber o outro como diferente.

Perceber o outro como diferente, não representa grandes conflitos, o problema é fazer da diferença uma condição para a desigualdade e subalternização. Deste modo, entendemos que a associação deste contexto com o conceito de *raça*, forjado na *Modernidade* europeia, trouxe-nos um rol de negatividades históricas e sulbalternidades, dentre elas a própria escravidão.

A ausência de um posicionamento contrário ao racismo no ponto de vista político e ideológico só contribuiu para a reprodução da discriminação e desigualdade racial. É com bases nessas desigualdades, que surgem vários debates no campo da pesquisa cientifica, cujo intuito é conquistar avanços em diversas esferas do campo social e denunciar os efeitos do racismo. São exemplos desses posicionamentos, as vozes que emergem dos coletivos sociais, com destaque para o Movimento Negro.

A emergência e luta do referido movimento buscou compreender os sentidos históricos do nosso povo e também de compreender a si mesmo enquanto sujeito outro. Deste modo, abriu-se um contraponto na possibilidade de revisitar a realidade racial do nosso país, pois nem sempre essa reflexão crítica era contemplada pela construção histórica e social posta.

É importante destacar, que as lutas e os diálogos promovidos pela participação da sociedade civil, fomentam forças e enfrentamentos ao racismo, onde tal posicionamento passa a exigir do estado, uma postura política que visem tanto o reconhecimento, quanto a justiça social para a diversidade étnico-racial (GOMES, 2010).

Some-se a isto, o referido movimento utiliza-se do conceito de *raça* a partir de dois vieses, um para afirmar positivamente a presença e o reconhecimento identitário do negro na sociedade em que vivem e o outro para combater a conotação da negatividade que o termo carrega. De acordo com Abramowicz e Gomes (2010, p. 7),

> O movimento negro se reapropriou do conceito de raça, para além de qualquer conotação biológica do termo, como uma maneira ao mesmo tempo, de resistência e resposta ao processo de subalternização no qual os negros foram e são colocados nas hierarquias sociais e de trabalho.

No caso do Brasil, esta discussão mereceria uma análise mais aprofundada, pois considerando a negritude e a construção da sua identidade, não há como negar as tensas relações entre negros e brancos no qual o racismo é uma das expressões deste resultado. É nesse processo de exploração, que imprimiu-se fortemente uma série de posturas desumanas, tanto no ponto de vista físico quanto simbólico.

Respaldando ainda mais esta realidade histórica, destacamos a reflexão de Munanga (2012, p. 15) quando afirma que:

> Em nome das chamadas raças, inúmeras atrocidades foram cometidas nesta humanidade: genocídio de milhões de índios nas Américas, eliminação sistemática de milhões de judeus e ciganos durante a Segunda Guerra Mundial. Como se não bastasse o antissemitismo, a persistência dos mecanismos de discriminação racial na África do Sul durante o Aphartheid, nos Estados Unidos, na Europa e em todos os países da América do Sul encabeçados pelo Brasil e em outros cantos do mundo

> demonstra claramente que o racismo é um fato que confere à "raça" sua realidade política e social.

De acordo com o pensamento dos autores, compreendemos que a construção da ideia de raça é fruto de um forte poder de dominação no qual elege a existência de raças superiores e raças inferiores. Um dos eixos principais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial, com base na ideia de *raça* e expressada como uma experiência de dominação colonial (QUIJANO 2005).

Decerto, há uma realidade muito mais complexa girando em torno dos usos e sentidos do conceito de *raça*, onde o mesmo circunscreve no ponto de vista histórico, uma dolorosa condição de exclusão.

Nesta perspectiva não é prudente eleger o termo *raça*, pois como aponta Schwarcz (1993) o seu esgotamento no ponto de vista biológico resvala à uma lógica reducionista, ainda mergulhada nas ideias de pensadores como: (BUFFON, 1834); (GERBI, 1982) e (TODOROV, 1983; 1989).

No entanto, para designar, ancestralidade, pertencimento, identidades, culturas e costumes de determinados grupos, sejam eles formados por índios, judeus ou negros, "o conceito de etnia é mais adequado porque não carrega o sentido biológico da ideia de que a humanidade se divide em *raças* superiores e inferiores" (MUNANGA; GOMES, p. 176, 2006).

Conforme o Dicionário de conceitos históricos (2009, p.124),

> O termo etnia surgiu no início do século XIX para designar as características culturais próprias de um grupo, como a língua e os costumes. Foi criado por Vancher de Lapouge, antropólogo que acreditava que a raça era o fator determinante na história. Para ele, a raça era entendida como as características hereditárias comuns a um grupo de indivíduos. Elaborou então o conceito de etnia para se referir às características não abarcadas pela raça, definindo etnia como um agrupamento humano baseado em laços culturais compartilhados, de modo a diferenciar esse conceito do de raça (que estava associado a características físicas).

De acordo com esse conceito, percebemos o quanto as diferenças entre os indivíduos, extrapolam as fronteiras da natureza e se traduzem a partir de construções nos campos sociais, culturais e políticos. Deste modo, torna-se importante refletir sobre essas questões de forma geral e não apenas de forma particularizada, ou seja, esta discussão não compete apenas a um grupo étnico-racial específico, mas a sociedade brasileira como um todo.

É nesta direção que pensamos nas disputas históricas e sociopolíticas, bem como nos valores questionáveis, que por motivo de injustiças sociais, emergem em disputas por um reconhecimento e tratamento de equidade.

Entender e agir na complexidade de um contexto social requer antes de tudo, uma reflexão consistente sobre as especificidades que nele coexistem, pois é a partir de novos olhares e ações conflitantes que ascenderemos na disputa contra os conceitos historicamente construídos em bases universalmente homogeneizantes.

Para Guimarães (2003) e Munanga (2006), a *raça* está ligada as origens de um grupo que pelo seu repasse hereditário, associam-se aspectos físicos, morais e psicológicos, ou seja, um grupo que socialmente falando é fruto de uma determinada origem geográfica e seus indivíduos possuem características comuns herdadas de um legado consanguíneo.

Analisando o argumento acima com base no caso brasileiro, o conceito de *raça* sempre se fez presente de forma comum a designar uma posição social entre exploradores e explorados. Neste sentido, a *raça* é associada mais evidentemente à cor, alcançando seu apogeu no projeto de construção da ideia de nação brasileira.

Este projeto por sua vez, traduziu-se em um período onde as fortes pressões oriundas do movimento abolicionista articulavam uma maior integração dos vários grupos sociais do *território* brasileiro, ao projeto de uma identidade nacional mesmo que de forma simbólica. Surge então neste contexto, o *Mito da Democracia Racial* que embebido pela obra de Gilberto Freyre (2004), destaca a miscigenação como um elemento principal de nossa colonização. Segue-se então a premissa de que no Brasil, o processo de intersecção entre culturas e *raças* se deu de forma harmoniosa no qual a sociedade brasileira absorveu sem grandes tensões as categorizações raciais.

> O conceito de democracia racial, tem, assim, operado como uma narrativa que testemunha que, ao mesmo tempo em que imaginamos nossa comunidade nação em termos raciais, negamos o conceito de raça como constitutivo das relações cotidianas e de poder. Nesta perspectiva culturalista freyriana, o conceito de miscigenação veio a "assassinar" a possibilidade de afirmação política da questão racial (LEWIS, 2014, p. 6).

Defender a possibilidade de que o convívio entre as *raças* no Brasil estabeleceu uma cultura de tolerância é o mesmo que forjar um discurso a-histórico, pois os interesses políticos sempre estiveram subjacentes ao *Mito da Democracia Racial*.

A negação da complexidade étnica e das relações conflituosas na construção do projeto de identidade nacional é também uma negação das identidades territoriais e dos direitos humanos. Sendo estes, vilipendiados pela força da manipulação política, que

simbolicamente compreende-se em uma violência promovida pelas disputas desiguais de poder.

Possivelmente, não podemos entender e discutir a questão racial no Brasil, partindo de conceitos teoricamente desconectados do contexto social, pois, “as diferenças, quando não são reconhecidas nos processos de construção de novas nações e sociedades democráticas, podem criar desigualdades passíveis de se construir no cerceamento de alguns direitos fundamentais” (MUNANGA, 2004),

Para o referido autor, é necessário que haja referenciais historicamente concretos para articular um determinado sentido e conceituação. No caso do Brasil, uma nação que conviveu e convive com o racismo, tem empreendido mais no controle do poder político e no silenciamento das suas relações conflituosas, do que na construção de um projeto de justiça social, que em seu sentido amplo seja de fato, igualitário.

Diante das ideias expostas, ressaltamos que no contexto brasileiro, o conceito de *raça* se deu historicamente a partir de um poder ideológico que cristalizaram algumas identidades e elevaram à um status de superioridade outras. Tendo como base ideológica um forte poder de dominação em diversas esferas sociais, o campo educacional não ficou imune à este domínio, daí nossa atenção em conduzir a discussão para este contexto.

Apesar de já incorporado alguns aspectos que se referem as questões raciais, nas grades curriculares das disciplinas escolares, é importante que diante de Leis como a 10.639/2003, sejamos vigilantes em questões que podem passar desapercebidas nas leituras superficiais.

Como já citado, é importante que se evidencie as lutas históricas negras, assim como a inserção das mesmas nos currículos escolares, de modo a entender como elas são referenciadas e tratadas como sugestão de ensino.

Por se tratar de uma pesquisa em educação, na qual vem analisar os Parâmetros Curriculares para o Ensino de Geografia do Estado de Pernambuco, pontuaremos a partir desta disciplina, como os aspectos étnico-raciais, vem sendo contemplados ou não, no bojo de sugestões propostas pelos próprios parâmetros a serem analisados.

Desta forma, detalharemos com mais afinco sobre essa concepção no capítulo seguinte que trará uma leitura crítica a partir das próprias analises. Neste sentido, apresentaremos como destaque, um possível diálogo entre a ciência geográfica e os aspectos raciais.

Assim como pontua Santos (2013, p.22), a Geografia enquanto ciência, carrega um merecido destaque nas “construções de visões de mundo, comportamentos e

posicionamentos". É neste sentido que o referido autor defende a possibilidade desta área do conhecimento, protagonizar um projeto que priorize uma educação para a igualdade racial.

CAPÍTULO 3 - UM PERCURSO METODOLÓGICO ENTRE DOIS ATLÂNTICOS

"Penso que a originalidade de que posso ser acusada se refere à tentativa de juntar aqui muitas fontes, diferentes vozes."

Jurema Werneck

É navegando entre os contornos desta investigação, que compreendemos os recortes históricos que se desenharam no decorrer do grande percurso. São histórias que se cruzam, mas que por muito tempo, foram invisibilizadas, vozes que deslizaram no vento à custa de muita resistência. A Nau que de tanto pesar, trouxe um complexo de identidades, gestos, histórias, corporeidades que se misturaram ao tempo e desenharam sua rota sinuosamente.

Assim como nos descreve Werneck, há uma grande responsabilidade de não deixar que essas marcas diaspóricas se percam no tempo, foi preciso remar, remar, remar e descobrir que a soma das diferentes vozes, hoje se encontram em lutas que mantem vivas a chama de uma história que emerge ora mais fortalecida.

Navegar na vastidão deste mar e juntar os pedaços dessa história, não é fácil, pois são séculos de lutas e auto afirmações que se desenharam no tempo. Hoje nada mais evocamos, que uma pequena parte de um percurso gigantesco. Este por sua vez, se desenhou inconstantemente, mas que, mesmo sendo apenas uma parte, soma-se as incontáveis vozes e desejos que em outras circunstancias se fortaleceram.

Dar vida, tomar corpo, fazer ecoar um grito de liberdade, não é uma tarefa tão simples, mas de toda a resistência que se circunscreve neste espaço/tempo, é dado o consolo de que o percurso pode ser longo, mas bem maior é a força de navegar.

3.1 A Abordagem Teórico-Metodológica dos percursos que se cruzam

Apesar das inconstâncias que tornaram a viagem mais difícil, a presente pesquisa se propôs a compreender os aspectos étnico-raciais presentes nos Parâmetros Curriculares para o Ensino de Geografia do Estado de Pernambuco.

Diante dos fortes ventos que trepidaram as embarcações, privilegiamos como abordagem teórico-metodológico desta investigação, as contribuições dos *Estudos Pós-Coloniais*. A dinâmica dos movimentos que nos conduziram à direções inconstantes

ressignificaram o percurso metodológico da pesquisa, e nos revelou a possibilidade de aderir conforme Mignolo (2008, p.287), a uma “Desobediência Epistêmica*”*.

Esta transgressão do conhecimento proposta pelo referido autor, transcende a lógica do pensamento hegemônico que propõe apontamentos disciplinares oriundos do conhecimento ocidental. A escolha dos *Estudos Pós-Coloniais* como perspectiva teórica de analise deste estudo, se deu pelo fato de termos uma consciência política que nos afasta de um modelo único e universal de uma construção ideológica ocidentalizada. É neste sentido, que ao reconhecer a existência das forças contrárias, rejeitamos a lógica colonial que em seu discurso de superioridade racional, demarca de certo modo, em um novo processo de colonização.

A relação dos *Estudos Pós-Coloniais* com esta pesquisa, se consolidou na própria historicidade do pesquisador, quando ao refletir sobre sua trajetória humana e acadêmica, se permitiu questionar-se e assim contribuir para a produção de um estudo desta natureza.

Refletir sobre a lógica de uma construção identitária, requer uma certa maestria e empoderamento, pois exige-se um devido cuidado com as emoções, as relações e as construções históricas particulares. A sensação de estarmos em um campo movediço, não nos roubou o sonho de produzir conhecimento, sem perder o fio condutor da emoção. Ora, se estamos em defesa de uma educação decolonial e transdisciplinar, como podemos pensar no sujeito de forma fragmentada? O trajeto percorrido é composto de muitas histórias e o sujeito que pesquisa também faz parte desse processo.

Há uma história de poder fortemente imposta sobre muitas histórias e nessa sobreposição, algumas delas se perderam ou ainda precisam ressiguinificar-se. Quando tratamos de uma questão que envolve uma relação de poder, não estamos tratando de algo tão solúvel, pois há um processo histórico consideravelmente consolidado em uma estrutura colonial, são na verdade ventos fortes que podem afastar calmarias e acentuar as inconstâncias da nossa viagem.

Sendo assim, quando refletirmos sobre as heranças coloniais expressadas nos modelos de *colonialidades*, sejam elas, do *poder* e do *ser*, estamos considerando que o cenário educacional brasileiro, ainda respira um currículo que silencia ou que simplesmente invisibiliza tensões e contribuições necessárias ao saber.

Como ainda dispomos de um currículo que privilegia uma postura mono identitária, e culturalmente universalizada, somos fruto também de uma educação que nos condicionou a se perder da rota e reproduzir tal pensamento, mesmo que de forma involuntária.

A nossa luta, somando-se às muitas outras, é que demarca um sentido diferente de construir uma geopolítica do conhecimento outra. Ser diferente neste sentido é ser

"desobediente" no ponto de vista epistemológico. Destaco o anseio de que a nossa luta possa somar-se às outras, para que nos tornemos mais fortes e mais resistentes a uma linearidade que de certo modo, nos escraviza ou que nos fragiliza diante da construção de um projeto outro de descolonização do saber.

Os *Estudos Pós-Coloniais* por sua vez, caracteriza-se como o nosso astrolábio epistemológico. O nosso desejo não é a busca de um Norte, pois conforme Torres-Garcia (1941) "não deve haver norte, senão em oposição ao nosso sul." O que de fato almejamos é que o projeto de uma *Geografia Pós-Colonial*, se confirme na prática e no entendimento, pois apesar dos mares revoltos, navegar nesta lógica é mais que preciso.

Por se tratar de uma pesquisa realizada no campo da Educação e vinculada ao ensino de Geografia, percebemos a importância da escolha desta corrente teórica que tanto questiona a historicidade do contexto social, bem como da produção das *identidades* nos diversos *territórios*.

Deste modo, como sendo a Geografia uma disciplina que consolida seus estudos no campo da geopolítica a partir de uma ótica territorial, tornou-se natural transcorrer sobre as perspectivas históricas que fundamentaram a base epistemológica desta ciência.

De modo a dar continuidade à nossa rota investigativa, e compreender que a cada coordenada alcançada, vamos consolidando nossa história, pois ainda há muito à explorar, a conhecer e a se reconhecer. O modo como organizamos o nosso trajeto, atentou-nos a não desaperceber-se dos meandros que recortam sua estrutura, assim como nos conduziu a submeter o objeto desta pesquisa à um caráter analítico, pautado em uma abordagem qualitativa.

De acordo com Oliveira, M. (2010, p.37), a pesquisa qualitativa "consiste em um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas, para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação."

É neste sentido, que a nossa pesquisa se propõe a atender os anseios desta natureza investigativa, porque tratarmos de analisar referenciais e demandas que operam nos campos sociais, políticos, humanos, educacionais e epistemológicos. Para tanto, salientamos que apesar de ter chegado à um determinado objetivo, o referido estudo, não transcorreu de forma linear. Entre idas e vindas no processo de investigação, nos deparamos com a complexidade das leituras documentais e neste processo, percebemos a existência de alguns elementos essenciais que nos conduziu a redesenhar o objeto da pesquisa durante o percurso.

Neste sentido, entendemos que a compreensão detalhada do objeto, proposta por Oliveira, M. nos conduziu a delimitar o objetivo desta investigação que trata da compreensão de aspectos raciais presentes nos Parâmetros Curriculares para o Ensino de Geografia do estado de Pernambuco.

Assim, conferimos que uma abordagem qualitativa, melhor possibilitaria a nossa aproximação com o caráter sócio educacional desta pesquisa. Neste sentido, a nossa investigação ao apropriar-se dessa abordagem, pode articular de forma mais consistente as categorias de *raça*, *território* e *identidade* com os objetivos propostos.

Com foco nas leituras documentais, entendemos que a elaboração dos referidos Parâmetros, se deu a partir de um processo coletivo de construção envolvendo uma equipe de profissionais das diversas esferas educacionais. De acordo com esta ação, caracterizamos que cada sujeito protagonista, depositou uma parcela de sua prática pedagógica na execução do trabalho.

Diante disto, tomemos como lente teórica os *Estudos-Pós-Coloniais*, para aprofundar a nossa leitura, sobre os posicionamentos e participação desses sujeitos, como reprodutores (involuntários ou não), da *colonialidade* (e seus diferentes eixos), oriundas de sua formação inicial e no decorrer de sua trajetória pedagógica.

Vale salientar que este, não configura-se como objeto da pesquisa, mas a partir desta prática, criam-se discursos bem elaborados que podem passar por desapercebidos e reafirmarem-se cada vez mais como instrumentos de dominação ideológica. Valendo-se também deste contexto, podemos questionar, como os aspectos raciais são enunciados nos Parâmetros Curriculares para o Ensino de Geografia do Estado de Pernambuco?

A partir da proposta de sua elaboração, é considerável entender que tal investigação, dialoga com o universo das ciências sociais e que por se tratar de uma pesquisa em educação, esses dois aspectos se complementam acerca do objeto da pesquisa. Na perspectiva de Minayo (2012, p.10), o universo das ciências, mesmo obedecendo à um determinado contexto normativo, pode também apresentar contradições e conflitos. A autora pontua que, o embate entre os critérios estabelecidos pelos campos sociais e naturais no que diz respeito a legitimidade cientifica de cada um, diferem-se nas suas posturas. Ou seja, enquanto há uma uniformidade dos critérios para se estabelecer resultados mais precisos, há também a complexidade das diferenças e especificidades no universo humano.

De acordo com Minayo (2012, p. 11), há uma definição do rigor no “tratamento de uma realidade da qual nós próprios, enquanto seres humanos, somos agentes, essa ordem de conhecimento não escaparia radicalmente a toda possibilidade de objetivação.” Assim, é

importante pontuar que segundo a autora, as ciências sociais mesmo buscando uma objetividade, não descaracteriza a essência do fenômeno pesquisado.

Foi com base neste pressuposto e estabelecendo um diálogo profícuo, entre as ciências sociais e a educação, que alcançamos uma maior compreensão dos conceitos elaborados historicamente pela ciência geográfica e articulamos tais conceitos com a proposta de uma análise documental calcada nas contribuições dos *Estudos Pós-Coloniais*. Esta articulação se deu pelo fato de enxergarmos nesta corrente de pensamento uma possível aproximação com a ciência geográfica que empreende em um projeto de (des)construção para uma nova geopolítica do conhecimento.

Sendo assim, confere-se que uma abordagem qualitativa, neste sentido se tornaria mais conveniente para o tratamento do nosso objeto de estudo a partir de uma perspectiva sócio epistêmica. Neste caso, ressaltamos que a abordagem quantitativa, não se adequaria de tal modo ao estudo, pois, há um maior envolvimento do próprio pesquisador que ao confrontar-se com a realidade pesquisada, perfaz um caminho revelador com base na sua própria experiência e concepção epistemológica.

Conforme assinala André (1998, p. 24): “na análise que faço desses dados estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo”.

Neste sentido, o campo de estudo analisado, corresponde uma realidade na qual, quem a pesquisa, elabora uma postura epistêmica própria, com base no objeto de estudo. Neste percurso investigativo, cabe ao pesquisador, realizar leituras minuciosas, sobre a realidade complexa de elementos intrinsecamente ligados a estrutura e ao contexto histórico que permeiam o objeto investigado.

3.2 Técnicas de analises de um longo percurso

Ainda há muito pra navegar, o nosso esforço vai somando-se à muitas lutas, ganhado formas e cores, vai se desenhando, é necessário que o sonho da transformação se mantenha vivo e resplandeça cada vez mais nas vitórias que já se somam. Apesar de algumas conquistas, temos muito a percorrer.

Assim como as mulheres negras, que marcham incansavelmente sempre em frente, seguimos o nosso percurso. Vez ou outra paramos, e nos reportamos ao passado, porque é de lá que vem a força motriz da ancestralidade e o sentido de nossa resistência.

Foi na ancestralidade que começamos a desbravar nossa rota, as histórias que ajudam a tecer essa trama, vem de longe. É dessa trajetória que tiramos nosso guia e montamos as estratégias para alcançar o novo tempo à soma de todas as vozes. Entre Geledés e Ialodês[6], eis que traçamos uma luta contra a hegemonia de um caminho universal e único, eis que misturamos lutas, vozes e concepções sem sair da rota, mas redescobrindo os caminhos e reescrevendo uma história outra.

Ao desenhar nosso processo de busca, torna-se necessários redefinir as rotas, pois, diante do objeto de investigação, privilegiamos como modalidade de estudo, a pesquisa documental. Conforme Oliveira, M. (2010, p.69) e consiste em uma "busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico." Neste sentido a autora ressalta que o pesquisador deve apresentar uma atenção cuidadosa, uma vez que os documentos analisados por serem dados primários, possuem relação direta com o olhar do pesquisador.

Para Marconi e Lakatos (2002, p. 62), é importante ressaltar que apesar de algumas semelhanças entre a pesquisa documental e bibliográfica, há também um diferenciador que corresponde a natureza das fontes, ou seja na pesquisa documental, há uma utilização de fontes primarias e na pesquisa bibliográfica a utilização de fontes secundárias.

Neste sentido é importante justificar que apesar de utilizarmos uma exploração de diferentes leituras que dão sustentação teórica ao trabalho, a nossa pesquisa caracterizou-se como documental, porque tratou de analisar enquanto fonte primária os Parâmetros Curriculares para o Ensino de Geografia do Estado de Pernambuco.

Com base nos materiais utilizados para analise desta investigação, elegemos como *corpus* da pesquisa, importantes fontes que se alinham ao caráter cientifico das categorias analisadas. Diante da seleção de materiais, cruzamos a problemática com a fundamentação teórica, afim de garantir o alcance de respostas favoráveis a resolução do problema proposto.

Deste modo, buscamos entender as evidências da realidade pesquisada, a partir das leituras dos textos selecionados, e com isso estabelecer conexões importantes, que estivessem intimamente ligadas com a temática. Diante dos textos selecionados, realizamos um

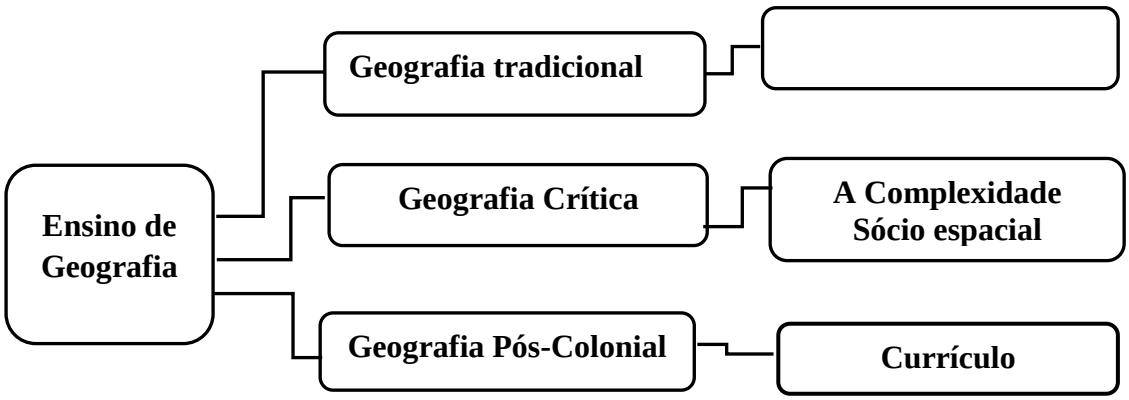
[6] De acordo com a crença Ioruba, são importantes associações femininas, que no século XVII tratavam de assuntos relacionados ao comercio da época. Enquanto a Ialodê se encarregava da troca de bens materiais, a sociedade Gueledé era uma associação mais próxima da troca de bens simbólicos. Sua visibilidade advinha dos rituais de propiciação à fecundidade, à fertilidade; aspectos importantes do poder especificamente feminino. Ver: BERNARDO, Teresinha. O Candomblé e o Poder Feminino. *Revista de Estudos da Religião* REVER, São Paulo, PUCSP, n. 2, p. 1-21.

mapeamento dos mesmos, obedecendo à um critério de separação e organização das leituras com base nas categorias analisadas.

Com o intuito de identificar nos textos selecionados, as contribuições necessárias para o aprofundamento teórico do objeto da pesquisa, organizamos por categoria os temas centrais apresentados em cada texto. Esta ação facilitou no intercruzamento do referencial teórico com o objeto da pesquisa. De todo o levantamento geral de leituras, privilegiamos vários textos nos quais, embasaram nossa compreensão para se chegar à um determinado resultado científico.

Conforme se deu a seleção destes textos e a organização do esquema de leituras, apresentamos quatro mapas conceituais com base nos referenciais teóricos. Neles evocamos para cada categoria, temas geradores que dialogaram com os objetivos propostos, e que nos ajudaram a compreender de perto todo o processo investigativo.

Figura 1 - Ensino de Geografia



Fonte: Elaboração própria

Nos principais referenciais que elegemos (ANJOS, 2006; CLAVAL, 2001, 2014; COSTA, 2010; RATTS, 2006; SANTOS, 2004, 2007, 2012) para aprofundamento das questões no campo da Geografia, nos deparamos com as concepções acerca da evolução do pensamento geográfico que por muito tempo vem se construindo e se re-siginificando. O trato com as leituras, nos conduziu a compreender que a Geografia tem desempenhado um importante papel na construção de vários conceitos no campo espacial.

Por outro lado, questionamos também sobre o seu papel histórico, assim como o seu esgotamento crítico e pragmático. Por ser uma ciência que sofreu constantes processos de sistematização, tem passado por diversas abordagens e posicionamentos. É neste sentido que

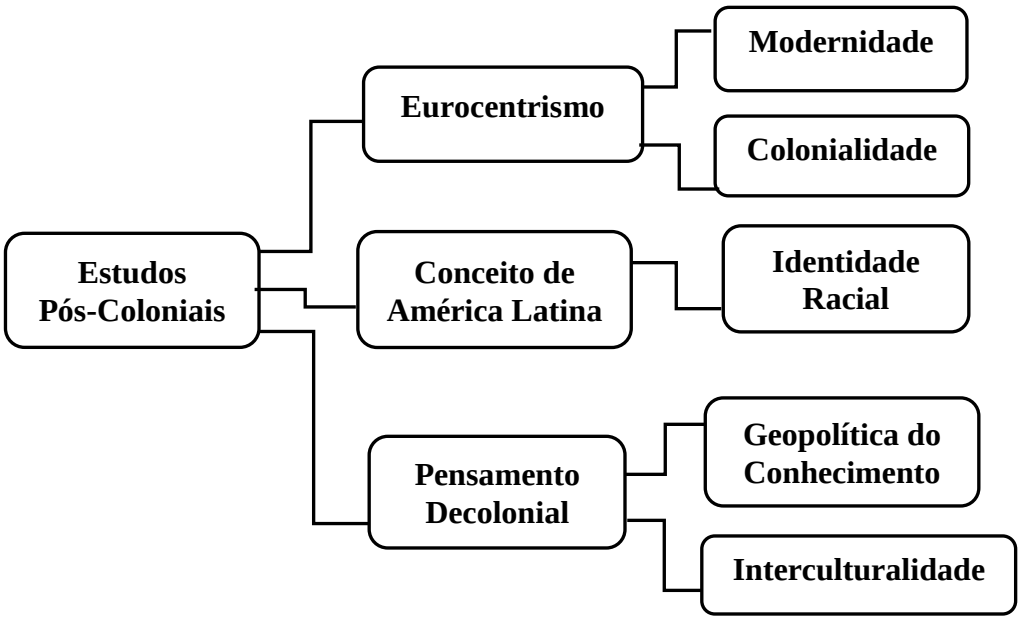
entendemos como relevante, descrever a evolução de seu pensamento epistemológico, para em seguida confrontar com o objeto das pesquisa.

Desta forma, podemos defender que na contemporaneidade em que vivemos, não cabe mais a Geografia se deter apenas ao espaço de forma isolada, pois a concepção de espaço se dá a partir de vários elementos que compõe a sua formação. Dentre esses aspectos, o ser humano se torna uma peça responsável pela dinâmica do espaço, seja no ponto de vista da sua produção, quanto da sua transformação.

Portanto consideramos como relevante as leituras selecionadas para este campo de estudo, pois nos proporcionou um olhar mais crítico a acerca dos objetivos propostos.

Em continuidade à este processo de detalhamento bibliográfico, privilegiamos os Estudos Pós-Coloniais (GROSFOGUEL, 2007, MALDONADO-TORRES; MIGNOLO, 2005a, 2005b, 2007 2008, 2011; OLIVEIRA, L. E CANDAU, 2010; QUIJANO, 2000a, 2000b, 2001, 2005, 2006, 2007, 2010), como lente teórica deste estudo. De acordo com esta corrente teórica, aprimoramos nosso olhar sobre alguns conceitos que direta ou indiretamente dialogam com a proposta de análise que realizamos sobre os Parâmetros Curriculares para o Ensino de Geografia no Estado de Pernambuco.

Figura 2 – Estudos pós-coloniais



Fonte: Elaboração própria

De acordo com as leituras selecionadas sobre os Estudos-Pós-Coloniais, podemos dizer que as mesmas nos proporcionaram um grande suporte epistemológico para esta investigação. Foi a partir de tais leituras que nos apropriamos de alguns conceitos essenciais para dar sustentação à analises documentais

Os conceitos de *Colonialidade do ser e do poder,* foram essenciais para a compreensão de que, a relação histórica do poder hegemônico proposto pela Modernidade europeia, serviu como instrumento de domínio e sentenciamento para as populações afro/indígenas da América Latina.

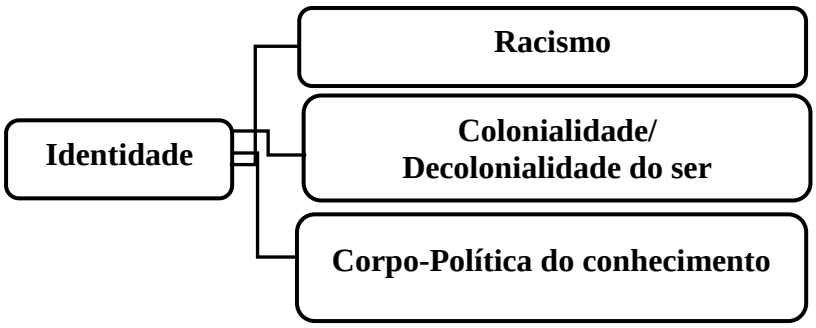
Neste sentido, o intercruzamento dos conceitos teóricos estudados com as categorias de análise, nos ajudaram a compreender explicitamente que o domínio epistemológico, criaram concepções de *territórios* muito reduzidas se comparadas com a realidade. Com isso, compreendemos que muito além de uma concepção de lugar cartográfico, há um domínio epistemológico calcado na seletividade dos referenciais de sociedade, pertencimento e identidades.

Deste modo, enfatizamos que a Geografia por se tratar de uma ciência que defende o conceito de *território,* a partir de uma geopolítica do espaço assim como de sua produção, torna-se necessário entender como se estabelecem historicamente as relações que se processam neste mesmo espaço.

Daí dizer que, ao analisarmos tais conceitos a partir do prisma dos Estudos Pós-Coloniais, nos garantiu o entendimento sobre a lógica do poder sobre o processo de dominação dos *territórios,* assim como também a questionar sobre o silenciamento das representações de lutas e resistências contrárias aos modelos de colonização.

Conforme o tratamento dado aos referenciais teóricos (HALL, 1997, 2012 MIGNOLO, 2008) apresentamos no mapa conceitual seguinte as tematizações relevantes para o nosso estudo de acordo com a categoria de identidade.

Figura 3 – Identidade



Fonte: Elaboração própria

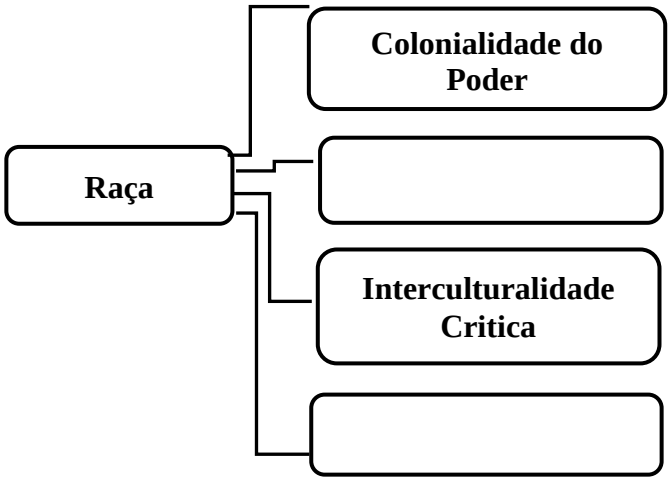
Os textos trabalhados nesta categoria, trouxe-nos como acréscimo, uma certa propriedade discursiva e epistemológica. A concepção de *identidade* elencada em nossa investigação, parte de um recorte racial, no qual compreende-se como significante de um processo histórico. O que se concebeu a partir das leituras segmentadas à esta categoria, tem servido de argumentação científica à nossa investigação, no contexto social e humano.

De acordo com os fenômenos sociais da nossa contemporaneidade, não podemos admitir que a compreensão identitária do sujeito, seja vista ainda de forma reducionista. As leituras selecionadas, nos convidaram a refletir sobre a complexidade das relações humanas e os contextos os quais se firmaram.

Deste modo, ao embasarmos nosso argumento a partir dos textos propostos, nos reportamos com maior propriedade aos referenciais analisados. Sabendo-se que, no exercício das análises textuais, consolidamos nossas impressões sobre o conceito de *identidade* e aprimoramos ainda mais nossos posicionamentos sobre esta categoria no contexto educacional.

Conforme seguimento de nossa análise sobre os textos selecionados, registramos também mais uma categoria, que de acordo com nossa compreensão, reflete-se como fundamental para a nossa pesquisa no desenho do objeto a qual pretendemos investigar, trata-se da categoria de *raça*, vejamos mapa conceitual à seguir.

Figura 4 – Raça



Fonte: Elaboração própria

No processo formativo junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI – UFRPE/FUNDAJ), foram trabalhados alguns textos em debates e

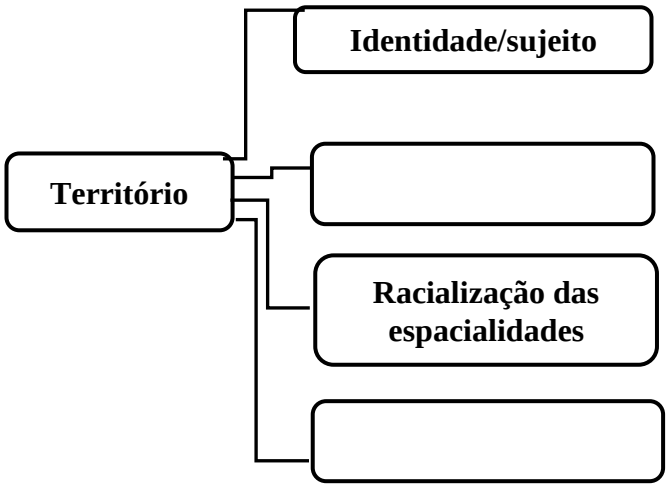
seminários Dentre os textos escolhidos, destacamos (BHABHA, 2010; SCHWARCZ, 1993; SANTANA, 2012) nos quais discutem questões raciais e culturais

Neste sentido, queremos destacar a relevância dos mesmos e ressaltar que, a discussão sobre *raça* no contexto da colonização torna-se necessária, uma vez que a nossa pesquisa se realiza no campo educacional, e que a escola exerce um papel fundamental na sociedade em que se encontra inserida. Deste modo, é necessário questionarmos sobre as conformidades dos currículos, uma vez que o contexto o qual analisamos o conceito de *raça*, parte da compreensão que ele se construiu com base em uma construção ideológica que se expandiu à diversos campos (sociais, políticos etc.).

Sendo assim, destacamos que as referidas leituras, nos ajudou também a refletir sobre a matriz colonial do padrão de poder europeu, no qual serviu de base para a classificação social e a naturalização da ideia de *raça* a partir de uma construção mental dominante.

Ainda por definir como essencial à nossa pesquisa, privilegiamos algumas leituras que abordam o conceito de *território.* Dentre as principais, elencamos (SAID, 2007; SANTOS, 2004, 2007; ARROYO, 2012, 2013).

Figura 5 – Território



Fonte: Elaboração própria

A partir desta categoria, compreendemos o processo violento de colonização no qual exerceu uma relação de poder que deserdou valores e significados ao colonizado. Muito mais do que um conceito de lugar geográfico, esta categoria no ajudou a compreender que o seu significado transcende o campo físico, vindo também à alcançar dimensões simbólicas.

A discussão sobre esta categoria no processo investigativo, facilitou nossa compreensão sobre os conceitos de *Colonialismo, Colonialidade, interculturalidade e identidade*. O intercruzamento desses conceito, contribuiu para consolidar ainda mais os argumentos defendidos nas análises. Para tanto, compreendemos que a complexidade do lugar nos fez repensar a nossa pratica pedagógica e entender de fato a completude desta categoria e os silenciamentos ainda recorrentes nos conteúdos curriculares.

3.3 Técnica e Análise do Conteúdo: Navegar é preciso...

Após o detalhamento dos textos que fundamentaram a compreensão dos conceitos já apresentados, precisamos escolher a melhor rota para se chegar no objetivo traçado. Dentre as instabilidades que o percurso oferece, é necessário que saibamos lidar com os processos de busca.

Portanto, se faz necessário navegar e vencer a travessia atlântica. Nesta aventura investigativa, necessitamos de condições favoráveis para enfrentar as inconstâncias e incertezas. Então, diante do desafio de enfrentar esta jornada, adotamos como *Nau Metodológica* a Analise do Conteúdo consolidada em Bardin (2011, p. 51). Como se trata de uma pesquisa que avalia uma ação documental sobre uma fonte primaria, a autora citada, define que a ação documental, "permite passar por um documento primário (bruto) para um documento secundário, (representação do primeiro)."

Neste sentido, é importante observar que a seleção dos textos e a maneira como são organizados os resultados das leituras, seguem-se por escolha de ideias ou termos que são extraídos dos objetivos dos documentos em análises. Desta forma, elabora-se uma categorização das informações postas que possam apresentar um sentindo comum entre elas.

Todavia, Bardin (2011) afirma que apesar de uma análise documental assemelhar-se com a análise do conteúdo, torna-se importante mencionar algumas diferenças existentes entre elas, na qual apresentamos a seguir:

> A documentação trabalha com documentos, a análise do conteúdo trabalha com mensagens (comunicação).
> A análise documental faz-se principalmente por classificação-indexação; a análise categórica temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo.
> O objetivo da análise documental ´a representação condensada da informação para consulta e armazenamento, o da análise do conteúdo é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não o da mensagem (BARDIN, 2011, p. 52).

Dentro desta linha de pensamento, entendemos que a análise do conteúdo realizada nesta investigação seguiu-se a partir de um conjunto de técnicas que ao mediarem as informações, descreveram sistematicamente o teor das mensagens, bem como os significados das interlocuções promovidas pelas mesmas.

Portanto, elegemos a análise do conteúdo, por se tratar de um instrumento metodológico que mais se encontra em conformidade com o objeto desta investigação. O intuito desta escolha, refletiu-se na possibilidade de identificarmos, os significados (implícitos ou não) que brotam das mensagens dos documentos analisados, em conformidade com as categorias avaliadas.

O processo de análise, proposto por Bardin (2011, p. 125) transcorre a partir de três momentos distintos, no qual são descritos como: Primeiro a *pré-análise;* segundo a *exploração do material* e terceiro o *tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.*

No primeiro momento realizamos uma busca das leituras e em seguida o que a própria autora chama de *leitura flutuante,* uma fase de operacionalização do processo de seleção das ideias iniciais. Neste caso, a escolha dos Parâmetros Curriculares para o Ensino de Geografia no Estado de Pernambuco, configura-se como os documentos a serem analisados conforme os objetivos propostos e a fundamentação das categorias pré-estabelecidas.

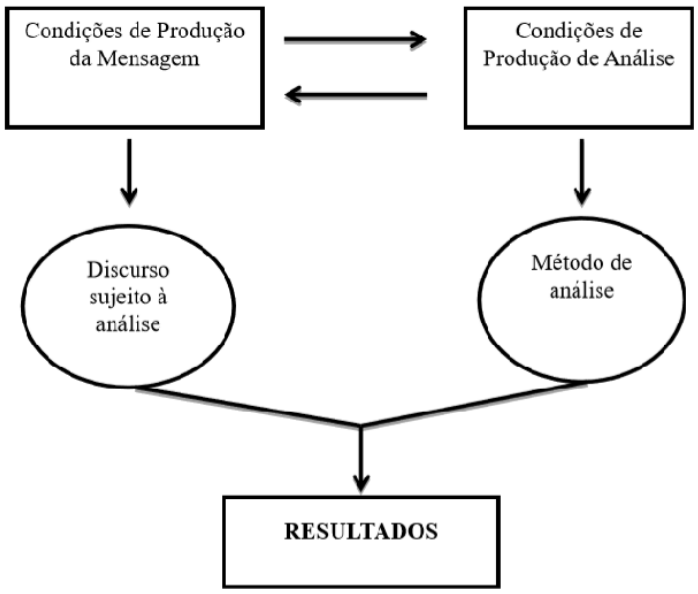
Na verdade o que confere este momento da análise é uma primeira organização das leitura, em seguida se processa a escolha dos documento, para depois se formularem as hipóteses e os objetivos.

O segundo momento que corresponde à exploração do material, reflete-se no que a autora chamam de codificação, classificação ou categorização, neste caso, busca-se avaliar as informações contidas nos documentos para que se faça a preparação para o terceiro momento que trata-se das inferências e resultados obtidos que serão explanados no capítulo seguinte.

Para que possamos compreender com mais clareza, sobre o processo de análise do conteúdo proposto por esta investigação, nos apropriamos do esquema apresentado por Valla (1990), conforme a figura 06.

Nele o referido autor define a ação de quem investiga e os produtos que são extraídos como resultados no contexto da análise. Neste caso podemos a partir deste esquema, compreender como se processa o tratamento das informações e assim chegar á um resultado que se deseja alcançar a partir das análises propostas.

Figura 6 – Esquema de Análise Do Conteúdo



Fonte: Valla (1990, p. 105)

Ao observarmos o esquema proposto, com base no que Valla chama de “condições de produção da mensagem”, poderemos associar esta etapa da análise ao contexto da produção dos Parâmetros Curriculares para o ensino de Geografia no Estado de Pernambuco.

Neste sentido, coube a ação da análise, caracterizar e apontar os discurso de implementação dos referidos parâmetros, em que circunstâncias se deu a sua construção e quais os sujeitos responsáveis por sua elaboração.

Observando a conexão que se segue para baixo, no qual Valla (1990) pontua como “discurso sujeito a análise”, relacionamos esta fase da investigação, como corresponde as mensagens obtidas a partir das leituras, nas quais extraímos os significados relacionados as categorias analisadas.

Para darmos segmento ao esquema, apontamos o termo “condições de produção da análise” como o período em que é extraído dos mensagens, as informações que mais se alinhem com a proposta dos objetivos delineados para a investigação. No que se refere ao “modelo de analise” proposto no esquema, nos referimos a própria análise do conteúdo, conforme já mencionamos.

Com relação ao modelo de análise, é importante ressaltar que o capítulo 4 desta investigação tratará de operacionalizar, as leituras sugeridas e a abordagem teórico-metodológica dos *Estudos Pós-Coloniais*. Neste sentido, balizaremos as mensagens extraídas

dos Parâmetros curriculares para o ensino de Geografia no estado de Pernambuco em confronto com os referenciais anteriormente citados.

Por último, consolidamos o “resultado”, a partir da afirmação dos objetivos inicialmente propostos na pesquisa. Neste sentido, enfatizamos como “exaustivas” (BARDIN, 2011) tanto as concepções analíticas como as concepções teóricas, nas quais acrescentam um caráter de seriedade e crivo epistêmico no proceder desta investigação.

CAPÍTULO 4 - PARÂMETROS CURRICULARES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ESTADO DE PERNAMBUCO, ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES

Até que ponto a cultura do branco nos domina e até que ponto a nossa própria cultura também está interagindo nesse processo de dominação?

Beatriz Nascimento

De acordo com os referenciais teóricos dos Estudos Pós-Coloniais, os quais selecionamos para esta investigação, articularemos neste capítulo as análises e interpretações sobre os Parâmetros Curriculares para o Ensino de Geografia do Estado de Pernambuco (PCEGEP).

Direcionamos nossa maior atenção à este exercício analítico e entendemos que tais parâmetros, apresentam-se como um meio de sistematizar a prática pedagógica no campo do ensino de Geografia. Na verdade tratam-se de documentos que apresentam desde orientações teórico-referenciais para o ensino de Geografia, até uma seleção de conteúdos curriculares, sugeridos e esquematizados por ano/série.

No intuito de favorecer uma compreensão mais precisa desta análise, dividimos este capitulo em duas etapas. Na primeira delas, caracterizaremos o contexto dos PCEGEP, no qual retratará os processos que embasaram sua elaboração, seus objetivos e como se propõe a sua utilização. Na segunda parte mostraremos as nossas analises e interpretações sobre os documentos investigados, ou seja, apontaremos os aspectos raciais presentes nos mesmos, ou demarcaremos as ausências desses aspectos.

4.1 O contexto dos Parâmetros Curriculares para o Ensino de Geografia/PE

Conforme mencionamos anteriormente, caracterizaremos o contexto dos PCEGEP, a fim de sedimentar nossa análise e com isso compreender os processos pelos quais se firmaram.

Os PCEGEP, surge a partir de uma política educacional implementada pelo governo do estado, no qual, reafirmam possibilidades de direcionamentos e ações propicias ao ensino da Geografia. Vale ressaltar que tais direcionamentos servem de base para as ações cotidianas em sala de aula e se caracterizam como um dos elementos pedagógicos para dar suporte ao educador.

Os referidos parâmetros apresentam-nos os seguintes objetivos:

- Contribuir para a qualidade da Educação de Pernambuco, proporcionando a todos os pernambucanos uma formação de qualidade pautada na Educação em Direitos Humanos, que garanta a sistematização dos conhecimentos desenvolvidos na sociedade e o desenvolvimento integral do ser humano;

- Orientar o processo de ensino e aprendizagem e também as práticas pedagógicas nas salas de aula da rede estadual de ensino.

A publicação dos PCEGEP reflete-se em um processo de democratização do conhecimento nos quais perfazem um alinhamento com as diretrizes nacionais. De acordo com a sua elaboração, os PCEGEP, encontram-se divididos em três publicações distintas nos quais, subscrevem direcionamentos teóricos, conceituais e procedimentais.

A primeira publicação[7], corresponde aos Parâmetros Curriculares de Geografia – Ensino Fundamental e Médio, a segunda publicação[8], refere-se aos conteúdos de Geografia por bimestre para o Ensino Médio e a terceira publicação[9], corresponde aos Parâmetros na sala de aula.

Foi a partir de 2013 que os PCEGEP, começaram a ser disponibilizados para as escolas da rede estadual de ensino. A sua elaboração, se processou com base em diversos debates promovidos pela SEE (Secretaria Estadual de Educação).

Estes debates, foram responsáveis, pela materialização de várias ideias, que deram corpo aos PCEGEP. Os principais protagonistas desse processo de construção, foram os/as representantes da comunidade acadêmica, professore/as e especialistas da Secretaria Estadual de Educação e das Secretarias Municipais de Educação.

Neste sentido, podemos destacar o esforço coletivo, pelo qual os PCEGEP foram submetidos, desde a sua elaboração, até a sua materialização. Daí a importância de ressaltar, a representatividade simbólica dos agentes educacionais, que a partir de seus esforços e contribuições intelectuais, assinalaram tais referenciais para o ensino de Geografia do estado de Pernambuco.

[7] Consiste em um aprofundamento teórico e discussões introdutórias sobre o ensino de Geografia, o raciocínio geográfico e as expectativas de aprendizagem.

[8] Apresenta-nos os conteúdos curriculares de Geografia distribuídos por sequência bimestral nas 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio.

[9] Possui um caráter didático-metodológico, nos quais englobam sugestões de atividades, projetos e propostas que podem subsidiar o trabalho em sala de aula, cabendo ao professor acatá-los ou não. Deste modo, a referida publicação, não encontra-se no campo de nossas análises.

Os PCEGEP, podem significar uma grande conquista no campo das políticas públicas para a educação de Pernambuco, porém é importante realizar uma leitura crítica de sua estrutura, bem como de seus enunciados e organização conceitual.

Sendo assim, podemos pontuar a importância da análise que se pretende desenvolver, no sentido de compreender sua estrutura e elaboração. Mesmo tendo uma natureza coletiva e participação de agentes educacionais nos processos de construção, os referidos parâmetros, podem apresentar uma seleção de conceitos que reafirmem de forma inconsciente ou não, o silenciamento dos aspectos étnico-raciais nos conteúdos sugeridos para o ensino de Geografia.

O tópico seguinte corresponde as análises dos PCEGEP, nas quais foram realizadas a partir de três etapas. Cada uma dessas etapas, corresponde à um tipo de manual na qual detalharemos a seguir.

4.2 Um olhar sobre os Parâmetros Curriculares de Geografia/PE

A nossa análise inicia-se com os *Parâmetros Curriculares de Geografia para o Ensino Fundamental e Médio*. Os referidos parâmetros, oferecem fundamentações introdutórias sobre o ensino de Geografia distribuídos da seguinte forma:

1º) Introdução: A tarefa de ensinar e aprender Geografia na escola;

2º) A multiescalaridade e a construção do raciocínio geográfico;

3º) Expectativas de aprendizagem.

No primeiro tópico desta publicação, são apresentados algumas considerações essenciais para um ensino de Geografia na contemporaneidade. Conforme nossa análise, detectamos algumas mensagens implícitas que podem nos ajudar a compreender as ideias sugeridas e a partir desta leitura dialogar com a proposta dos objetivos propostos nesta investigação.

Como forma de favorecer a compreensão de tais ideias, tentamos identificar as concepções de *identidade* e *território* presentes nesse tópico, ou seja, como essas duas categorias podem nos ajudar a realizar uma leitura detalhada do mesmo. Em meio a nossa busca consideramos que as concepções *território* surgem nos PCEGEP a partir de outras expressões. Das expressões que mais nos chamou a atenção e que se repete neste sentido é *mundo*. Esta expressão nos PCEGEP é associada ao espaço a partir de uma concepção voltada para as questões globais, mercadológicas, técnico-cientifica e da informatização. De acordo com o posicionamentos dos PCEGEP sobre esta concepção de *território,* destacamos os seguintes trechos:

> Vivemos a complexa realidade do século XXI. Nessa realidade, somos instigados a preocupações, indagações, possibilidades e novas sensibilidades sobre o papel da Geografia no processo educativo. A experiência nesse cenário tem incitado muitos questionamentos e transformações no ensino de Geografia. Por um lado, participamos da sociedade globalizada, marcada pelo encurtamento das distâncias e pela aceleração do tempo. Por outro lado, de modo paradoxal, esse *mundo* que está tão próximo de nós, que conseguimos alcançar pelas imagens e sons da rede informacional, ainda se mostra muito complexo para crianças, jovens e adultos que frequentam a escola e, também, para os educadores envolvidos com a tarefa do ensino e da aprendizagem.
> A atual realidade exige novas relações entre as pessoas, os lugares e o *mundo*. A circulação intensa de informações, a intensificação dos processos globalizadores [...] repercute diretamente na vida cotidiana do cidadão comum, tornando-a mais complexa. [...] Mais do que nunca é necessário conhecer o *mundo*, é indispensável aprender a lidar com o enorme volume de informações produzidas sobre o *mundo* É precisamente nesse aspecto que reside o papel a ser desempenhado pelo ensino de Geografia na escola (PERNAMBUCO, 2013, p.15-16, grifo nosso).

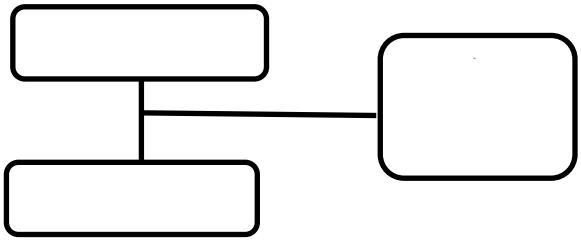
Conforme destacado anteriormente, os trechos sugerem a necessidade de conceber, dominar e viver em um determinado *mundo* a partir de caminhos tecnológicos, científicos e informacionais. Neste sentido a Geografia segundo os PCEGEP desempenha um importante papel de mediação entre o *mundo* e as *identidades* que nele habitam.

Neste entendimento podemos destacar que segundo os PCEGEP, há um considerável grau de delimitação e homogeneização do espaço. As *Sociedades Globais* criam contextos territoriais que por um lado privilegiam *identidades* e invisibilizam outras. Esse pensamento colonial é denunciado por Santos e Meneses (2010), quando afirmam que a dinâmica global da economia capitalista criam diferenças abissais entre realidades diferentes. Ou seja, a dinâmica de mercado global oficializa modelos territoriais homogêneos, vilipendiando as complexidades das relações sócio espaciais.

Conforme esta definição, podemos perceber que sendo o *território* um espaço construído a partir das relações sociais, cria-se uma ideia de que o indivíduo se adeque a dinâmica do contexto espacial vigente. Neste sentido, os PCEGEP defende que a adequação das *identidades* ao *mundo global,* é um critério importante para a sua validação.

Diante do já exposto, nos reportamos ao conceito de *Colonialidade* em Quijano (2010), no qual questiona os padrões de poder que criam construções ideológicas que estabelecem relações de superioridades e inferioridades entre as *identidades*.

Figura 7 – Concepção de Identidade e Território



Fonte: Elaboração própria

Vejamos, segundo os PCEGEP, tanto a identidade quanto o território são validados, mediante a concepção de um padrão social de mundo global. Conforme, Paixão (2014, p. 24) o Projeto de Modernidade Européia racializa o sujeito, determinando sua posição social de acordo com o modo de produção e a sua participação na divisão internacional do trabalho. É neste sentido, que as relação de poder se estabelecem no campo social e reafirmam cada vez mais grandes desigualdades e explorações no campo do trabalho.

Essas afirmações ideológicas, vem se perpetuando cada vez mais no campo educacional, com os PCEGEP não tem sido diferente, pois como apontamos, no primeiro tópico, há um argumento que evidencia a valorização do espaço global e a dinâmica mercadológica. “O conhecimento se transformou em um capital dos mais importantes, não só para a conquista de emprego e de melhor posição no mercado de trabalho, mas para a vida social em todos os seus aspectos” (PERNAMBUCO, 2013, p.15).

Baseando-se no trecho destacado, o indivíduo deve estar preparado para enfrentar as grandes transformações ocorrentes no espaço, porém com implicações muito ligadas a sua preparação para o campo de trabalho.

De acordo com o contexto da competitividade mercadológica, há uma dinâmica fortemente ligada aos processos de globalização da economia que racializam tanto as *identidades* quanto os *territórios*. Os *Estudos Pós-Coloniais,* como já referenciados, denunciam esse processo de racialização, produzidos a partir de uma racionalidade ligada ao projeto hegemônico da Modernidade Européia.

Conforme esta concepção, há uma definição do que seria um conhecimento válido, ou seja, aquele que se prepara para o mercado de trabalho e consequentemente está ligado à uma forma de produzir para o mesmo.

Essas diferentes formas de produção, denotam uma racionalidade muito ligada ao posicionamento do sujeito, seja ela intrinsicamente ligada à um trabalho intelectual ou servil.

Historicamente falando, houve um controle do trabalho muito ligado a classificação racial, no qual as relações de poder balizaram os demarcadores desse processo que separa racialmente as atividades produtivas (QUIJANO, 2001).

Conforme o projeto global de desenvolvimento econômico, há um histórico que subalterniza fortemente as *identidades* territoriais afro-indígenas no contexto global. Ou seja, o *território* local (campesino), configura-se em um espaço pouco expressivo pela lógica capitalista.

Um outro trecho que denota esta ideia de sociedade desenvolvida global, emerge claramente nas orientações que fundamenta os PCEGEP. "Não vivemos mais em lugares isolados, mas em um mundo profundamente interligado e interdependente. Conhecer bem esse mundo é uma tarefa do cidadão da nossa época e é para isso que a Geografia se apresenta como uma importante disciplina do currículo escolar" (PERNAMBUCO, 2013, p.16).

Percebam, que o não isolamento dos lugares como pontuado no trecho destacado, remete a ideia de um espaço globalizado, no qual o sujeito que "conhecer bem esse mundo", deve estar atento a dinâmica e transformação pelas quais, esses espaços estão submetidos. Do contrário aquele que não domina este determinado conhecimento, não está apto a lidar com essas transformações. Na verdade, o que queremos pontuar neste sentido é a não valorização dos espaços e pessoas que não se enquadram nesta esfera da dinâmica global.

De acordo com (SILVEIRA, 2006) o espaço é construído para atender determinadas demandas, porém não se pode deixar de questionar como este mesmo espaço é produzido e como se pretende que ele seja usado e explorado. Para a autora, os espaços são fruto das relações sociais, no entanto, quando tais relações se estabelecem, é importante refletir sobre como ela se consolidaram e como se perpetuam até os dias atuais.

Os modelos impostos pelo projeto de Globalização, não coadunam com as complexidades das espacialidades tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, povos da floresta, etc) e nem com as perspectivas e visões de mundo que emergem nesses *territórios*. Conforme Santos (2005), os modelos de territórios os quais são retratados pela Geografia, ainda denotam uma concepção herdada da modernidade, nos quais ainda necessitam de uma releitura histórica

Neste caso, podemos compreender que a não validação das espacialidades territoriais, no ponto de vista étnico-cultural, vem reafirmando um violento e histórico processo de segregação e racialização das identidades que os ocupam.

Apesar de debruçar-se em estudos sobre as questões espaciais, a Geografia ainda carrega uma herança colonial muito forte, na qual reverberou em uma leitura pouco

aprofundada sobre as relações de poder e os protagonismos que se estabeleceram na sua produção (ARROYO, 2013).

Diante desta concepção, procuramos analisar a relação existente entre o *território* e a produção do conhecimento, bem como a sua validação no campo pedagógico. Nossa preocupação, é de fato relacionar os posicionamentos dos PCEGEP com a prática pedagógica docente. Neste sentido, apontamos alguns posicionamentos que nos ajudam a refletir sobre o protagonismo do discente, no processo ensino/aprendizagem.

Os PCEGEP, aponta-nos neste sentido, alguns posicionamentos bem reflexivos, porém, no que concerne as relações étnico raciais, queremos destacar dois aspectos os quais nos encaminharam à uma dada reflexão. O primeiro seria a validação do conhecimento empírico no espaço escolar.

> Os estudantes, ao chegarem à escola, trazem consigo conhecimentos decorrentes de suas vivências espaciais e experiências, resultado de seus deslocamentos, pertencimentos e convivências com diferentes pessoas e grupos sociais. Todas as pessoas trazem do seu ambiente familiar e cultural saberes que não podem ser desconsiderados (PERNAMBUCO, 2013, p. 17-18).

O seguinte trecho em destaque nos apresenta uma possibilidade viável no processo de validação do conhecimento empírico e sua positiva aplicabilidade no espaço pedagógico. Conforme Santos e Meneses (2010), a pluralidade também se estabelece no campo epistemológico, porém há uma diferença abissal entre os conhecimentos estabelecidos pelas ciências naturais como válidos e os conhecimentos que foram silenciados historicamente. Os PCEGEP, destacam os saberes advindos dos diversos grupos sociais, porém não mencionam esses saberes de forma específica, e nem os *territórios* aos quais pertencem.

A necessidade de uma reelaboração do pensamento geográfico, se faz necessário diante desta condição, pois as expressividades humanas não desvinculam-se dos seus pertencimentos espaciais.

O segundo ponto em destaque, refere-se ao papel docente sugerido pelos PCEGEP, como mediador responsável do processo ensino/aprendizagem.

> Ao pensarmos na escola e no conhecimento escolar, estamos englobando diversas formas de conhecimento. Nesse processo, o professor deve estar atento, por um lado, para os conhecimentos que o estudante traz/constrói e, por outro lado, para o conhecimento científico. Sabemos que, ao atuar na construção do chamado conhecimento escolar, os professores, com sua maneira própria de ser e agir, transformam um conjunto de conhecimentos em saberes efetivamente ensináveis e fazem com que os estudantes compreendam, re-elaborem e reconstruam esses ensinamentos de diversas maneiras (PERNAMBUCO, 2013, p. 18-19).

De acordo com o trecho anteriormente citado, percebemos que há questões muito imbricadas quando se trata de “transformar um conjunto de conhecimentos em saberes”. Este tem sido um debate que permeia as discussões em torno do currículo na formação inicial dos professores. Conforme pontua Gomes (2011), há uma certa vulnerabilidade na formação docente, onde as questões socioculturais são superficialmente trabalhadas. Apesar de já dispomos de algumas políticas afirmativas, nas quais operam ações voltadas aos aspectos étnico-raciais, ainda há muito para ser avaliado no campo da aplicabilidade. A pratica docente é uma delas, mesmo não sendo o objeto de nossa investigação, mas o que estamos pontuando são as orientações atribuídas aos/a professores/ras pelos PCEGEP. Essa reflexão, deve-se ao fato de sermos fruto de uma educação racista e que muitas vezes reproduzimos no universo da sala de aula tal concepção. Conforme Munanga (2005), fomos educados pelos fundamentos eurocêntricos, nos quais, reproduzimos seus valores seja de forma intencional ou não.

Apesar de assinalar uma autonomia aos/as professor/as, os PCEGEP não fazem menção sobre a obrigatoriedade da inserção dos conhecimentos afro-indígenas nos currículos escolares a partir das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, como também aos Parâmetros Curriculares Nacionais que trazem em uma de suas publicações (Temas Transversais) o tópico Pluralidade Cultural.

Decerto, o conhecimento nos apresenta uma natureza muito complexa, sendo que, as diferentes formas e expressões do mesmo, podem contribuir para a construção de uma educação geográfica mais consolidada nas relações humanas. Conforme os trechos destacados anteriormente, verificamos uma concepção de conhecimento que valoriza o lugar da fala, onde determinados espaços podem ser provedores ou protagonistas das diferentes formas do saber.

Sobre o Ensino da Geografia os PCEGEP aponta-nos a seguinte concepção:

> É preciso apostar em uma efetiva renovação do ensino. É necessário alterar a prática de ensino de Geografia, o caráter enciclopédico, pretensamente neutro, que entende e trata os conhecimentos geográficos como se fossem um almanaque e que se restringe a solicitar a memorização de certo número de acidentes naturais, feições paisagísticas e dados econômicos (PERNAMBUCO, 2013, p. 20).

O texto em destaque, nos convida a debater sobre a construção histórica do pensamento geográfico. Esta construção se processou mediante um contexto de evidentes ausências e supostas pertinências. As ausências ligadas à uma concepção humana e social e as pertinências ligadas à uma Geografia que apresenta um caráter muito descritivo ou numérico. A transição da Geografia tradicional para a Geografia crítica, traduz claramente a necessidade

de reformulação da própria ciência e aponta uma concepção de conhecimento que foi construída a partir de uma forte relação de poder.

Os *Estudos Pós-Coloniais* aponta para uma nova concepção de conhecimento, ou seja defende uma "Transição Paradgmática" (SANTOS, 2010a), na qual, romper com o cânone de uma pretensa tradição científica. Não há possibilidade de uma renovação do ensino, enquanto a Geografia e os/sa professores/as ainda permanecerem presos à uma concepção colonizadora.

De modo a entender as relações entre o espaço e sua construção a partir da ação humana, os PCEGEP, sugerem a valorização da riqueza cultural que permeia o campo de convivência do aluno. Essa riqueza é traduzida pelo referido documento, como forma expressa do conhecimento que muito tem a contribuir para uma proposta pedagógica mais reflexiva e dialógica.

> Atualmente, mostra-se fundamental que a Geografia introduza os estudantes em discussões sobre os diferentes modos como os homens constroem e produzem o espaço geográfico e, através do uso de diferentes linguagens, possibilite a eles oportunidades de pesquisar, refletir, questionar e atuar de maneira ativa e crítica nesse nosso mundo tão complexo (PERNAMBUCO, 2013, p. 23).

Igualmente reproduzido no seguinte texto:

> o saber do estudante ganha, nessa etapa, um grande realce, pois é para ele e com ele que a análise deve ser construída; os estudantes, ao falarem e escreverem sobre suas vidas e sobre o seu espaço vivido, ao representa-los através de diferentes formas de expressão, expressam maneiras de apreender o mundo; portanto, é preciso deixar que o estudante fale de si próprio, do seu grupo de convivência e do seu espaço (PERNAMBUCO, 2013, p. 23).

Os argumentos anteriormente apresentados, defendem a natureza do saber empírico como uma razão positiva e propicia para a aprendizagem. É nessa relação do ser humano com o espaço habitado, que a Geografia emerge como ciência mediadora na qual pode proporcionar uma diálogo produtivo.

A complexidade dos espaços bem como das relações humanas, são traduzidas em linguagens próprias, das quais, valorizadas e adequadas às demandas pedagógicas, podem expressar-se como recursos importantíssimos na sala de aula. Dessa riqueza epistemológica, podem brotar ações relacionadas à corporeidade e a oralidade das tradições. Os aspectos étnicos-raciais, possuem uma rica expressividade de elementos que convergem neste campo do conhecimento (musicalidades, gestos, topônimos, corporeidade, símbolos, arquétipos religiosos etc.), porém nos PCEGEP, não há uma menção explícita sobre esta possibilidade,

ficando à cargo da sensibilidade pedagógica do/da professor/a em reafirmar esse compromisso.

Esses elementos aos quais pontuamos anteriormente, podem ser traduzidos no campo didático, como condições favoráveis ao aprendizado, porém ainda vivemos em um universo educacional, no qual silenciam formas de conhecimentos e expressividades outras.

A condição da diferença, ainda é recebida no campo educacional com um certo estranhamento. Deste modo, torna-se necessário rever os processos que permeiam os debates nos quais fomentam as políticas públicas, as ações afirmativas, assim como as diretrizes e parâmetros. Quais as representações e agentes sociais participantes desse processo? Como essas políticas e ações são elaboradas? O seu atendimento de fato alcançam as demandas para quais foram criadas?

É neste sentido que avaliamos o verdadeiro papel da Geografia enquanto ciência crítica, na qual recria uma nova concepção de geopolítica do conhecimento, pois conforme Lima e Vlach (2002), a Geografia é uma disciplina que trata de diversas realidades, implicações históricas, performances identitárias e cenários territoriais redesenhados com o passar dos tempos.

O que trona pertinente nesta discussão, não é apenas o reconhecimento de tais performances ou cenários, mas os domínios ideológicos que os mesmos podem sofrer, a partir das demandas capitalistas. A ciência por sua vez, tem caminhado lado à lado com essas demandas, apresentando um caráter de não neutralidade. Isto consequentemente, implicará no atendimento de uma indústria cultural que prioriza muito mais uma concepção de homogeneidade do que de uma complexidade.

As ações elaboradas em estâncias superiores da educação, devem seguir concepções de aplicabilidades bem especificas e não apenas atender à uma formalidade burocrática, e normativa que ainda reproduzem interesses do poder. Pra tanto, registramos a importância da luta e da resistência que somatizam forças para a construção de uma educação mais justa.

O pensamento hegemônico que ainda permeiam as ideias pedagógicas em nosso país, ainda reproduzem concepções de cunho ocidental e norteador [10], daí enfatizarmos a importância das lutas dos Movimentos Sociais (de modo especial o Movimento Negro), como

[10] Conforme a intervenção crítica do artista uruguaio, Joaquim Torres-Garcia: “Não deve haver norte, para nós, senão por oposição ao nosso Sul.” Ver: TORRES-GARCIA, Joaquín. **Universalismo Construtivo**. Buenos Aires: Poseidón, 1941.

uma considerável ação de quebra paradigmática, ou seja, uma “Desobediência Epistêmica”, assim como pontua Mignolo (2008, p.287)

Dando continuidade à nossa discussão, analisaremos o segundo tópico cujo tema conforme já anunciado é: *A multiescalaridade e a construção do raciocínio geográfico.*

Esta *multiescalaridade* a qual é pontuada no tema do tópico, refere-se a capacidade multidimensional que a Geografia possui em realizar leituras espaciais a partir das transformações e reconstruções do próprio espaço. Ou seja, se o espaço se transforma constantemente, as análises geográficas também devem acompanhar esse processo.

Conforme essa posição do pensamento geográfico, o *território* ganha um status multidimensional, porém há uma relação de distinção entre os variados espaços.

> Propor um trabalho pedagógico diferenciado com as chamadas escalas geográficas requer estabelecer conexões entre o que se encontra na perspectiva do nosso campo de visão, do lugar de vivência e o que se encontra além dele, buscando sempre uma relação com a totalidade, de modo a compreender que os acontecimentos vividos em nossa cidade, em nosso lugar, podem influenciar outras escalas geográficas e ser influenciados por elas (PERNAMBUCO, 2013 p.25).

Conforme o texto destacado, há uma relação de referência partindo da menor para a maior escalaridade, ou seja a concepção do espaço ocorre do micro para o macro. No ponto de vista da apreensão e compreensão do espaço, há uma validação do processo, porém se tomarmos a totalidade sempre como um referencial, estaremos estabelecendo uma relação de poder no qual um modelo escalonar subalternizará o outro.

É partindo desse pressuposto, que os *Estudos Pós-Coloniais* (QUIJANO, 2007; MALDONADO-TORRRES, 2007), denunciam a concepção da superioridade de um *território* sobre outro. De acordo com esse contexto de superioridade, há uma expropriação que transcende o campo físico geográfico, vindo a atingir níveis mais simbólicos de representatividades, intrinsecamente ligados às expressões culturais, cosmovisões e conhecimentos outros.

Decerto, se há uma construção histórica de relação de poder entre *territórios*, consequentemente haverá superioridades e inferioridades pré-estabelecidas, ou seja, uma relação entre dominados e dominantes.

Nesta relação histórica de domínio, destacaremos uma postura dos PCEGEP que a partir de sua crítica, traz uma ilustração deste contexto. Na verdade, é apresentado inicialmente um modelo escalonar de abordagem espacial, proposto pelo geografo francês Yves Lacoste (1988), vejamos:

> **. Primeira ordem de grandeza**, a dos conjuntos espaciais cuja maior dimensão se mede em dezenas de milhares de quilômetros: continentes e oceanos, grandes zonas climáticas, mas também um conjunto geográfico como o Terceiro Mundo, o grupo dos países [...] da OTAN... É de notar que esses enormes conjuntos não são tão numerosos e que eles são vistos num grau muito pronunciado de abstração.
> • **Segunda ordem de grandeza**, a dos conjuntos cuja maior dimensão se mede em milhares de quilômetros: estados como a (ex) URSS, o Canadá, a China, conjuntos como o mar Mediterrâneo, uma cadeia de montanhas como os Andes...
> • **Terceira ordem de grandeza**, a dos conjuntos em que a maior dimensão se mede em centenas de quilômetros: estados como a França, o Reino Unido, as grandes regiões "naturais" como a bacia parisiense, cadeias de montanhas como os Alpes, os subconjuntos regionais dos Estados muito grandes...
> • **Quarta ordem de grandeza**, a dos conjuntos em que as dimensões se medem em dezenas de quilômetros – conjuntos extremamente numerosos: pequenos maciços montanhosos, grandes florestas, aglomerações muito grandes, subconjuntos regionais de estados que decorrem da terceira ordem de grandeza...
> • **Quinta ordem de grandeza**, a dos conjuntos ainda mais numerosos, cujas dimensões se medem em quilômetros.
> • **Sexta ordem de grandeza**, a dos conjuntos cujas dimensões se medem em centenas de metros.
> • **Sétima ordem de grandeza**, aquela de inumeráveis conjuntos cujas dimensões se medem em metros (LACOSTE 1988, p.89 apud PERNAMBUCO, 2013, p. 26).

Ao observarmos a referida proposta escalonar, destacamos alguns pontos que merecem nossa atenção e leitura crítica, no primeiro ponto, percebemos que há um referencial muito forte de escalas que nomeiam em sua maioria, referenciais europeus como: OTAN, França, bacia parisiense, Reino Unido, Alpes suíços, mar Mediterrâneo no segundo ponto a expressão Terceiro Mundo e no terceiro ponto, aos Andes não é dada localização geográfica e o termo "grandes florestas", poderia ser associado a floresta Amazônica.

Este modelo escalonar compreende uma leitura meramente física com uma leitura do espaço pelo espaço, sem considerar as escalas subjetivas que envolvem os diversos *territórios*. Elementos, étnicos, religiosos, políticos, econômicos entre outros, não são contemplados nesta lógica escalonar, ou seja, a Geografia neste ponto ainda é permeada por um contexto meramente descritivo e o espaço é tratado apenas por uma égide matemática e numérica.

Para Santos (1999), o *território* transcende as questões espaciais, alcançando dimensões de pertencimento, trocas e subjetividades. Não há *território* sem história, sem identidades e representações simbólicas.

Apesar de apontar o modelo escalonar proposto por Yves Lacoste, os PCEGEP reforçam que este modelo de escalaridade encontra-se obsoleto, no qual sugere uma outra forma de raciocínio geográfico, com base no modelo proposto pela geografa belga Bernadette Merenne-Schoumaker (1994).

Figura 8 – Diferentes Escalas Geográficas

Níveis Espaciais	Qual é o problema?	Por que ele é assim?	Que solução adotar ou escolher? Qual é a instância apropriada para uma ação eficaz?
Local			
Regional			
Nacional			
Comunidade de Países			
Mundo			

Fonte: Pernambuco, 2013, p. 27

O esquema proposto, refere-se à um quadro que aborda diferentes referenciais para um estudo mais contextualizado e dinâmico. Nele a autora faz uma reflexão sobre o espaço e as suas temporalidades. Com base no que foi mostrado entre os dois modelos, podemos enfatizar que ambos apresentam uma visão europeia de ver o mundo bem como suas implicações. Trata-se na verdade, de duas leituras interpretativas do espaço que confere uma lógica eurocêntrica e pouco abrangente. O que de fato pretendemos pontuar é o lugar da fala e a sua representação enquanto lugar do mundo.

A universalização de um discurso, tem historicamente criado regionalizações espaciais de controle e domínio. Neste sentido indagamos: Quais os parâmetros que regionalizaram o mundo? Quais os padrões válidos, utilizados para cartografar os lugares? Como foram criado os mapas e como suas projeções podem de fato representar a realidade?

Essas e outras questões, nos ajudam a pensar sobre: a construção do pensamento geográfico, os instrumentos e técnicas de medição espacial, os processos históricos que regionalizaram o mundo, o estudos dos mapas e sua universalização no planisfério mundial.

Neste sentido, como podemos pensar em um projeto para uma Geografia Pós-Colonial, se as formas de representar o mundo ainda seguem padrões hegemônicos ocidentais? Dentro desse contexto, as territorialidades que se encontram fora dos padrões aceitáveis, são arbitrariamente silenciadas a partir de uma forte relação de poder.

Conforme Mignolo (2007), a representação cartográfica da América Latina, se processou por uma lógica advinda dos povos europeus. Essa representação territorial, consiste em um projeto de racialização do espaço, assim como, dos aspectos culturais que deles fazem parte.

Ainda sobre os processos, pelos quais estruturaram a representação de América Latina, acrescentamos que o mesmo, caracterizou-se como uma prática de vilipendio ao pluralismo epistemológico, no qual é defendido por Santos e Meneses (2010) como um *epistemicídio*.

É neste sentido, que relacionamos essa concepção histórica sobre a evolução do pensamento geográfico a partir das relações que se estabeleceram entre os diversos *territórios*. Sendo assim colocamos como fundamental a compreensão dos conceitos que se processaram como essenciais pra o ensino da Geografia.

Os PCEGEP, sugerem que alguns conceitos-chaves como: *lugar, paisagem, território e região*, sirvam como importantes referenciais para os estudos geográficos. Há uma menção desses conceitos, como ferramenta de orientação para o trabalho em sala de aula, nos quais são apontados pelos PCEGEP como importantes para as análises dos eventos que sucedem-se nos *territórios.* "[...] Os conceitos geográficos são importantes para a Geografia: eles servem para balizar, indicar, definir o ponto de vista geográfico no processo de leitura e interpretação da organização do espaço" (PERNAMBUCO, 2013, p.30).

De fato, como os PCEGEP propõe, os conceitos chaves são essenciais para a compreensão do espaço e das demandas que ele apresenta, porém, ainda há um forte referencial de sustentação teórica desses conceitos, pautados nas bases eurocêntricas.

Conforme Gomes (2005), há uma necessidade de criarmos uma pedagogia da diversidade, pois fica inviável, lidar com as demandas territoriais, enquanto nos distanciamos dos aspectos culturais e das tensões que se sucederam durante todo o processo histórico de luta e contribuição étnico-racial.

Em conformidade com este pensamento e na perspectiva de problematizar sobre tal questão, Mignolo (2008) aponta que ainda privilegiamos, uma concepção política e educacional calcadas em conceitos universalizados, na qual traduzem uma lógica identitária que não condiz com a realidade vigente.

Dando continuidade à esta discussão, os PCEGEP, apresenta-nos um quadro esquemático que define a conceituação das categorias já citadas, vejamos:

Figura 9 – Conceitos Estruturantes, Concepções Teóricas e Autores de Referência

Conceitos	Concepções	Autores
Lugar	Parcela do espaço geográfico com a qual são estabelecidas relações afetivas e decorre do somatório de dimensões simbólicas, emocionais, culturais e biológicas. O lugar relaciona-se com a questão da identidade. Tuan (1980) trouxe para a reflexão dos geógrafos os termos que expressam essas relações com o lugar: topofilia, que se define como "o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou o ambiente físico" e topofobia, que nos conduz à noção de medo, aversão e de rejeição aos lugares.	Tuan, Y. F.; Oliveira, L.; Aguiar, V. T. B.; Dardel, E.; Buttimer, A. Carlos, A. F. A.
Paisagem	"Tudo aquilo que vemos, o que a nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc." (SANTOS, 1988, p. 61). A paisagem pode ser considerada como uma "fotografia" da realidade geográfica em que está presente a interface realidade-cultura posto que os objetos visíveis são lidos através dos olhares de cada observador, carregados de suas histórias de vida, sentimentos e humores. "A paisagem, de fato, é uma 'maneira de ver', uma maneira de compor e harmonizar o mundo externo em uma 'cena', em uma unidade visual" (COSGROVE, 1998, p. 98).	Lablache, P. V.; Santos, M.; Claval, P.; Cosgrove, D.; Monteiro, C.A.F.; Cavalheiro, F.; Machado, L.M.C.P.
Território	Considerar a abordagem interdisciplinar do território é de fundamental importância nos estudos geográficos. Território é produto da materialidade técnica das sociedades, é resultado de estruturas, de relações de poder, em que as ações humanas constroem as marcas de sua produção e projetam sua cultura. É analisado em várias escalas, da local à global e incorpora diversas dinâmicas, da cotidiana às de longa duração.	Haesbaert, R.; Santos, M.; Moraes, A. C. R.; Andrade, M. C. Moreira, R.; Raffestin, C.
Região	Porção do espaço geográfico assentada em uma unidade de caracteres, sejam físicos, políticos, culturais, econômicos e outros previamente estabelecidos. A região também pode ser definida a partir da combinação de diversos indicadores ou determinada por organismos governamentais.	Claval, P.; Frémont, A.; George, P.; Corrêa, R. L. Andrade, M. C.

Fonte: Pernambuco, 2013, p. 31

Conforme a figura apresentada pelos PCEGEP, podemos observar a definição dos conceitos já mencionados e os referenciais que sustentam tal construção histórica. Dentro desta organização conceitual proposta pelos PCEGEP, podemos perceber que a possível aproximação destes conceitos com o objetivo desta investigação é o termo "cultura", proposto em cada um deles. O termo ao qual nos referimos carrega um sentido polissêmico e complexo, à ele podemos também relacionar, as seguintes categorias de estudo: *identidade* e *território*, como já mencionadas no início desta
análise.

Apesar de nossa leitura sobre a associação dos aspectos raciais com o termo "cultura", acreditamos que essa aproximação proporcionada pelos PCEGEP, perpassa de forma muito tímida sobre as questões étnico-raciais. Esse critério de associação vai depender muito da

visão crítica do/a professor/a sobre a temática, assim como da apropriação do conceito de cultura abordado em sala.

> O avanço na discussão teórica da Geografia torna possível indicar que todo o processo da Geografia Escolar, no Ensino Fundamental e Médio, deve se assentar nos conceitos de lugar, paisagem, território e região. Esses conceitos deverão aparecer articulados em todos os anos, de maneira crítica e criativa. Não devem ser transmitidos aos estudantes e reproduzidos por eles. Pelo contrário, devem ser construídos e re-elaborados ao longo da trajetória escolar do estudante, sujeito do conhecimento. O professor deve propor o desenvolvimento de atividades variadas que permitam ao estudante criar, reformular e ampliar o domínio conceitual. Assim, a condução ativa e intelectualmente pensada por parte do professor é fundamental para que o trabalho pedagógico produza resultados expressivos (PERNAMBUCO, 2013, p.32).

Apesar de uma orientação sobre a reelaboração dos conceitos, há um risco na abordagem sobre os mesmos, caso o/a professor/a involuntariamente, pode trabalhar questões étnico-raciais associadas a um conceito de cultura obsoleto ou desconexo da contemporaneidade.

Conforme Santana (2012), os processos históricos que firmaram a concepção de uma diversidade cultural no Brasil, foram embasados a partir de valores eurocêntricos, desta forma o sistema educacional, tem sido fruto desse cenário de tensões nos quais, a concepção de cultura neste contexto era forjada a partir de uma forte relação de poder que privilegia um determinado *território* e subalterniza o outro.

Em conformidade com este exercício analítico, enveredamos agora nas discursões sobre a linguagem cartográfica. Neste sentido, os PCEGEP apresenta-nos uma orientação sobre esta linguagem e sua importância para o ensino de Geografia.

Das orientações esboçadas pelos PCEGEP, com relação ao uso dos mapas, destacamos primeiramente, um trecho no qual o mapa é apreciado com destaque entre vários aparatos técnicos. “A Geografia dispõe de um vasto aparato técnico que lhe permite descrever, documentar, armazenar, registrar e representar as propriedades espaciais da superfície terrestre, mas nenhuma é tão apreciada pelos geógrafos quanto o mapa” (PERNAMBUCO, 2013, p.32).

Um outro trecho o qual destacamos, retrata as leituras cartográficas apenas como ilustrativas, nas quais definem a ausência de uma metodologia apropriada para sua utilização. “Ao longo da história da Geografia escolar, constata-se que o mapa aparece, muitas vezes, como um elemento de ilustração dos livros didáticos; ou seja, o mapa era usado, mas não havia uma orientação metodológica sobre o seu ensino” (PCEGEP, 2013, p. 32-33).

De acordo com os trechos destacados anteriormente, percebemos que os PCEGEP atribui aos mapas um caráter muito técnico. A crítica é construída em cima da metodologia, porém a concepção histórica sobre os mapas permanece a mesma. Ou seja, o trabalho cartográfico com os mapas em sala de aula, ainda são sustentados por representações universais.

Neste sentido, compreendemos que os mapas são utilizados muito mais para medir do que para questionar ou problematizar o espaço. Deste modo, salientamos que, quando o espaço é simplesmente medido, torna-se mais fácil de ser dominado, porquê trata-se apenas de uma representação gráfica, numérica e reducionista da realidade.

Sobre este contexto, os PCEGEP fundamentam seus posicionamentos às metodologias, no entanto, não tece uma única crítica relacionada às projeções universais calcadas em princípios eurocêntricos que até hoje fundamentam as noções de mapas e das localizações.

As projeções cartográficas consideradas como universais, estampam os mapas escolares e delimitam áreas, nas quais alguns *territórios* se privilegiam em comparação à outros. Essa delimitação dos lugares, seja de uma forma macro ou micro tem segregado muitos dos *territórios* e a partir de uma relação histórica de poder delimitou configurações que expressão uma racialidade do *território*.

Ainda há muito consenso e universalização dos termos que expressam uma visão de leitura cartográfica racializada. Como exemplos podemos citar: países do norte, países do sul, norte desenvolvido, sul subdesenvolvido, Meridiano de Greenwich, América Latina, Zonas Climáticas do Planeta, entre outros.

Conforme Torres-Garcia (1941), quando sugeriu em uma de suas ilustrações, inverter a posição do mapa-múndi, automaticamente o ilustrador uruguaio, sugeriu que não há um norte universal, pois esta lógica se processa no ideário europeu em querer medir e representar o mundo conforme a expressão de uma relação histórica de poder.

Ainda sobre o modelo de racialização do *território*, imposto pela lógica colonialista europeia, podemos ressaltar, o violento processo de ocupação dos *territórios* compreendidos ao que hoje corresponde a América Latina. Antes da chegada dos colonizadores, este espaço geográfico apresentava outras denominações, uma delas corresponde ao termo *Abya Yala* que segundo os Movimentos Indigenas é uma expressão da língua Kuna que significa Terra viva ou Terra em Florescimento (PORTO-GONÇALVES, 2009).

Torna-se compreensível a partir desta concepção, que as construções históricas e *territórios* impostas nas representações da America Latina, convergem em uma visão

meramente espacial ao modo europeu e não no sentido real dos processos identitáriios e valorativos dos povos nativos.

Diante do que já viemos discutindo sobre os PCEGEP, refletiremos agora, sobre o terceiro e último item da primeira publicação. Trata-se das *Expectativas de Aprendizagens (EA)*, nas quais, correspondem à uma proposta temática e conceitual para o ensino de Geografia. Na verdade, este item propõe uma organização dos eixos temáticos os quais segundo os PCEGEP, correspondem à uma orientação que tem como finalidade sistematizar a metodologia de ensino na sala de aula.

Salientamos, que para cada reflexão apontada sobre este item, já incluiremos como forma de complemento os conteúdos curriculares propostos pelos PCEGEP na terceira publicação. Nossa intenção sobre este argumento, é promover uma melhor compreensão no exercício das análises, facilitando o trabalho comparativo para o leitor, entre as duas publicações.

Apesar de serem organizadas em forma de quadros, as *Expectativas de Aprendizagens, segundo* os PCEGEP não estão dispostas por ordens de importância e nem determinam que os conteúdos propostos devem ser trabalhados de forma sequencial.

Os quadros mencionados anteriormente, apresentam três escalas de cores em tons de azul claro[11], azul celeste[12] e azul escuro[13] distribuídos pelos anos de escolarização em que cada expectativa deve ser trabalhada como objeto de ensino.

De acordo com os referenciais introdutórios, chegamos à conclusão de que os quadros apresentados pelos PCEGEP em sua maioria, evidenciam e reafirmam os modelos globais de desenvolvimento, ou seja, há uma forte articulação entre as propostas de ensino com a dinâmica mercadológica.

> A consideração do conhecimento geográfico sugere que os estudantes possam olhar a realidade, de forma a entender a espacialidade complexa de que somos todos chamados a participar, nesse tempo de globalização e de territórios conectados por redes informacionais. Para o conhecimento e a interpretação da realidade, é fundamental que o estudante relacione o espaço vivido com outras experiências, em outros espaços (PERNAMBUCO, 2013, p.37).

[11] Indica o(s) ano(s) no(s) qual(is)uma expectativa de aprendizagem começa a ser abordada pelas práticas de ensino, ainda que de forma não sistemática; significa possibilitar aos estudantes se familiarizarem com conteúdos e conhecimentos;

[12] Indica o(s) ano(s) durante o(s) qual(is) uma expectativa de aprendizagem necessita ser objeto de sistematização pelas práticas de ensino; significa sedimentar conteúdos e conhecimentos que permitam o avanço nas temáticas trabalhadas anteriormente;

[13] Indica o(s)ano(s) no(s) qual(is) se espera que uma expectativa de aprendizagem seja efetivada, como condição para o prosseguimento, com sucesso, em etapas posteriores de escolarização; significa aprofundar conceitos e noções consolidados e expandi-los para novas situações.

Apontamos neste sentido, um apelo no qual os PCEGEP eleva o referencial de mundo (no sentido de mercado), como fundamental para se chegar ao conhecimento. Isso reflete-se em uma lógica de apropriação do território, onde se cria um padrão de mundo único e necessário à todos. Ou seja, há uma complexidade de espaços étnicos existentes em nosso planeta, porém, ainda vivemos em uma concepção territorial herdada de um período colonial. Essa concepção, necessita de uma releitura histórica, que promova um reconhecimento dos fatores identitários e de pertencimentos (SANTOS, 2005).

Um dos quadros avaliados refere-se à uma proposta de trabalho com base na *EA Dinâmica Populacional* e os conteúdos curriculares alinhados à ela são os seguintes: *População do mundo, As grandes civilizações do mundo contemporâneo, Povoamento da América, Características da população do mundo e do Brasil, As teorias demográficas, Crescimento, distribuição e indicadores socioeconômicos, Movimentos populacionais e Indicadores da população brasileira.*

Figura 10 - EA (Dinâmica populacional)

EIXO TEMÁTICO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	ANOS		
		1º	2º	3º
DINÂMICA POPULACIONAL	EA1. Compreender a estrutura e a dinâmica da população mundial.			
	EA2. Compreender a dinâmica dos fluxos populacionais no mundo.			
	EA3. Relacionar índices demográficos e os fatores de ordem econômica, social e cultural de diferentes países e regiões.			
	EA4. Analisar o papel dos Estados em relação à adoção de políticas demográficas e suas implicações para a sociedade.			
	EA5. Compreender a estrutura e as características da população brasileira.			
	EA6. Compreender o processo de ocupação do Brasil e a distribuição da população no território nacional.			
	EA7. Compreender a formação sociocultural e a diversidade étnico-racial da população brasileira.			
	EA8. Analisar dados e informações sobre a população nas diferentes regiões brasileiras.			
	EA9. Analisar os fluxos migratórios no Brasil e sua relação com os fatores socioeconômicos e culturais.			

Fonte: Pernambuco, 2013, p. 52

No referido quadro, é sugerido no campo *EA7*, um estudo sobre a população brasileira a partir de um recorte étnico-racial. Dos nove quadros propostos e em toda a fundamentação desta publicação a qual analisamos, esta é a única menção feita do termo *étnico-racial.* A escassez do referido termo nos PCEGEP, só reflete os silenciamentos desta temática no campo pedagógico. De acordo com esta realidade, Santos (2013) defende que necessitamos

aprimorar as agendas e discussões sobre esta temática. Isto se deve, mediante à um forte sistema histórico, que regula a sociedade no sentido ideológico.

Se as matrizes, diretrizes ou parâmetros curriculares, ainda silenciam uma construção histórica colonialista, firma-se ainda mais nossas releituras sobre a construção de um projeto para o desenvolvimento de uma Geografia Pós-Colonial.

Com relação à seleção dos conteúdos curriculares propostos pelos PCEGEP, verificamos que há uma reafirmação do que já havíamos discutido anteriormente. Nossa menção refere-se à visão crítica do/a professor/a e o trato das informações no processo de repasse aos/as alunos/as. São os posicionamentos do/da educador/a que vão balizar as problematizações, os debates, as informações complementares e os seus posicionamentos, dando margem à um trabalho que pode denunciar questões inerentes ao processo ou simplesmente reproduzir práticas que reafirmam os silenciamentos das questões étnico-raciais.

Apontaremos na figura seguinte, algumas observações sobe a Geopolitica e Relações Internacionais. Para esta *EA*, os PCEGEP selecionam como sugestão de trabalho em sala de aula, os seguintes conteúdos curriculares: Os conflitos internacionais e a organização do espaço, O mundo bipolar e a Guerra Fria, A Nova Ordem Mundial e o mundo bipolar, O Capitalismo, espaço geográfico e o mudo Globalizado, Origem evolução do Capitalismo e do Socialismo, Regionalização do espaço geográfico, Globalização e as desigualdades no mundo atual, A origem das organizações econômicas internacionais.

Figura 11 – EA (Geopolítica e Relações Internacionais)

EIXO TEMÁTICO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	ANOS		
		1º	2º	3º
GEOPOLÍTICA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS	EA1. Compreender a reorganização geopolítica mundial no período pós-Segunda Guerra Mundial.			
	EA2. Analisar as relações de poder, no espaço mundial, no período da Guerra Fria.			
	EA3. Compreender as relações de poder na nova ordem mundial instaurada com o fim da Guerra Fria.			
	EA4. Compreender os principais conflitos internacionais no período pós-Guerra Fria.			
	EA5. Reconhecer o papel dos organismos multilaterais no mundo contemporâneo.			
	EA6. Analisar o funcionamento do mercado internacional e as relações de poder entre os países.			
	EA7. Compreender a dinâmica da economia nacional e pernambucana e o processo de inserção no mercado globalizado.			
	EA8. Identificar os principais blocos econômicos regionais e o seu papel na economia globalizada.			

Fonte: Pernambuco, 2013, p. 52.

Tanto os conteúdos curriculares propostos, quanto às *EA* apontadas na figura anterior, trazem elementos pertinentes às nossas análises. Neles observamos que o contexto da Geopolítica proposta pelos PCEGEP, está muito voltado para uma questão internacional, onde o espaço/tempo apresentado compreende-se a partir do período pós-Guerra. É a partir deste recorte histórico, que a economia global passou por instabilidades territoriais e identitárias. As formações dos Blocos econômicos influenciaram bastante tanto na dissolução, quanto na junção de várias nações. Cria-se a partir de então, um grau de instabilidade social que polarizam as economias, subalternizando territórios outros.

Como se trata de um eixo que discute a geopolítica, não há sugestões de discussões voltadas para as *identidades* locais e seus contextos culturais. As discussões apresentadas, englobam apenas relações econômicas internacionais, não mencionando qualquer problematização sobre questões locais.

O período Pós-Guerra, evidenciam os *territórios* europeus e Norte-Americanos, como importante referenciais de desenvolvimento político e econômico. Esta condição, tem naturalizado cada vez mais o Norte como desenvolvido e o Sul como subdesenvolvido.

É neste sentido, que apontamos em conformidade com Tubino (2005), uma ausência de discussão sobre a diversidade Latino-Americana no cenário da geopolítica mundial. Uma vez que a América fazendo parte deste cenário, há uma necessidade de se reestruturar suas características étnico-políticas e sócio democráticas.

Conforme anteriormente já destacado, há uma concepção de um *Norte Global*, que subalternizam as *identidades* culturais. Ou seja, para Santos e Meneses (2010), a relação colonial imposta de forma violenta no *território* latino-americano, impingiu sobre o mesmo uma racialização dos aspectos culturais, subjugando-o à condição de um *território* que apresenta uma concepção de desenvolvimento tardio, primário e fora dos padrões comerciais no contexto internacional.

A Geografia por se tratar de uma disciplina que também discute questões relacionadas ao *território* e as relações que neles se estabelecem, também posiciona-se quanto ao avanço técnico científico, assim como dos principais aspectos que lastreiam esse avanço.

Este contexto será esboçado, a partir da figura seguinte, onde mostraremos a proposta dos PCEGEP com relação ao Desenvolvimento das ações tecnológicas. As *EA* propostas, para o trabalho em sala de aula, estão alinhadas a partir dos seguintes conteúdos curriculares: A organização do espaço geográfico e o meio ambiente cientifico tecnológico, A globalização da economia, A atual divisão internacional do trabalho, Os grandes polos tecnológicos, Os fluxos da rede global de informações e A formação dos blocos supranacionais.

Antes de enveredarmos no exercício analítico ao qual estamos realizando, gostaríamos de pontuar alguns termos que emergem tanto nas EA, quanto nos conteúdos propostos.

Caracterizaríamos, como pertinentes ao nosso trabalho os seguintes termos: Desenvolvimento, Ciência, Mundo do Trabalho e Mundo Globalizado.

Figura 12 - EA (Espaço Geográfico, Globalização e Desenvolvimento Técnico Cientifico)

EIXO TEMÁTICO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	ANOS		
		1º	2º	3º
ESPAÇO GEOGRÁFICO, GLOBALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO TÉCNICO-CIENTÍFICO	EA1. Reconhecer o papel da ciência e da tecnologia no processo de produção do espaço geográfico.			
	EA2. Analisar as transformações na estrutura e na organização do sistema produtivo, advindas do processo de globalização econômica.			
	EA3. Identificar os impactos das transformações técnicas e tecnológicas no processo de produção e no mundo do trabalho.			
	EA4. Analisar as desigualdades econômicas entre os países no mundo globalizado.			
	EA5. Compreender o papel das tecnologias da comunicação e informação para o desdobramento do processo de globalização e suas implicações socioespaciais.			
	EA6. Compreender o papel das tecnologias na área de transporte para o desenvolvimento do processo de globalização e suas implicações socioespaciais.			
	EA7. Analisar a estrutura, a dinâmica da produção e a distribuição espacial das indústrias no mundo globalizado.			
	EA8. Analisar o processo de desenvolvimento do capitalismo e as repercussões na produção do espaço geográfico.			
	EA9. Compreender o atual processo de organização econômica de Pernambuco e suas implicações no mundo do trabalho.			
	EA10. Compreender a organização do espaço brasileiro e pernambucano em relação com o contexto internacional.			

Fonte: Pernambuco, 2013, p. 53.

Gostaríamos de iniciar nosso argumento, fundamentando em Santos (2012), quando defende que o *território* não pode ser analisado apenas pela performance do seu contexto atual. Do contrário estaríamos vilipendiando a complexidade dos *territórios* e consequentemente as *identidades* que neles emergem.

O contexto da diversidade, pouco aparece nas orientações anteriormente apresentadas. Vale-se entender que o significado de *mundo globalizado*, proposto pelos PCEGEP, foge de uma realidade local, empírica e sócio culturalmente campesina. A ideia de lugar na perspectiva global sugere espaços homogeneizados que se distanciam do conceito de *identidade* por um viés contemporâneo.

Levando em consideração o argumento de Hall (2011), um padrão social que limita o ser humano à uma fixidez da sua *identidade*, acaba por retirar deste mesmo indivíduo, sua capacidade performativa, transferindo à ele uma condição binária de existência. Desse modo, restaria ao sujeito apenas duas condições territoriais: Uma pelo Desenvolvimento e outra pelo subdesenvolvimento.

A lógica colonialista da ocupação territorial na América Latina, se configurou a partir de momentos históricos distintos. É neste sentido que a transferência dos valores culturais europeus, demarcaram um sentido desfavorável `para as *identidades* afro-indígenas.

Seguindo por este contexto, ainda podemos mencionar, que o poderio Norte Americano produziu e ainda produz, concepções de Desenvolvimentos intrinsecamente ligados à acumulação de riquezas e domínio mercadológicos. Sobre a proposta dos PCEGEP, não há menção das *identidades* territoriais que emergem na fronteira entre os padrões impostos pelo Capitalismo. Isto se deve, porque tais *identidades* são invisibilizadas por uma "linha abissal" que segundo Santos e Meneses (2010), demarcam fronteiras não apenas com limites geográficos, mas também configuram-se em limites sociais, culturais e epistemológicos.

Em continuidade ao processo analítico da pesquisa, apontaremos as implicações para o ensino de Geografia, no que se refere aos Espaços Urbanos e Rurais respectivamente. Nesta etapa da análise, nos preocupamos em pontuar nossas impressões a partir de uma leitura comparativa entre os dois espaços territoriais.

Como sugestão de conteúdos, os PCEGEP apontam os seguintes: Para o Eixo Temático Espaço Urbano - Conceito, fatores e intensidade da urbanização no mundo, As cidades e o fenômeno da urbanização, Diferenças entre as cidades Urbanização e planejamento urbano, A urbanização no mundo, O espaço industrial no mundo, Fontes de energias, Divisão internacional do trabalho, Êxodo rural e a urbanização no Brasil. Para o Eixo Temático Espaço Rural - A origem da agricultura, Os sistemas de produção agropecuária mundial, A agricultura e o nível de desenvolvimento econômico da sociedade, A divisão do trabalho na agropecuária, A revolução verde, Os complexos agroindustriais, A concentração fundiária no Brasil Biotecnologia e transgênicos, Os impactos ambientais no campo.

Pontuaremos inicialmente, alguns termos considerados como relevantes em ambos os quadros. Esta ação ao nosso ver, sugere que há uma relação dos mesmos com os objetivos traçados anteriormente.

Figura 13 – EA (Espaço Urbano)

EIXO TEMÁTICO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	ANOS		
		1º	2º	3º
ESPAÇO URBANO	EA1. Reconhecer várias formas de uso e apropriação do espaço urbano.			
	EA2. Analisar o papel das revoluções industriais para o processo de urbanização.			
	EA3. Reconhecer o papel das inovações tecnológicas, da comunicação e das redes informacionais no modo de vida urbano.			
	EA4. Distinguir a organização do espaço urbano nos países centrais, emergentes e periféricos.			
	EA5. Compreender o processo de formação e a estrutura das redes e hierarquias urbanas.			
	EA6. Analisar a questão da segregação socioespacial no meio urbano.			
	EA7. Compreender os principais problemas ambientais e a questão da qualidade de vida no espaço urbano.			
	EA8. Compreender o processo de urbanização no Brasil e os desafios históricos enfrentados pela população.			

Fonte: Pernambuco, 2013, p. 53.

Dos termos selecionados para este eixo, apontamos: *Revoluções Industriais, Inovação Tecnológica, Países Centrais, Emergentes e Periféricos, Segregação Sócio espacial.*

Os termos *Revoluções Industriais, Inovação Tecnológica*, reproduzem ainda mais a ideia de que o espaço urbano está associado ao Desenvolvimento que em muitos casos se confunde com crescimento econômico. A concepção de Desenvolvimento a partir de um viés eurocêntrico, demarca um projeto de *Modernidade Europeia,* no qual imprime um grau de superioridade hegemônica aos *territórios* privilegiados.

Como pontua Oliveira, L. (2010), há uma fascinação pelo *Mito da Modernidade*, onde os modelos econômicos e civilizatórios europeu, criam espaços de poder nos quais atuam os referenciais de uma dinâmica histórica de dominação do ser.

Em conformidade com esta lógica, os termos *Países Centrais, Emergentes e Periféricos, Segregação Sócio espacial*, representam uma seletividade na classificação do *território*. Consequentemente, os sujeitos que habitam tais *territórios*, são racializados e colocado a margem de uma invisibilidade que os segregam e os silenciam.

Quanto ao Eixo Espaço Rural, verificamos no quadro de *EA*, há uma possível inclusão dos aspectos étnico-raciais como sugestão de debate, porém as mensagens que emergem dessa possibilidade, apresentam um caráter muito implícito, no qual, necessitariamos de um olhar mais aprofundado para traduzi-la. Trata-se das *EA1 e EA9*, conforme mostradas no quadro à baixo.

Figura 14 – EA (Espaço Rural)

EIXO TEMÁTICO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	ANOS		
		1º	2º	3º
ESPAÇO RURAL	EA1. Reconhecer as várias formas de uso e apropriação do espaço rural.			
	EA2. Analisar, criticamente, as relações entre o rural e o urbano no mundo contemporâneo.			
	EA3. Reconhecer o papel das inovações tecnológicas, da comunicação, das redes informacionais no modo de vida rural.			
	EA4. Distinguir a organização do espaço rural nos países centrais, emergentes e periféricos.			
	EA5. Analisar o processo de modernização da agricultura, a distribuição espacial das atividades produtivas e a organização do espaço agrário brasileiro.			
	EA6. Analisar o papel do agronegócio na produção agrícola brasileira e suas implicações nas questões econômicas e sociais do campo.			
	EA7. Analisar o papel da agricultura familiar na produção agrícola brasileira e suas implicações nas questões de ordem econômica e social do campo.			
	EA8. Compreender o significado da existência da fome no mundo e a necessidade de ações que promovam a segurança alimentar.			
	EA9. Reconhecer o papel, os objetivos e as feições do associativismo, do cooperativismo e dos movimentos sociais no campo numa perspectiva histórica.			
	EA10. Compreender a estrutura fundiária, a questão da terra, as relações de trabalho e o significado da reforma agrária no Brasil.			
	EA11. Compreender os principais impactos ambientais provocados pela atividade agrícola, pecuária e o extrativismo.			
	EA12. Reconhecer a economia verde (agroecologia, produção orgânica etc.) como atividade essencial para a sustentabilidade ambiental.			

Fonte: Pernambuco, 2013, p. 54.

Como Já pontuado em análises anteriores, a *EA1* reconhece a importância de se discutir sobre as apropriação do *território* campesino. Se levarmos em consideração as discussões já mencionadas nestas analises e nos referenciais teóricos, perceberíamos o quanto esse levantamento de informações já serviriam de mote para tal discussão.

Conforme já mencionamos anteriormente, os processos de apropriação do *território* tem promovido classificações raciais a partir da ideia de superiorizarão. De acordo com Silva, J. (2013), a *Colonialidade seria* um dos motivos dessa apropriação tanto do lugar quanto do ser.

No caso da *EA9, os* PCEGEP convida-nos a discutir sobre a historicidade dos movimentos sociais no campo. Esta, ao nosso ver, tem sido uma importante proposta de discussão ou debate no campo pedagógico.

As contribuições dos movimentos sociais para a produção do conhecimento tem sido de grande importância para a conquista de políticas e direitos, principalmente no campo educacional.

Os Movimentos Sociais em sua dinâmica de luta reagem aos processos brutais de políticas públicas que se expropriam de seus direitos, fortalecendo o não reconhecimento das suas *identidades* territoriais. Entende-se com isso, que ao se tratar de um coletivo social, as *identidades* apresentam-se como múltiplas e a partir de suas ações sociais podem se apresentarem como verdadeiros campos de tensões. Na concepção do autor, isso se deve aos significados e auto definição dos próprios coletivos com base nas tendências e estruturas sociais construídas ao longo do tempo.

A luta por uma justiça social resvala no emprego de práticas conflitivas e mobilizações capazes de disseminar valores e perspectivas de transformação. Os movimentos sociais traduzem bem esta lógica, pois criam significados e interagem com seu ambiente natural e social.

Percebe-se com isto, a importância da comunicação para os movimentos sociais e a sua necessidade de criar redes e iniciativas organizadas que sirvam de contraponto às relações de poder desiguais e ao não reconhecimento das diferenças. (SANTOS; MENESES, 2010).

Como se trata de uma pesquisa no campo educacional, podemos destacar a luta do Movimento Negro que em suas pautas já elencam discussões e conquistas importantíssimas, dentre elas a Lei 10.639/2003 (GOMES, 2010).

Apesar das sugestões apontadas pelos PCEGEP nas *EA1 e EA9*, gostaríamos de acrescentar, que na proposta dos conteúdos curriculares para esse eixo, não há apontamentos específicos para estes serem trabalhados em sala. Ressaltamos também, que apesar de haver uma leitura comparativa entre quadros separados (Espaço Urbano e Espaço Rural), entendemos que os dois espaços analisados traduzem-se como paisagens em continuidades e não com *territórios* unicamente distintos.

CONSIDERAÇÕES DO PERCURSO INVESTIGATIVO: UM PONTO DE CHEGADA PARA UMA NOVA PARTIDA

"O espaço para novas análises
fica sempre aberto"

Anna Carolina Regner

A finalização do percurso nesta jornada investigativa não esgota sua capacidade de poder avançar ainda mais. Esta incompletude tem sido no momento, a nossa maior certeza, pois o conhecimento se refaz a cada nova dúvida. Esta dúvida por sua vez, nos conduz a repensar sobre o que já construímos e serve de combustível aos novos processos investigativos pelos quais anunciarão outros resultados.

As razões que deram corpo e vida a esta pesquisa, foram motivadas, a partir de curiosidades, relacionadas às experiências e processos de construção identitária do pesquisador. Sendo a escola um palco de intervenções pedagógicas, pelo qual a natureza desses processos emergem, somos impulsionados à aprimorar os contextos e ações da nossa prática pedagógica, afim de transformar nossa curiosidades em confirmações acadêmicas.

Assim, apontamos como aspectos de relevância no referido estudo, a necessidade de discussões inerentes aos *Estudos Pós-Coloniais*, desde a formação inicial dos professores, até a elaboração de Parâmetros e Diretrizes que dialoguem com esta concepção. Ressaltamos também, que a nossa ação investigativa, nos deslocaram para o reconhecimento das *Epistemologias outras*, (SANTOS; MENESES, 2010*),* como uma produção do conhecimento transformadora no ponto de vista social e educacional. Uma vez, que muitos desses saberes foram produzidos a partir dos Movimentos Sociais (de modo especial o Movimento Negro), confirma-se de fato, a sua validação epistemológica, frente ao aporte teórico que elencamos como necessário para esta investigação.

De acordo com as diversas leituras utilizadas, foi possível aprofundarmos em um diálogo profícuo, no qual fomentou ainda mais o nosso desejo em querer contribuir, para um projeto de uma Geografia no sentido *Decolonial.*

A presente pesquisa partiu do seguinte questionamento: Como os aspectos raciais são enunciados nos Parâmetros curriculares para o ensino de Geografia no Estado de Pernambuco? Para tanto nos debruçamos exaustivamente ao objeto da pesquisa, afim de articularmos condições necessárias que pudessem responder tal questionamento. Os conceitos

de *Colonialidade (Poder/ser)* oriundos dos *Estudos Pós-Coloniais*, foram essenciais para a varredura de informações extraídas dos PCEGEP.

Conforme a técnica de *Análise do Conteúdo* (Bardin, 2011), foi possível detectar exaustivas mensagens (explicitas e/ou implícitas), que consideramos como grandes achados para dar respostas ao problema apresentado.

Nesse processo de garimpagem investigativa detectamos que os PCEGEP apresenta-nos um conceito de *identidade* e *território*, ainda produzido pela *Modernidade Europeia*, no qual empreende em uma ideia de fixidez do sujeito e do seu *território*. Esta concepção, é fruto de uma *Colonialidade* ainda presente de maneira hegemônica, nos dispositivos pedagógicos.

Enquanto proposta pedagógica de trabalho, os PCEGEP sugerem conteúdos curriculares advindos de uma abordagem eurocêntrica e alicerçada em uma funcionalidade que ainda naturalizam as *Diferenças Coloniais*. Tal abordagem, se distancia de uma proposta de educação *Intercultural* e reproduzem um contexto ideológico de poder.

Como sendo o currículo um *território* de disputa (ARROYO, 2013), tem-se na *colonialidade* sua afirmação e constatação de uma Geografia que ainda não consegue superar as barreiras coloniais. Deste modo, a pesquisa tem confirmado que os conceitos trazidos dos *Estudos Pós-Coloniais* (Colonialidade Poder/Ser), conseguiram balizar e constatar as aspirações propostas pelos objetivos inicialmente desenhados.

Neste sentido, cabe ressaltar que as inserções de uma concepção ainda estruturada na lógica colonialista, retiram dos PCEGEP, a possibilidade de contribuir para um projeto *outro* de uma Geopolítica do Conhecimento.

As ausências das contribuições históricas afro-indígenas nos PCEGEP, só confirmam os processos de validação do conhecimento, pautados em uma concepção de superioridade territorial. Ou seja, são processos brutais de ambivalência que criam territorialidades e ao mesmo tempo desterritorialidades, de um lado espacialidades que atendem à um certo grau de crescimento e por outro lado, espacialidades que não se encaixam nos padrões globais. Neste sentido, as concepções que convergem por este caminho, produzem fronteiras não só geográficas, mas também, sociais e epistemológicas.

As implicações mais frequentes nos PCEGEP que reafirmam o contexto de desenvolvimento, estão ligadas aos processos de crescimento econômico dos *territórios* urbanizados, por outro lado os *territórios* locais, são invisibilizados, por traduzirem uma representação periférica e subalternizada. Pressupõe-se com isso, uma afirmação de um *território* que abrigam *identidades* inferiores, por que não se enquadram nos modelos de civilidade europeu.

Além do atendimento dos objetivos propostos, esta investigação permitiu a possibilidade de uma releitura dos processos paradigmáticos que embasaram as concepções de *territórios, sujeitos cultura, raça* e *sociedade*, além de propor uma concepção *Decolonial* ao ensino de Geografia.

Por se tratar de uma pesquisa de revisão teórica e documental, algumas incompletudes e limitações surgiram no decorrer do percurso. Dentre elas, destacamos que as análises se limitaram apenas ao ensino de Geografia, ficando as demais disciplinas ausentes do processo investigativo, apesar dos PCEGEP serem direcionados ao campo pedagógico, os professores, assim como os membros das equipes de elaboração, não se constituíram como sujeitos da pesquisa. Como protagonistas do processo, tais sujeitos podem vir a contribuir consideravelmente para o fechamento de nossos questionamentos e indagações no campo epistemológico.

Como perspectivas para estudos futuros, nossa investigação deixa um caminho aberto para que outras contribuições se desenhem no campo do saber. Essas contribuições podem dar um novo sentido às políticas educacionais assim como repaginar os processos históricos que silenciaram os *territórios e identidades outras.*

Apesar de exaustivo, o referido estudo representa uma grande luta contra os silenciamentos no campo educacional, além de contribuir para uma *interculturalidade critica* na interface da Geografia. Neste sentido, espera-se que o debate sobre as tensões históricas, com base nos aspectos étnico-raciais, ampliem-se aos diversos espaços educacionais, sejam eles no contexto local ou global, mas, que possivelmente possam ser implementados a partir de uma *Geografia Decolonial.*

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Educação e Raça:** pespectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ALMEIDA, Amélia Cardoso de; NEVES, Cleiton Ricardo das A Identidade do 'Outro' Colonizado à Luz das reflexões dos Estudos Pós-Coloniais**. Em Tempos de História**, n.20. p. 123-135, jan./jul, 2012.

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso. **Etnografia da Prática Escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Cartografia e Quilombos: territórios étnicos africanos no Brasil. **Africa Studia**, n. 9, p. 337-355, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. – Petópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11. p. 89-117, mai./ago. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARDO, Teresinha. O Candomblé e o Poder Feminino. **Revista de Estudos da Religião** REVER, São Paulo, PUCSP, n. 2, p. 1-21, 2005.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BONNICI, Thomas. Avanços e ambiguidades do pós-colonialismo no limiar do século 21. **Légua & meia**: Revista de literatura e diversidade cultural. Feira de Santana: UEFS, v. 4, n. 3, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: 2004.

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BUFFON, Georges. ouis. L. **Ouvres Completes**. Paris: Pouvrat Freres, 1834.

CASTELLAR, Sônia. VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p.161

CÉSAIRE, Aimé. **Discours sur le colonialisme.** Paris: Réclames, 1950.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2001.

_____. **Epistemologias da geografia.** 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

CHRISTOFOLETTI, Antônio. As características da nova geografia. In: **Perspectivas da geografia.** São Paulo: Difel, 1985.

COSTA, Fabio Rodrigues da; ROCHA, Márcio Mende. Geografia: conceitos e paradigmas - apontamentos preliminares. **Revista de Geografia**, Meio Ambiente e Ensino - GEOMAE (Impresso), v. 1, p. 25-56, 2010.

ESCOBAR, Arthur O. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, n. 1, p. 58-86. 2003.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Pele negra, máscaras brancas.** Rio de Janeiro: Fator, 1983.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Carla Fernandes T.; ALVES, Simone Fonseca. **O ensino de Geografia Escolar e Currículos Identitários**: Um estudo teórico de suas relações. 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. Porto Alegre, 2009.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professore(a)s de escolas localizadas no meio rural.** Caruaru, 2013. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala.** Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 49. ed. rev. São Paulo: Global, 2004.

GERBI, Antonello. **La disputa del nuevo mundo**: História de uma polémica. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: Algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino**. Um olhar além das fronteiras: Educação e relações raciais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Diversidade étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves. da; FERNANDES, Alexandra, Borges. (Orgs) **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

_____. Educação e Identidade Negra. In: BRITO, A. M. B. B.; SANTANA, M. M.; CORREIA, R. L. L. S. (Orgs.) **Kulé-kulé** - Educação e identidade negra. Maceió: Edufal, 2005.

GROSFOGUEL, Ramon. **El Giro Decolonial:** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

_____. Para descolonizar os estudos de economiapolítica e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, mar.2008.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. vol. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003.

_____. Desigualdade e diversidade: os sentidos contrários da ação. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. (orgs.). **Cidadania, um projeto em construção**: minorias, justiça e direitos. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma. 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. , 1. reimp. – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2012.

LACOSTE, Yves. **A Geografia** – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1988.

LAGE, Allene Carvalho. Entre hegemonias e subalternidades, discursos e militâncias que apontam para uma ciência pós-colonial: é possível uma ciência mestiça? **Revista do Observatório dos Movimentos Sociais**, Caruaru, PE, Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, jul./ago./set./out. 2008.

LEWIS, Liana. Raça e uma nova forma de analisar o imaginário da nossa comunidade nação: da miscigenação freyreana ao dualismo fanoniano. **Civitas ? Revista de Ciências Sociais**, v. 14, p. 01-10, 2014.

LIMA, Márcia Helena; VLACH, Vânia Rúbia. Geografia Escolar: relações e representações da prática social. **Caminhos de Geografia** - Revista on line Programa de Pós-Graduação em Geografia, Uberlândia, v.3, n. 5, fev. 2002.

LIRA, Wellington Cesar Barbosa de. **Conceitos-chave da geografia em sala de aula:** uma experiência vivenciada em turmas da 7ª série do ensino fundamental de escolas públicas no Recife-PE**.** 82f. 2005. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2005.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A Topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 71-114. mar. 2008.

_____. Pensamento crítico desde a subalternidade: os estudos étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das ciências sociais no século XXI. **Afro-ásia**, Salvador, n. 34, p.105-129, 2006.

_____. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MANZO, Abelardo J. **Manual para la preparación de monografías:** una guía para presentear informes y tesis. Buenos Aires: Humanistas, 1971.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MEMMI, Albert. **The Colonizer and the Colonized.** Boston: Beacon Press, 1965.

MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. **Didactique de la Géographie** – organiser les apprentissages. Paris: Nathan, 1994.

MESSEDER, Suely A. **A construção do conhecimento científico blasfêmico ou para além disto nos estudos de sexualidades e gênero**. In: II congreso de estudios poscoloniales; III Jornadas de feminismo poscolonial, 2014, Buenos Aires. II Congreso de Estudios Pos-Coloniales; III Jornadas de Feminismo Pós-Colonial, 2014. v. 2.

MIGNOLO, Walter. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

_____.Cambiando las Éticas y las Políticas del Conocimiento: La Lógica de la Colonialidad y la Postcolonialidad Imperial. **Tabula Rasa**. Bogotá, n.3, p. 47-72, jan./dez. 2005.

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF –** Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

_____. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. 1996. Disponível em: http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Mignolo.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2014.

_____.**La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial.** Barcelona: Gedisa, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia:** Pequena Historia Critica. São Paulo: Hucitec, 1994.

MUNANGA, Kabengele. Identidade étnica, poder e direitos humanos. **Thot Africa,** São Paulo, n. 80, p. 19-30, 2004.

_____. **Negritude: Usos e Sentidos.** 3.ed Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. (Org.) **Superando o Racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje:** histórias, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global, 2006.

NENUNG, Luís. **Peixes, pássaros, pessoas.** Interprete: Mariana Aydar. Rio de Janeiro: Universal Music LTDA, (p)2009. CD.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **História da África e dos Africanos na Escola:** as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

_____; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 3.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PAIXÃO, Marcelo. **A Lenda da Modernidade Encantada:** por uma critica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação. Curitiba: Ed. CRV, 2014.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para Educação Básica no Estado de Pernambuco** - Parâmetros Curriculares de Geografia – Ensino Fundamental e Médio. Pernambuco, 2013.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente,** n. 20, jul./dez. 2009.

_____., Carlos Walter; SANTOS, R. E. A Geografia do Sistema Mundo Moderno-colonial numa perspectiva subalterna. In: SANTOS, R. E. (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O Negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

QUENTAL, Pedro de Araújo. A Latinidade do conceito de América Latina. **GEOgraphia**, v. 14, p. 21-45, 2012.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. El **Giro Decolonial:** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

_____. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Colonialidad del poder y clasificación social.** Journal of World-System Research. Volume XI, n. 2, summer/fall, p. 342-386, 2000a.

_____. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A Colonialidade do Saber:** Eurocentrismo e Ciências Sociais. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America, **Neplanta**: Views from South, p. 533-580, 2000b.

_____. Globalización, colonialidad y democracia, in Instituto de Altos Estudios Diplomáticos. In: GUAL, Pedro (org.), **Tendencias básicas de nuestra época:** globalización y democracia. Caracas: Instituto de Altos Estudios Diplomáticos 'Pedro Gual', 2001.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica:** sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa oficial/Instituto Kuanza, 2006.

SILVEIRA, Maria Laura. Dos mundos passados e suas geografias aos horizontes contemporâneos: algumas reflexões. **Revista Formação**, n.15, v. 1, p. 06-18, 2006.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTANA, Moisés de Melo. Diversidade cultural, educação e transculturalismo crítico – um rascunho inicial para a discussão. In: NETO, José Batista; AMORIM, Roseane Maria de. **Memórias e Histórias da Educação:** debate sobre a diversidade cultural no Brasil. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do Tempo**: Para uma nova cultura política 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. Da totalidade ao lugar. 1 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (Edusp), 2012.

_____. O dinheiro e o território, In: SANTOS, Milton et. al. **Territórios, territórios**: Ensaios sobre o ordenamento territorial. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

_____. **O retorno do territorio**. In: OSAL: Observatorio Social de América Latina. n. 16. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. **Por uma Geografia Nova**: Da crítica da geografia a uma Geografia Critica. 6. ed. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo (Edusp), 2004.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. O dinheiro e o território. **GEOgraphia**, v. 1, n. 1, p. 7-13, 1999.

_____. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. In: Renato Emerson dos Santos. (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais:** o Negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças:** Cientistas, instituições e Questão Racial no Brasil- 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993

SILVA, Janssen Felipe. **Geopolítica da educação: tensões entre o global e local na perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos.** In: XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Recife, 2013. Disponível em: <http://www.epenn2013.com.br/MesasTematicas/MT_Geopol%C3%ADtica%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o_Janssen_Felipe. > Acesso em: 07 abri. 2014.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Tadeu Tomaz da. A produção social da identidade e da diferença. In: Tadeu Tomaz da Silva (Org), **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Documentos de Identidade.** Uma introdução às teorias do currículo**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América:** A questão do outro**.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **Nous et les oures**: La reflexion française sur la diversité humaine. Paris: Ed. Édition du seuil, 1989.

TORRES GARCIA, Joaquín. **Universalismo Construtivo**, Buenos Aires: Poseidón, 1941.

TUBINO, Fidel. La Praxis de la Interculturalidad em los estados nacionales latinoamericanos. **Cuadernos Interculturales**, n. 5 jul./dez. 2005.

VALLA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira. (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais.** 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

VESENTINI, José William. **Para uma geografia crítica na escola.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias PolíticoEpistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n.9, p. 131-152, jul./dez. 2008.

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: WALSH, Catherine; LINERA, Álvaro García; MIGNOLO, Walter. (Orgs.). **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Buenos Aires, Editorial signo, 2007. (serie El desprendimiento, pensamiento crítico y giro des-colonial).

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da ABPN**, v. 1, n. 1, 2010.