



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**INSTITUTO DE GEOGRAFIA**

**Programa de pós-graduação em Geografia**



---

**GILSON SILVA SANTOS**

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, ESTÉTICA E EPISTEMOLOGIA ANTICOLONIAL**

UBERLÂNDIA  
Agosto de 2022

TESE DE DOUTORADO

LINHAS DE PESQUISA - Docentes  
Análise, Planejamento e Gestão dos Espaços Urbano e Rural/  
Ensino de Geografia

GILSON SILVA SANTOS

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, ESTÉTICA E EPISTEMOLOGIA ANTICOLONIAL**

Trabalho de Conclusão de Tese apresentado para Programa de Pós-graduação em Geografia do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em:

Área de concentração: Docentes Análise, Planejamento e Gestão dos Espaços Urbano e Rural/ Ensino de Geografia, no nível de Doutorado Acadêmico.

Gilson Silva Santos

Orientador: Dr. Tulio Barbosa

UBERLÂNDIA  
Agosto de 2022

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S237 Santos, Gilson Silva, 1985-  
2022 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, ESTÉTICA E EPISTEMOLOGIA  
ANTICOLONIAL [recurso eletrônico] / Gilson Silva Santos.  
- 2022.

Orientador: Tulio Barbosa.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Pós-graduação em Geografia.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.483>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.

1. Geografia. I. Barbosa, Tulio ,1979-, (Orient.).  
II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em  
Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Geografia  
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, Sala 1H35 - Bairro Santa Monica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: (34) 3239-4381/3291-6304 - www.ppgeo.ig.ufu.br - posgeo@ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	GEOGRAFIA				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, Número 228, PPGGEO				
Data:	16 de agosto de 2022	Hora de início:	14h:00m	Hora de encerramento:	18h:30m
Matrícula do Discente:	11813GEO007				
Nome do Discente:	GILSON SILVA SANTOS				
Título do Trabalho:	EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, ESTÉTICA E EPISTEMOLOGIA ANTICOLONIAL				
Área de concentração:	GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO				
Linha de pesquisa:	Análise, Planejamento e Gestão dos Espaços Urbano e Rural/Ensino de Geografia				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se no Anfiteatro [On line], Campus [Google Meet], da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em GEOGRAFIA, assim composta: Professores Doutores: Ruy Moreira - UFF-RJ; Mauricio Alves da Silva - UFT-TO; Rita de Cássia Martins de Souza - IG-UFU; Antônio Marcos Machado de Oliveira - IG-UFU e Túlio Barbosa - IG/UFU orientador(a) do(a) candidato(a). Em função da Pandemia COVID-19, todos os membros participaram de forma on line.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Tulio Barbosa - IG - UFU, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Mauricio Alves da Silva, Usuário Externo**, em 24/08/2022, às 08:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rita de Cassia Martins de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/08/2022, às 10:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tulio Barbosa, Presidente**, em 26/08/2022, às 13:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Marcos Machado de Oliveira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/08/2022, às 14:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ruy Moreira, Usuário Externo**, em 06/09/2022, às 09:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3865924** e o código CRC **0E1C3369**.

## Madrugada desconfigurada

Escrevo veloz e atropelo as linhas, rabiscos tortos, escrevo a lápis  
Marco tudo em uma única cor, apago tudo quando puder  
Todavia, convido você para meu café anticolonial  
Na lareira incandescente, várias quizumbas  
Adjetivo tudo, o grito da fome, o grito da violência  
Há chicotes nas minhas costas  
Nada me permite orações subordinadas  
Fodeba, Naman, Fanon  
*Matrix* anticolonial, meu ponto de não retorno  
Oxigênio esvaindo da minha mente  
Vários corpos perdidos na noite  
A respiração não vem, ansiedade a todo vapor  
Respiro. Vejo o futuro em desconfiguração  
O silêncio tomando conta da minha alma  
Coração dispara a toda velocidade  
Ouçam as batidas dos tambores. Peitos dilacerados  
Noite. Abrace-me, tranquilamente  
Não posso. Fornalhas aquecem a minha mente  
Várias madrugadas queimadas  
Aromas de ideias sendo ricocheteadas  
No papel A4, meu único lápis de cor  
O amanhecer eterno tentando me consolar  
*“Namam! Tú não dançaste a dança que leva meu nome  
outros a dançarão”*  
Café, ansiedade  
Faço tudo em uma única ligação  
Poucos capítulos, não gosto de subdivisões, cansativo  
Penso. Abolição, quilombos, palmares  
Angústias que não acabam nunca  
Ventos turbulentos de Séfit  
Madrugada e eu  
Pincelamos estéticas para o alvorecer

Zelita Naman

## AGRADECIMENTOS

Poucas letras para uma imensidão de mundos. Sentimentos realmente têm grandeza. Ultrapassei geometrismos, várias dialéticas incineradas no caminho, linhas de fugas pavimentadas no silêncio. Que não morrerão! À minha mãe e a meu pai, – o existir é resistir. Não foi fácil para vocês, não foi fácil para mim também. Existimos porque resistimos. Momentos de fugas, caminhos que se inter cruzam na multidão, brigamos por pequenos brinquedos. Mundo de pequenos. Vale mais o sentimento e a emoção. Andamos juntos e brigamos pela libertação. Minha irmã e meus irmãos, filhos que ainda farão revolução, Gabriel, produto dessa razão, que, logo cedo, já pegou a visão. O Ítalo, com certeza, será o nosso grande campeão. Agradeço por ficarem perto. Ainda que não se fale, família acaba sendo a nossa proteção.

Foi assim, quando cheguei aqui. No primeiro passo, pensando estar sozinho, hoje, falo com uma multidão. Sentimentos produzindo destinos, amigos que vieram de uma física sem explicação. Eu sempre juntando geografias. Jornadas de muitos pedaços, e todo mundo sendo atacado numa mesma direção. Por isso nossas brigas, nossa visão, almas diferentes com a mesma intenção, de viver uma vida tranquila, sem opressão.

Sou culpado de me apaixonar por todos vocês, era a única solução. Angélio, meu primeiro irmão. Jeitão de quem não ajuda nada, já ajudou um milhão. Carlos Novaes, meu amigo, não adianta tentar se esconder, com sua generosidade, você ainda vai ficar registrado na história dessa multidão. Precisei de festas, nem tudo foi peregrinação. Diogo, meu camarada, obrigado por me livrar dessa tensão. Falando nisso, lembrei do Gledmar e da emoção. Energia sempre tão forte, você, com certeza, é um grande paizão. Thiago, cara crítico, menino bom. Pondo sempre nossas brigas de lado, sem você, eu não teria escrito um textão. Assim como o Alison. Puxando minha orelha – “moço, você, conserte essa visão”. Nas visões anárquicas do Vitor, várias mudanças de opinião. No grupo anticolonial da UFU, várias forças de uma revolução. Lorenzo, que me apoiou tanto nessa reta final, você, também, é uma inspiração. Assim como o Wilson. Sabe bem que, se escrever fosse uma arma, com certeza, ele já teria feito uma revolução.

Escrever pode ser vida, e vida faz revolução. No início eu não escrevia nada, até vocês chegarem, segurando a minha mão, Eliane Soares, minha amiga. Você e o Tulio Barbosa deveriam orientar mais de um milhão. Agradeço à banca, e peço licença para essa atenção. Sem a Capes, sem a orientação da professora Beatriz Ribeiro Soares, na direção do PET- Geografia, além do grande apoio do meu Orientador Tulio Barbosa e de todos os meus amigos, nada disso teria razão.

Para finalizar, agradeço ao Camiller e à Ester, por confortarem meu coração. À Olbia e à Fabiana, pelas guerreiras que são. Tuanny e o Fernando, pela minha afilhada, Anna Clara.

Finalmente, esta tese é dedicada à minha avó Zelita Batista. Representante de toda a força da minha família e das mulheres que continuam lutando tanto no Brasil. Aos amigos que não apareceram aqui, neste pequeno espaço, agradeço por fazerem parte dessa multidão. Vocês foram e continuarão sendo a minha inspiração.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Modelo de cidade moderna e inteligente na Europa .....	78
Figura 02 - Destaque para país Desenvolvido e Subdesenvolvido .....	79
Figura 03 - Diferença de uma “periferia desenvolvida e uma subdesenvolvida”..	80
Figura 04 - Belezas exóticas da cultura nacional no Brasil .....	81
Figura 05 - Belezas exóticas e naturais no Brasil .....	82
Figura 06 - Colonização Belga: várias trabalhadoras e trabalhadores mutilados no final do século XIX ao início do século XX - Congo/África. ....	143
Figura 07 - Princípios do “raciocínio geográfico” a serem trabalhados na escola.	162
Figura 08 - Identidade colonizadora do urbano .....	279
Figura 09 - Identidade anticolonial do urbano .....	280
Figura 10 - Estereótipos dos trabalhadores livres .....	281
Figura 11 - Estereótipo de um trabalhador rural .....	281
Figura 12 - Estereótipo de imigrante .....	282
Figura 13 - Cultura exótica .....	284
Figura 14 - Cultura folclórica .....	285
Figura 15 – Desenvolvimentismo .....	286
Figura 16 - Preconceito etnográfico .....	287



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 01 - ESTÉTICA, TRABALHO E EDUCAÇÃO: Geografia e Anticolonialismo no Brasil.....</b>	<b>21</b>
1.1 Pressupostos geográfico do <i>anticolonialismo</i> .....	21
1.2 A questão da dialética: práxis e cotidianidade anticolonial para educação .....	27
1.3 Liberalismo e Colonialismo .....	50
1.4 Educação anticolonial .....	59
1.5 Estética Anticolonial para o ensino de Geografia .....	71
1.6 Trabalho e educação colonial e anticolonial .....	83
1.7 Ideologia colonizadora pela palavra .....	99
1.8 Desenvolvimento do trabalho colonizado e a materialização da linguagem de poder .....	114
1.9 Estabelecer uma educação anticolonial: primeiras questões .....	122
<b>CAPÍTULO 02 - GEOGRAFIA NO BRASIL: Colonialismo modernidade e pós-modernidade.....</b>	<b>134</b>
2.1 Geografia: renovação epistemológica da Geografia brasileira .....	136
2.2 Desenvolvimentismo, globalização e renovação da Geografia .....	148
2.3 Renovação da Geografia: Do quantitativismo ao Pós-modernismo .....	158
2.3.1 “ <i>Geografia Crítica</i> ” e pós-moderna no Brasil: a partir do trabalho de Edward Soja (1993) e Doreen Massey (2008) .....	189
2.3.2 <i>A Nova Geografia no Brasil: o prólogo de uma revolução pós-moderna</i> .....	216
<b>CAPÍTULO 03 - TEORIA ANTICOLONIAL: Formação de professoras e professores no ensino de geografia.....</b>	<b>223</b>
3.1 Formação Anticolonial na Geografia para Pensar a Educação: O Desafio da Extensão na Instituição.....	230
3.2 Os Direcionamentos do Estado brasileiro para educação geográfica .....	248
3.3 Direcionamentos do Estado brasileiro pós Constituição Federal de 1988 .....	260
3.3.1 <i>Primeiras propostas curriculares para o Brasil depois da CF de 1988</i> .....	268
3.4 Análise de livros didático em Geografia: Consequências de uma ausência proposital .....	273
3.4.1 <i>Análise dos livros didáticos de Geografia do sétimo ano (Ática, FTD, Moderna)</i> . 278	
<b>CONCLUSÕES DE UMA TEORIA ANTICOLONIAL.....</b>	<b>291</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>295</b>

## RESUMO

O presente trabalho parte da tese de que mudanças epistemológicas definem construções estruturais para o conhecimento geográfico. Assim, organizamos o conhecimento epistemológico anticolonial, voltado para a educação geográfica brasileira, a partir das lutas de negras, negros e indígenas. A tese parte da realidade histórica, no tempo presente, e evidencia que a estrutura política, econômica, cultural e educacional é originada do escravismo e mantida, ainda, como sociedade escravocrata, em outras roupagens e estéticas. Sendo assim, constitui, ainda, uma sociedade opressora, racista, machista e violenta contra negros, negras, indígenas e a classe trabalhadora.

A definição e os limites coloniais foram apresentados diretamente como oposição a toda superação das mazelas cotidianas da classe trabalhadora, que vive e é organizada pela classe dominante, em uma estrutura escravocrata racista. A luta anticolonial, portanto, tem como princípio a ruptura com toda forma de dominação e opressão, que possa ser organizada pelo conhecimento científico colonizador e fundador de uma Geografia vinculada aos objetivos do capitalismo e do imperialismo.

A importância desta tese está na organização epistemológica anticolonial, voltada para a edificação gnosiológica, que efetue rupturas com a estrutura capitalista opressora, e possa, no cotidiano do conhecimento escolar, elencar as questões, para além dos limites curriculares, oferecidos para a educação geográfica, oriunda das necessidades da classe dominante brasileira.

O resgate de teóricos e teóricas anticoloniais é o ponto decisivo deste trabalho, visto que revolucionários e revolucionárias africanas e latino-americanas mostraram-se decisivos para a composição de uma organização epistemológica, que possa ser efetuada no cotidiano escolar. Desse modo, o cabedal teórico e metodológico parte de uma dialética que rompe com a estrutura, por meio de teorias que tenham como centralidade a contestação da violência e do poder da classe dominante. A contribuição deste trabalho está na construção de uma estética e de uma epistemologia anticolonial, que luta, diretamente, contra toda forma de opressão, e possa constituir caminho para a educação geográfica, que prime pela ampliação permanente da democracia e dos direitos humanos, por meio do enfrentamento ao racismo, ao machismo e a toda forma de opressão.

O caminho dessas questões partiu da crítica epistemológica à Geografia colonizada, não capaz de enxergar a estrutura escravocrata a compor o espaço nacional, e, portanto, apresentou uma ruptura, que pode ser constituída por meio da dialética anticolonial, partindo, definitivamente, da classe trabalhadora, do antirracismo e do anticapitalismo, resultando numa educação geográfica anticolonial, organizada pela classe trabalhadora, que precisa superar o espaço nacional escravocrata. Dessa forma, a presente tese possibilitou a construção e demonstração da necessidade de trabalhar com a narrativa, esteticamente, anticolonial, na Geografia do Brasil.

**Palavras-chave:** Epistemologia anticolonial; Estética anticolonial; Educação geográfica.

## ABSTRACT

The present work starts from the thesis that epistemological changes define structural constructions for geographic knowledge; thus, we organize anti-colonial epistemological knowledge focused at Brazilian geographic education from the struggles of black and indigenous people. The thesis starts from the historical reality in the present time and proves that the political, economic, cultural and educational structure is originated from slavery and still maintained as a slave society in other guises and aesthetics, yet still an oppressive, racist, sexist and violent society against black, indigenous people and the working class. The colonial definition and limits were presented directly as an opposition to any overcoming of the daily ills of the working class that lives and is organized by the ruling class in a racist slave-holding structure. The anti-colonial struggle, therefore, had as its principle the rupture with any form of domination and oppression that could be organized by colonizing scientific knowledge and, with that, the founder of a Geography linked to the objectives of capitalism and imperialism. The importance of this thesis lies in the anti-colonial epistemological organization aimed at gnosiological construction that breaks with the oppressive capitalist structure and can, in the daily life of school knowledge, list issues beyond the curricular limits offered for geographic education arising from the needs of the Brazilian ruling class. The rescue of anti-colonial theorists is the decisive point of this work, since African and Latin American revolutionaries proved to be decisive for the composition of an epistemological organization that can be carried out in the school daily life; thus, the theoretical and methodological background starts from a dialectic that breaks with the structure through theories that have as centrality the contestation of violence and the power of the ruling class. The contribution of this work is in the construction of an anti-colonial aesthetics and epistemology that fights directly against all forms of oppression and can constitute a path to a geographic education that strives for the permanent expansion of democracy and human rights, through the confrontation of racism, to sexism and all forms of oppression. The path of these questions came from the epistemological critique of colonized Geography, which cannot see the slavery structure that makes up the national space and, therefore, presented a rupture that can be constituted through the anti-colonial dialectic that definitively starts from the working class, anti-racism and the anti-capitalism resulting in an anti-colonial geographic education organized by the working class that needs to overcome the slave-holding national space. Thus, the present thesis enabled the construction and proof of the need to work with the aesthetically anti-colonial narrative in the Geography of Brazil.

**Keywords:** Anti-colonial epistemology; Anti-colonial aesthetics; Geographic education.

## RESUMEN

El presente trabajo parte de la tesis de que los cambios epistemológicos definen construcciones estructurales para el conocimiento geográfico. Así, organizamos saberes epistemológicos anticoloniales centrados en la educación geográfica brasileña a partir de las luchas de las mujeres y hombres negros y de los indígenas. La tesis parte de la realidad histórica en el tiempo presente y muestra que la estructura política, económica, cultural y educativa se originó a partir de la esclavitud y aún se mantiene como una sociedad esclavista en otras formas y estéticas. Por lo tanto, aún constituye una sociedad opresiva, racista, sexista y violenta contra los hombres negros, las mujeres negras, los indígenas y la clase trabajadora.

La definición y los límites coloniales fueron presentados directamente como oposición a cualquier superación de los males cotidianos de la clase trabajadora que vive y es organizada por la clase dominante en una estructura esclavista racista. La lucha anticolonial, por lo tanto, tiene como principio la ruptura con cualquier forma de dominación y opresión que pueda organizar el saber científico colonizador y fundador de una Geografía ligada a los objetivos del capitalismo y el imperialismo.

La importancia de esta tesis radica en la organización epistemológica anticolonial encaminada a la construcción gnoseológica que rompa con la estructura capitalista opresiva y pueda, en la cotidianidad del saber escolar, enumerar cuestiones más allá de los límites curriculares que se ofrecen para la educación geográfica a partir de las necesidades de la clase dominante brasileña. El rescate de los teóricos y teóricas anticoloniales es el punto decisivo de este trabajo, ya que revolucionarios y revolucionarias africanas y latinoamericanas se mostraron determinantes para la composición de una organización epistemológica que pueda llevarse a cabo en el cotidiano escolar. De esta manera, el trasfondo teórico y metodológico parte de una dialéctica que rompe con la estructura a través de teorías que tienen como centralidad la contestación de la violencia y el poder de la clase dominante. El aporte de este trabajo está en la construcción de una estética y epistemología anticolonial que luche directamente contra toda forma de opresión y pueda constituir un camino hacia una educación geográfica que apueste en la expansión permanente de la democracia y los derechos humanos, a través del enfrentamiento al racismo, al machismo y a todas las formas de opresión.

El camino de estos interrogantes partió de la crítica epistemológica de la Geografía colonizada que no logra ver la estructura esclavista que conforma el espacio nacional y, por lo tanto, presentó una ruptura que puede constituirse a través de la dialéctica anticolonial que parte definitivamente del funcionamiento de clase, el antirracismo y el anticapitalismo, resultando en una educación geográfica anticolonial organizada por la clase obrera que necesita superar el espacio nacional esclavista. De esta forma, la presente tesis posibilitó la construcción y demostración de la necesidad de trabajar con la narrativa estéticamente anticolonial en la Geografía de Brasil.

**Palabras clave:** Epistemología anticoloniales; Estética anticoloniales; Educación geográfica.

## INTRODUÇÃO

O processo de renovação da geografia, a partir da década de 1970, abriu uma janela de oportunidade para os estudos da geografia crítica no Brasil. Todavia, as questões do racismo e do sexismo, nas lutas dos povos negros e indígenas, foram direcionadas por um caminho colonizador (reprodutivista). A *geografia crítica*, em que pese seus espaços de atuação, não propôs um caminho de ruptura às estruturas colonizadoras. Acomodando-se ao modelo ocidental, e negando a colonização apenas no campo da aparência. Diante dessa situação, tem-se uma questão de método, ainda, a ser questionada, pelas lutas dos povos colonizados. Ou seja, organizar, epistemologicamente, a educação geográfica, no Brasil, em termos anticoloniais.

Essa temática teve, nesta tese, o propósito de organizar o conhecimento anticolonial, em termos de método, partindo da *práxis anticolonial*, pensada a partir de Frantz Fanon, na obra final de sua vida – *Os condenados da terra* (1968). O colonizador se apropriou de todos os meios de existências do colonizado. Assim criou o mundo maniqueísta, e, embora a dialética marxista ocidental tenha avançado bastante em suas análises, não conseguiu se apropriar, concretamente, da realidade do colonizado. A proposta da dialética anticolonial foi no sentido de criar um caminho teórico e prático, para que a geografia pudesse intervir diretamente, na formação de professoras e professores. Estimulando, dessa maneira, o comprometimento com as lutas para o fim do racismo e do machismo.

No ensino de geografia, o caminho proposto, inicialmente, passou pela leitura de Fanon (1968); Césaire (1978); Machel (1978 e 1979) e Lindoso (2011). Devido à necessidade de iniciar a tese com um olhar anticolonial desde as primeiras análises. A elaboração da estética anticolonial, fundamentada nos exemplos da história e da geografia de lutas dos povos negros e indígenas, demonstrou, epistemologicamente, como o *fazer existir* dos povos colonizados, através de suas lutas, abre um campo de atuação capaz de romper com a dialética dos contrários, uma ferramenta social importante, na organização do mundo reprodutivista do colonizador.

Nesse sentido, a *geografia crítica* se mostrou pluralista, englobando as correntes *pós-moderna*, *pós-estrutural*, *pós-colonial* e *decolonial*. Todas elas abandonam o colonialismo como estrutura permanente na sociedade capitalista. Com isso acabam por ocultar a luta de classes dos povos colonizados. Por questões estéticas, a metodologia colocou, em primeiro plano, as lutas e resistências dos que estão sendo postos fora do mundo. Por essa razão, os povos negros e indígenas não podem existir na dialética do colonizador. O trajeto de fuga deixou registros incômodos para o mundo representado pela ciência do colonizador.

Para comprovarmos todos esses pressupostos, fez-se necessário construir uma narrativa anticolonial, capaz de conectar a revolução dos quilombos dos palmares com a tentativa de descolonização da África, por meio dos exemplos das revoluções africanas. Os resultados foram uma geografia de luta, esteticamente, contrária à forma como os livros didáticos ensinam geografia no Brasil. Concluímos, defendendo que esse novo olhar precisa se apropriar da *lei 11.645/08*. Por suas razões históricas, que instituíram, na lei, os instrumentos de defesa da história de luta de povos negros e indígenas. Apropriar-se desses instrumentos legais pode ser o primeiro grande passo para lutar contra a discriminação racial na ciência brasileira. A lei criou uma janela importante no direito, que pode ser a grande oportunidade que a geografia precisava para abrir uma possibilidade de reestruturação epistemológica de toda ciência geográfica no Brasil, por meio da *teoria anticolonial*.

Defendemos que esse movimento de ruptura possibilita que a geografia possa atuar na organização das espacialidades dos povos colonizados, rompendo com o mundo maniqueísta. Essa intencionalidade anticolonial justifica sua validade, pela incapacidade que a *geografia crítica* teve em colocar um método necessário ao combate do racismo no Brasil. Parece ser mais científico debater uma geografia das conexões, das multiplicidades e diversidades, mas a realidade nos obriga a discutir uma *geografia maniqueísta*, espaços dominados pelo *poder*, *fome* e *violência*. A proposta desta tese é apresentar uma geografia das *resistências* e *existências*, dos *povos negros* e *indígenas*, antirracista e anticolonizadora.

Este trabalho tem como objetivo principal produzir uma *epistemologia anticolonial* para o ensino de geografia no Brasil, elaborando uma análise *anticolonial* do processo de renovação da geografia brasileira, a partir da década de 1970. Concentramos a crítica em alguns autores centrais para a geografia brasileira, e propomos uma nova abordagem teórica e metodológica, para pensar a *estética anticolonial*, na formação de professoras e professores, alunas e alunos, dentro da abordagem educacional da *teoria anticolonial*, proposta por esta tese.

A *teoria anticolonial* é uma construção revolucionária como resposta às instâncias e estruturas de poder organizadas pela classe dominante. Segundo Barbosa (2022, p. 8): “A construção de uma dialética anticolonial passa pela liberdade e pela intervenção direta na realidade. As contradições e a luta dos contrários é o ponto nevrálgico desse processo”; assim, a luta anticolonial, segundo Barbosa (2022, p. 8): “[...] rompe com o estabelecido e promove uma dialética que dialoga sempre com o rompimento e jamais com a síntese”.

A relação do anticolonialismo com o cotidiano precisa ser processada numa estrutura que denuncie o poder e estabeleça novas formas de atuação no espaço. Desse modo, partimos da compreensão de que a primeira percepção espacial que temos da realidade capitalista é uma

insinuação da aparência dessa realidade. Isso porque o nosso espírito é essencialmente imagético, e para dificultar ainda mais a nossa percepção, vivemos mergulhados, ideologicamente, em uma atmosfera colonialista e alienante. A forma como nos movemos no mundo perpassa, dialeticamente, pela nossa mediação entre a materialidade e o mundo dos signos e símbolos sobre os quais Vygotsky (1986; 1991) sinaliza. Vivemos o mundo concretamente, e, paradoxalmente, o vivemos, a partir desses estímulos dos signos, e das simbologias historicamente constituídas. Dessa forma vivemos em um mundo hierarquizado, em que a História é um processo permanente de classificação, racialização e colonização, divididas em estruturas, comandos, espaços e definições.

Desse modo, salientamos, nesta tese, que a geografia se prestou ao papel de agente do colonialismo para se manter relevante, dentro da universalidade, defendendo ideologicamente os princípios do liberalismo e capitalismo, em todas as estruturas educacionais, científicas, do planejamento e do Estado. (BARBOSA, 2020).

As narrativas geográficas passaram por várias transformações, com narrativas que, predominantemente, continuam impondo uma visão de mundo, a partir da classe dominante, situada no topo da sociedade capitalista. Este trabalho é importante para corroborar com uma *geografia anticolonial*, que tem sua dialética pelas lutas de classes, no sentido das lutas anticoloniais e da construção de um processo revolucionário. A importância fundamental desta pesquisa é propor uma geografia anticolonialista, antirracista, antissexista, uma geografia que liberta da opressão. Consequentemente a busca que nos leva a atingir esse objetivo geral mostra o caminho e os meios de expor essa *geografia anticolonial*, no intuito de contribuir com o ensino de geografia no Brasil, e na formação de professoras, professores e alunas e alunos dessa disciplina.

As questões desta tese são: Será possível apresentarmos um método especificamente anticolonial no campo epistemológico da educação geográfica no Brasil? Uma forma de conhecimento esteticamente anticolonial? Capaz de aproximar as alunas e alunos e povos colonizados do seu espaço concretamente vivido? Ou seja, que permita uma visão crítica de mundo, que seja capaz de trazer a cultura latino-americana<sup>1</sup>, numa perspectiva que a valoriza e empodera, como demonstra Fanon (1968), a respeito da questão da cultura nacional revolucionária.

O desafio de trazer as relações espaciais concretas em uma visão próxima à da realidade das nossas alunas/alunos e povos colonizados, que fale do mundo não pela sua pobreza, ou pela

---

<sup>1</sup> Cultura marginal: produzida pelas lutas e resistências dos encontros forçados dos povos originários da América e África com os europeus e demais povos marginalizados.

sua cor, mas que fale de um mundo onde outras lógicas são possíveis, no qual as imposições do capital não tenham primazia sobre o bem viver dessas pessoas marginalizadas.

Qual a base dessa *geografia anticolonial*? Qual pressuposto a separa das outras geografias? Uma *geografia anticolonial*, que atinja as contradições e, portanto, desnude a realidade de suas mistificações, só pode existir como uma geografia revolucionária, partindo dos espaços de lutas vividos pelos povos colonizados, o que delimita bem o nosso campo de estudo e separa o nosso olhar indígena de um olhar iluminista idealista, distante de nossa realidade cotidiana.

A necessidade de uma *geografia anticolonial* se dá por um motivo bem simples e cotidiano: o mundo no qual nós nascemos não nos pertence, dentro de uma lógica excludente capitalista, por isso, buscamos construir o mundo que nos foi negado. Seguindo essa abordagem específica, espera-se que o método, aqui, que parta de uma *práxis anticolonial*, possa abrir espaço para o diálogo, e, assim, apontar para as possibilidades de construir uma nova narrativa para a geografia. A nossa hipótese supõe que a aplicação das principais leituras e experiências anticoloniais estudadas, fornecerão subsídios suficientes para demonstrar um novo campo de atuação para a geografia dos países colonizados.

Diante desses pressupostos apresentados, o desafio desta pesquisa é a elaboração de um cabedal teórico, que fortaleça o pensamento crítico, e que direcione uma luta efetiva, contrária às opressões, ou seja, a tudo que está conjugado e caracterizado pelos processos colonialistas. Busca-se encontrar, na história e na geografia de luta desses povos, um novo método de abordar os conteúdos da geografia brasileira. Assim, que possa contribuir, epistemologicamente, de forma anticolonial, na formação de professoras e professores em geografia, e, conseqüentemente, no ensino de geografia, tanto acadêmico como escolar.

Ao expor a realidade histórico-materialista-dialética, buscamos demonstrar a validade teórica da *teoria anticolonial*, a partir das contradições impostas pela dialética das lutas de resistências dos povos colonizados. Nesse sentido, objetivamos contribuir para construção de uma narrativa revolucionária para a geografia, mas vale ressaltar que a *teoria anticolonial* só é nova dentro do campo epistemológico geográfico, posto que, na geografia, ainda não existe um paradigma dominante de uma *geografia anticolonial*. Assim, contribuimos com nossa tese, a partir de uma epistemologia que compreende as espacialidades no Brasil, por meio de uma dialética anticolonizadora.

A dialética anticolonizadora está na ação sobre a realidade, isto é:



O controle de intervenção na realidade é o ponto máximo do poder do colonizador que orbita o sentido produtivo e de acumulação capitalista. Controlar a capacidade de intervenção na realidade é controlar diretamente o poder e impedir a ruptura com os processos históricos colonizadores. (BARBOSA, 2022, p. 11)

Diante disso, justificamos esta tese pela necessidade de responder as questões da atual crise política e econômica, que assola o Brasil, e, conseqüentemente, o ensino de geografia deste país. As universidades, como instituições importantes, na organização do conhecimento social, teriam, em tese, a obrigação de prezar pela democracia e pelo conhecimento livre, contribuindo, desse modo, com as outras esferas da sociedade, a se organizarem de forma democrática e autônoma. Este estudo corrobora o pensamento de uma *geografia anticolonial*, preocupada com os limites que o sistema capitalista vem colocando nos direitos conquistados, nas democracias burguesas, até o presente momento, pondo em risco inclusive a própria existência humana, através das políticas econômicas de austeridades.

A escolha da temática e a forma de abordagem partiram dessas questões sobre a conjuntura nacional atual. Esta investigação tem como pressuposto básico a *teoria anticolonial*, conforme explicado anteriormente, como parte das primeiras abordagens teóricas, na contemporaneidade, sobre essa temática, oferecendo um arcabouço teórico para pensar o ensino de geografia e a formação de professoras e professores a partir dessa *dialética anticolonial*. O objetivo é contribuir para emancipação e autonomia das trabalhadoras e trabalhadores no Brasil, na ótica anticolonial, tendo em vista que uma das diretrizes mais importantes da educação, atualmente, é a formação de trabalhadoras e trabalhadores.

Para se pensar numa outra geografia, sob as bases epistemológicas de categorias anticolonizadoras, deve-se partir das ideias que evidenciam as rupturas com a forma de se pensar nos *modus operandi* imperialista da sociedade cristã ocidental. Então parte do objetivo deste trabalho é levantar questões que, para a geografia não-anticolonial, não são apresentadas de forma substancial, dentre elas, a *teoria anticolonial*, que é o conceito central desta pesquisa. Esse movimento interno, dentro da geografia, busca ver, com outra ótica, o ensino de geografia, mostrando como ela pode ser uma ferramenta importante na formação crítica de professoras e professores de geografia.

O objetivo é mostrar como, a partir do ponto de vista da *geografia marginal*, e dos povos originários da América e África, podemos construir uma dimensão teórica-espacial concreta e transformadora de realidades. Estabeleceu-se um diálogo de ideias com a geografia proposta por Milton Santos, (2004); Ruy Moreira, (2008;2009;2010); Armando Corrêa da Silva (1984); Lenyra Rique (2004); Tulio Barbosa (2003); além de pensadores e pensadoras que contribuem

para uma nova ótica, capaz de revolucionar, por meio de novas conceituações, a geografia. Para estabelecermos um contraponto, destacamos, aqui, os princípios do pensamento anticolonial.

A *estética anticolonial*, constituída neste trabalho, principalmente, a partir da análise de Fanon (1968), a respeito do caso da “revolução argelina”, vem ao encontro da necessidade de retomarmos o debate sobre a estética geográfica no Brasil. Nesse sentido, a apresentamos, no desenvolvimento da pesquisa, e perpassando por todos os capítulos.

As primeiras questões de uma narrativa esteticamente anticolonial, que busca romper com a estética do colonizador, fizeram com que levantássemos questões para pensar uma estética que valorize uma outra história e geografia. Pensando no conjunto de lutas das populações latino-americanas, que se configuraram como um conjunto de povos<sup>2</sup>, que se uniram para lutar contra o colonialismo. Assim, a partir da análise das lutas desses povos contra o domínio colonizador, podemos construir uma narrativa anticolonial, que efetiva o rompimento com o dualismo positivista, propondo uma transformação na qual a geografia deixa de se enxergar pelo espelho do vencedor e do perdedor, e passa a se enxergar pela imagem de um povo que nunca desiste de lutar. Mesmo diante de um mundo extremamente opressor e violento.

Essa proposta busca uma geografia que faça rupturas ao discurso humanista geográfico e rebuscado, sob o domínio da ideologia capitalista, já que a geografia do século XXI não buscou romper com as estruturas do pensamento colonizador ocidental, apenas descrevendo lamentáveis fatos de violências, durante o processo de colonização, de maneira romântica e maniqueísta. A preocupação dessa geografia ocidental cristã sempre foi a de manter duas histórias paralelas. A “história dos ocidentais” e a “história dos nativos”. Nessa estrutura de pensamento, não há registros da história humana, mas sim, registros das “raças humanas”, o que leva sempre ao imaginário de dois mundos e duas raças.

Para pensarmos uma narrativa dentro de uma epistemologia anticolonial, estamos encontrando grande parte desse caminho teórico nas narrativas das rupturas dos processos de descolonização da África, que abalaram o mundo ocidental, em meados do século XX. A proposta é pensar uma *geografia anticolonial*. A hipótese, novamente, é que, a partir das narrativas das lutas de rupturas anticoloniais, narrativas essas que partiram dessas experiências revolucionárias, que, naquele momento, romperam com a lógica imperialista e colonizadora, será possível a elaboração de um pensamento geográfico mais condizente com a totalidade das relações espaciais, para a classe trabalhadora, no sentido de construir seu processo revolucionário. Isso se daria, ao expor as contradições do mundo, no qual o colonizado faz

---

<sup>2</sup> Que foram colonizados, mas que, partimos do pressuposto que essas estruturas colonizadoras permanecem, através do imperialismo e de novas formas tecnológicas e políticas de colonização.

frente com o colonizador, como fenômeno histórico a ser estudado, inserido em contexto maior do movimento anticolonial.

Nesse sentido, esta pesquisa baseia-se em quatro conjuntos de pensadores, que vão ajudar a estruturar um novo método de se pensar a geografia no Brasil: Primeiro conjunto: Vygotsky (1986; 1991); Galperin (1992); Sirgado (2000); Dussel (1982) e Freire (1987; 2013) ajudaram, no primeiro capítulo, a pensar, como o social e a forma de ensinar influenciam no desenvolvimento da personalidade individual e social (funções superiores). Marx e Engels (1987); Engels (2019) e Losurdo (2006) contribuíram com a crítica ao liberalismo e à sociedade capitalista, através da teoria do materialismo histórico e dialético; Lênin (2011; 2011b), com a teoria do imperialismo e do Estado, em Marx; Sartre (2002), e Kosik (1976), através da crítica ao marxismo ortodoxo. Segundo conjunto: Fanon (1968); Césaire (1978); Samora Machel (1979) e Lindoso (2011) contribuíram com o olhar anticolonial, que se constitui a partir dos movimentos de descolonização, na África, em meados do século XX, para os anos 1980. Esses autores foram importantes para traçarmos as bases dos princípios de uma *geografia anticolonial*, que perfaz o desenvolvimento deste trabalho, em todos os capítulos. Terceiro conjunto: Mignolo (2005) e Quijano (2005), ainda no primeiro capítulo, foram os primeiros grupos de teóricos decoloniais a que tivemos acesso, ajudaram a pensar uma geografia anticolonial a partir do viés do colonizado. Quarto conjunto: Santos (2004); Silva (2004); Silva (1984); Moreira (2008;2009;2010), contribuíram, no segundo capítulo, para analisar o processo de renovação da geografia, a partir da década de 1970, ajudando a repensar esse processo.

Nesse sentido, é fundamental compreendermos os caminhos epistemológicos, e como esses se organizam na construção de uma dialética voltada para o ensino e para a aprendizagem. A construção estética também mostra uma condição de reflexão contínua para entregar ao sujeito uma integração da sua existência com a espacialidade vivida.

Assim, as questões estéticas são direcionadoras de uma forma anticolonial, para pensar as categorias geográficas, já que elas constituem um conjunto de valorização de encadeamentos de ideias que representam algo positivo, todavia, essa positividade precisa ser questionada, se realmente é formada por elementos reais do cotidiano da classe trabalhadora, e não por valores ideológicos constituídos pela classe opressora colonizadora.

O ensino de geografia, para os objetivos das *leis 10639/03 e 11.645/08*<sup>3</sup>, que será abordado no capítulo 03, nos oferece uma oportunidade única, para trazemos a questão de se pensar a geografia a partir da perspectiva esteticamente anticolonial. Porque essas leis são, ou

---

<sup>3</sup> Lei que torna obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

deveriam ser, uma ferramenta para combater os diversos estigmas racistas, construídos pela história cristã ocidental, sobre os povos nativos, no entanto, nas práticas educacionais, principalmente, no ensino básico, essa questão é tratada de maneira folclórica e preconceituosa, contribuindo, muito mais, com uma estética negativa do que positiva. A partir da *teoria anticolonial*, esta pesquisa propõe inverter esse caráter estigmatizador da história e da geografia do colonizado, na formação de professoras e professores no ensino de geografia.

Para esse exercício epistemológico, precisamos trabalhar com outras categorias, outras experiências, que, na geografia atual, não são tratadas de maneiras substancial, dentro das suas principais categorias: Lugar, paisagem, território e região. Nesse sentido, trazemos como exemplo, Josué de Castro (1984), com a sua geografia da fome, Fanon (1968) com o fenômeno da violência, Dussel (1982) e Milton Santos (2003), com a sua filosofia do oprimido, são exemplos de um novo olhar para as ciências humanas, que caminha rumo à concreticidade versus “*pseudoconcreticidade*” em Kosik (1976).

A conjuntura que forma as professoras e professores de geografia necessita de avanços epistemológicos para a fundamentação de uma geografia capaz de fomentar, nos sujeitos colonizados, a cidadania na sua plenitude. Nesse sentido, um dos problemas enfrentados, nesta pesquisa, é a complexidade dessa realidade objetiva, que busca pensar o sentido de ser professor de geografia, e como essa atuação profissional impacta na sociedade, nos seus aspectos políticos, econômicos e culturais.

As questões políticas, econômicas e culturais também são problemas desta pesquisa, visto que a tríade implica na própria formação social do ser professora e professor de geografia. Tais aspectos são condensados na organização das pessoas, no próprio Estado, sob os auspícios da própria exigência do significado de ser brasileiro. Nesse sentido, o problema delimitado é: Como essa tripla influência conduz os caminhos formativos da professora e professor de geografia?

O anticolonial no cotidiano do colonizado tem como fundamento dialético a transversalidade, por perpassar a totalidade das contradições do mundo do colonizador e colonizado. Neste aspecto profundo, se destaca, como avanço ao pensamento geográfico, a introdução da *dialética do colonizado*, ampliando a dialética de Hegel e Marx, do senhor e escravo, da luta de classes, ao destacar as singularidades revolucionárias em Sartre (filosofia da existência), e os potenciais anticoloniais em Fanon (1968), de momentos históricos e espaciais de transformações, que abalaram a estrutura dominante do colonizador, no nível universal, pela primeira vez, em sua totalidade e concretude.

É tempo do objeto humano anticolonial se colocar na centralidade do mundo, não precisamos mais temer a ciência racionalista colonizadora, já está mais que provado que a totalidade do mundo real nada mais é que o mundo em que intervimos, ao mesmo tempo em que o colocamos em permanente construção e transformação.

Metodologicamente, a tese passou por oito passos fundamentais para elaboração e organização do texto final. 1ª fase: Resgate bibliográfico dos principais teóricos revolucionários que abordaram a questão do colonialismo e da descolonização; 2ª fase: Levantamento dos principais conceitos colonialistas e anticolonialistas; 3ª fase: inserção dos conceitos: **violência, fome e trabalho**, como novas categorias para análise geográfica e da práxis anticolonial, como aparece na história e geografia, efetuada pelas lutas cotidianas dos colonizados; 4ª fase: Construção de uma narrativa anticolonial, a partir da esfera gnosiológica anticolonial, resultante da análise das lutas dos povos negros e indígenas; 5ª fase: Organização da epistemologia e estética anticolonial, em concomitância ao resgate de teóricos importantes do materialismo histórico e dialético, que possibilitaram a contribuição para pensar uma *Geografia Anticolonial*; 6ª fase: Definição dos principais pressupostos da teoria anticolonial, e análise crítica dos limites estruturais das epistemologias, que dominaram, após a renovação da ciência geográfica brasileira. A partir de 1970, considerou-se relevante analisar apenas alguns teóricos importantes para a produção do conhecimento geográfico, em termos de conteúdo e abrangência nacional; 7ª fase: Aplicação da estética anticolonial, nas questões da docência em geografia, e na análise dos livros didáticos do sétimo ano da Ática, Moderna e FTD; 8ª fase: Comprovação da presença ou ocultamento de conteúdos colonizadores, que não representam a estética anticolonial e não possibilitam trabalhar com os conteúdos anticoloniais, através das leis 10639/03 e 11.645/08.

Nesse sentido, buscamos desenvolver três capítulos, que, dialeticamente, se apresentam: O primeiro capítulo emerge como uma construção teórica epistemológica para se pensar a educação geográfica no Brasil; segundo, um resgate crítico sobre o processo de renovação geográfica, a partir da década de 1970, sob a luz da teoria anticolonial; terceiro, uma proposta de *geografia anticolonial*, para a formação de professoras e professores, a partir da análise do livro didático de geografia do sétimo ano, da última coleção das editoras que mais venderam livros didáticos no Brasil, nas últimas décadas – Editora Ática, FTD e Moderna. Nesse último capítulo, trouxemos a *geografia anticolonial* como proposta de mudança, avaliando como a geografia escolar está sendo feita no Brasil (2021), e apontando pontos de mudanças imediatas.

No *Capítulo 01*, caracterizamos os primeiros elementos epistemológicos da teoria do conhecimento anticolonial para geografia, mostrando como o conceito de “Funções Superiores”, na teoria vigotskiana, constitui uma ferramenta metodológica importante, para

analisar a realidade do colonizado, a partir de uma narrativa, esteticamente antirracista e anticolonizadora, baseada nos princípios da teoria fanoniana. Nesse sentido, apresentamos os conceitos: *Violência, fome, trabalho*, como conceitos radicais, que, utilizados a partir do cotidiano de lutas coletivas dos povos colonizados, sob a perspectiva da *geografia anticolonial*, são capazes de intervir, de forma revolucionária, no – ensino de geografia<sup>4</sup>, na formação de professoras e professores em geografia, e na produção de novas espacialidades, a partir da *práxis anticolonial*.

No *capítulo 02*, fizemos uma análise geral do processo de renovação da geografia, sob a perspectiva da *teoria anticolonial*, em contexto com as transformações socioespaciais, que se deram, no Brasil e no mundo, após a segunda guerra mundial. Começamos com a análise da *geografia quantitativista*, e fomos mostrando as relações epistemológicas que essa geografia desencadeia, em concomitância com a geografia pós-moderna e geografia crítica. A partir da análise anticolonial, assim como, partindo da estética fanoniana, pudemos concluir que a geografia ainda tem um longo processo de renovação crítica a ser percorrido, e o primeiro e mais imediato é inserir as lutas dos povos negros e indígenas nas categorias da geografia, trazendo as *leis 10639/03 e 11.645/08*, como ferramenta que possibilite uma mudança estrutural na formação docente e no ensino de geografia.

Consideramos significativa, para este capítulo, a análise do pensamento de Christofolletti (1976); Santos (2004); Silva (2004); Silva (1984); Moreira (2008;2009;2010); Lacoste (1975), Soja (1993) Massey (2008), como sendo fundamentais para entendermos o processo de renovação geográfica, sob os princípios da *geografia anticolonial* no Brasil.

No *capítulo 03*, conseguimos apresentar os primeiros fundamentos de uma *geografia anticolonial*, que corrobora com os últimos estudos do professor Tulio Barbosa, na Universidade de Uberlândia, através do Grupo de Geografia Anticolonial de Uberlândia<sup>5</sup>. Destacamos, neste capítulo, a necessidade de colocar em prática todos os elementos constitutivos de uma *geografia anticolonial*, a partir de um movimento amplo de *associações anticoloniais*, no sentido orgânico de organizações, que envolva a comunidade escolar, universidade e todos interessados em uma mudança estrutural que elimine o racismo e o sexismo no mundo colonizado.

---

<sup>4</sup> Selecionamos algumas imagens, no primeiro capítulo, para demonstrar a importância da *estética anticolonial*, porém, os livros didáticos serão analisados apenas na última seção do *capítulo 03*.

<sup>5</sup> <https://www.anticolonialismo.org/in%C3%ADcio>

Destacamos, diante da realidade nacional atual, (2021) que as políticas que direcionaram e direcionam a educação, no Brasil, mesmo nos seus processos de mudanças “democráticas”, não foram capazes de germinar uma cultura democrática no Brasil. Nesse sentido, destacamos a necessidade de intervenção revolucionária, direto no ensino de geografia e, na formação de professoras e professores, tendo, nesses elementos, relações sociais importantes, na promoção de novas especialidades, que devem ser direcionadas para a transformação radical da estrutura colonizadora dominante. Por último, trabalharemos, epistemologicamente, na perspectiva anticolonial, indicando, através da análise dos livros didáticos de geografia do sétimo ano, proposições de práticas que reúnem os elementos fundamentais da *práxis anticolonial* na *estética anticolonial* do ensino de geografia no Brasil.

Tomamos a análise estrutural de Fanon (1968) sobre a questão do colonialismo, presente na estrutura do *Estado Colonialista-Colonizado*, – cunhamos este conceito no final do último capítulo, na perspectiva de reunir melhor os elementos colonizadores que definem a realidade dos povos negros e indígenas no Brasil, tendo em vista que as definições de *Estado Dependente*, de Marine (2005) e Fernandes (1975), assim como as categorias de *neocolonialismo*, não contemplam toda a realidade dos povos colonizados no Brasil.

Para concluir, nossa posição teórica em relação ao colonialismo pressupõe que as estruturas do colonialismo não foram eliminadas com a independência política do Estado brasileiro, e não estamos falando no sentido da corrente decolonial<sup>6</sup>, que vê apenas a “*colonialidade do poder*” como cultura subjetiva, abandonando a *luta de classes* como categoria fundamental. A *dialética anticolonial* é baseada na *práxis anticolonial*, ou seja, na luta cotidiana das existências e resistências dos povos negros e indígenas no Brasil. Portanto, a investigação que fizemos, nesta tese, apontou os limites das correntes pós-moderna, o pós-estruturalista e pós-colonial, por ocultarem a *práxis anticolonial* dos povos negros e indígenas.

O olhar sobre a realidades dos povos colonizados não nos permite compreender que o colonialismo, como estrutura, foi encerrado após os movimentos de descolonização na África, em meados do século XX. Após analisarmos esses pressupostos, no processo de renovação da geografia, da década de 1970 e 80, e na formação de professoras e professores, na perspectiva anticolonial, defendemos que as *leis 10639/03 e 11.645/08*, constituem uma ferramenta do direito fundamental, para retomarmos esse debate sobre as estruturas colonialistas na educação, e traçar um caminho de intervenção direta na educação colonizadora, que apenas objetiva formar mão de obra submissa aos ditames do *Estado Colonialista-Colonizador*.

---

<sup>6</sup> Ou filosofias do Sul, encabeçadas, inicialmente, por Mignolo (2005), Quijano (2005), Dussel (1982) Santos (1988)

# CAPÍTULO – 1

## ESTÉTICA, TRABALHO E EDUCAÇÃO: Geografia e anticolonialismo no Brasil

A tese de que partimos, neste capítulo, é a de que a educação voltada para o trabalho tem ampla repercussão na formação de uma humanidade, que se organiza, não para pensar a sua própria condição, mas, sobretudo, para reproduzir, permanentemente, a sua vida de trabalhadoras e trabalhadores. A educação é o ponto nevrálgico para a transformação da realidade, mas não se pode educar para a liberdade, para a felicidade, para a integridade e dignidade humana, nos moldes capitalistas, e no fetichismo da indústria, tecnologia e consumo, por isso, é preciso avançar para outro sentido: o sentido de uma educação, de fato, *anticolonial*.

A *educação anticolonial* começa como um caminho para um processo revolucionário, isso significa que ela precisa ser constituída em *outras-bases*. Quando mencionamos *outras-bases*, nos associamos ao pensamento vigotskiano, ao pensamento revolucionário dos africanos e africanas, (pensamento fanoniano), na teologia da libertação da América Latina (Dussel, 1982); Freire (1987; 2013) e na leitura filosófica-pedagógica marxista (Galperin, 1992; Sartre, 2002 e Kosik, 1976).

Este capítulo tem como objetivo elaborar as primeiras aproximações da *teoria anticolonial* para educação geográfica no Brasil, iniciada a partir dos trabalhos de Barbosa (2017, 2020a, 2020b, 2019, 2011, 2010, 2008 e 2003), por via da leitura de Fanon (1968) Césaire (1978), Lefèbvre (2002), Vigostki (1990 e 1998), Machel (1978 e 1979) e Santos (1997; 2011) e Lindoso (2011).

### 1.1 Pressupostos geográfico do anticolonialismo

A ideia de uma *Geografia Anticolonial* teve seus primórdios com a fundação da *Revista Cosmos*, em 2003, por meio de Tulio Barbosa e José Roberto Nunes de Azevedo. Naquele momento, a tentativa de organização das ideias partia da questão estruturada por uma Geografia Livre, todavia, o nome indica uma forte direção para a luta *antirracista, anticolonialista e anti-*



*imperialista*. No primeiro editorial da *Revista Cosmos*, (Cosmos Por uma Geografia Livre) consta: “Cansados da ciência fechada, das labutas interiorizadas, resolvemos transferir nossas pesquisas para a realidade, isso é, transferimos equidistantes a realidade estudada para aqueles que vivem na mesma” (EDITORIAL COSMOS, 2003, p. 5).

No mesmo número inaugural, Azevedo e Barbosa (2003, p. 7) atestaram o caminho da *geografia anticolonial*:

As questões fundamentais da Geografia nunca estarão no discurso pelo discurso, lembrando a escola literária parnasiana, estarão focadas na laboriosidade científica como fonte de recompor e reformular os males encontrados. Afinal, as condições atuais e os gritos de um mundo em crise, colocaram-nos diante de uma única possibilidade: **intervir**.

Assim, desde 2003, as questões para uma *Geografia Anticolonial* estão postas na *Revista Cosmos*, e foram sendo amadurecidas para compor um cenário que tem como centralidade a *luta anticolonial*.

Não se trata de apenas apresentar os conceitos, eles precisam partir dos sujeitos que almejam compreender o próprio mundo em que vivem. As salas de aulas com seus professores e professoras refletem as condições de vida de algum ou alguma intelectual que resolveu olhar para o mundo e despejar um monte de conceitos para que outras pessoas aprendessem esses conceitos e reproduzissem os mesmos de forma fiel. Os conceitos e categorias da Geografia não foram feitos pelos e pelas seringueiras, pelas cortadoras de cana, pelos catadores de latinha, pelas catadoras de recicláveis, pelos/pelas sem-teto, pelas famílias despejadas de suas casas; enfim, a Geografia foi sempre uma Geografia dos vivos e jamais uma Geografia dos mortos. A Geografia dos vivos é a ciência que trata a vida dos conceitos como independente da sua realização, aí criam grupos para estudar cidades médias, metrópoles, favelas, sem-tetos, sem-terras, tudo que movimentam a vida da Geografia para que ela possa olhar diante do espelho enquanto passa batom e afirmar como sou boa, como crítica, como sou capaz de mostrar para pessoas pobres que elas são pobres e mostrar para as ricas como elas são ricas, eis a vida da Geografia, **eis uma ciência que vive sobre os escombros dos mortos**. BARBOSA, 2020, p. 115. grifo nosso).

Deste modo, ao pensarmos uma educação colonialista, precisamos, pela geografia, avançar para uma educação não colonizada, e que parta diretamente das questões das necessidades do povo oprimido. Essa construção se faz necessária, quando assumimos o compromisso em fomentar outros olhares, para além da educação tradicional, formal e limitadora da realidade. Assim, a cultura escolar é fundamentada pela direção do próprio Estado, que organiza o poder e a dimensão da aprendizagem.

A cultura institucionalizada e vivificada pelo Estado nas suas múltiplas dimensões age no cotidiano como estagnação de formas de pensar e dos modos de vida. A cultura, portanto, é o elo que fornece informações essenciais para a existência de seres humanos vinculados ao papel que devem representar para a convivência “pacífica” e “ordeira”, bem como tudo que foge dessa “normalidade” impositiva não é compreendido como referendado socialmente e, logo, não é compreendido como social, por isso toda cultura que não nasce da legitimação dos valores hegemônicos positivistas do Estado burguês não é considerada cultura, toda cultura anticolonial é desprezada e acusada de assédio contra os princípios da moralidade burguesa. Assim, cultura é o esforço contínuo da normalidade ofertada pela produção capitalista organizada pelo Estado burguês com origem colonialista e práticas permanentes de colonização. (BARBOSA, 2020, p. 123)

As vias colonialistas do processo de ensino-aprendizagem buscaram consolidar uma forma de ação sobre o conteúdo, e, com isso, empreendem uma cultura do esforço burguês, já que, segundo Vigostki (1998), a fundamentação do signo empreende uma força sobre a realidade; ou seja, a normalidade das relações espaciais sempre, para as instâncias capitalistas, será dicotômica na promoção da natureza dos problemas humanos. Sempre, dessa forma, o símbolo ecoará como condição para a materialização de uma realidade burguesa.

Assim, a partir de Barbosa (2020a; 2020b; 2019), compreendemos que a *intervenção* na realidade, pela educação geográfica, mostra-se necessária, tal como Machel (1978, p. 10) enumera a urgência de uma nova sociedade, a partir da escola: “Os complexos que se manifestam exprimem o peso da mentalidade velha que ainda transportamos em nós. A luta para liquidarmos esta herança é um dos momentos essenciais da criação da nova mentalidade”.

Paro (1999) apresenta a consciência da situação de opressão na escola, como um ponto inicial, todavia, é preciso, segundo o autor, tal como Machel (1978), que o fetichismo desse tipo de conhecimento se desmanche, pois: “[...] É preciso uma prática que mude a realidade” (PARO, 1999, p. 119), como salientou Marx e Engels (1987, p.14), em *Teses sobre Feuerbach*, de 1845: “Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo de diferentes maneiras; a questão, o que importa é *transformá-lo*”. A geografia do *intervir*, que, para a nossa pesquisa, denominaremos de um *Geografia Anticolonial*, tem esse pressuposto fundamental para uma *educação anticolonial*.

A prática para mudar a realidade virá de uma compreensão não vinculada às exigências do colonialismo, por isso, partimos de uma *geografia anticolonial*, pois ela apresenta uma ruptura direta com a realidade imediata. Segundo Barbosa (2017, p. 5), na sua obra *O que é Geografia Anticolonial?*:

É preciso compreender que a Geografia é uma ciência do Espaço. Ao entendermos qual é o papel e a dinâmica da ciência geográfica voltamos nossa atenção para as definições que são materializadas no cotidiano de todas as pessoas oprimidas. Partir de quem constituiu as definições científicas da Geografia é o ponto chave para subtrair as desilusões colonialistas. É fundamental romper e a ruptura não é processada ao acaso e sim com rigor metodológico para adentrar o cotidiano ao mesmo tempo em que parte do cotidiano enumerando as questões e os conceitos sinalizadoras das resoluções de problemas reais.

Segundo Barbosa (2017) as condições para processarem os *fundamentos anticoloniais* partem das *urgências* da classe trabalhadora. Não se pode fazer uma geografia do passado, pois é preciso partir da luta que se efetiva na própria organização de uma ciência geográfica anticolonial. Assim, Barbosa (2017, p. 2) explica:

Afinal, o que é a Geografia Anticolonial?

É uma ciência de luta. Todas as direções científicas partem das urgências reais do povo oprimido contra o povo opressor na promoção de outras espacialidades. É uma ciência que efetiva a centralidade dos povos que são até então considerados periféricos pelos imperialistas. A Geografia Anticolonial insere os sujeitos numa forma de pensar e organizar o mundo a partir das contradições que promovem a relação imediata concreta desses. Esse mundo é o espaço que os circunda, que os mesmos vivenciam e são lançados pelas diferentes escalas de ação, reação, contradição, subjugação e revolução. Essa organização da vida cotidiana como consciência dos próprios movimentos que se espacializam nos e dos sujeitos por meio da própria realidade dialética promove uma imagem, uma linguagem e uma vivência espacial. Assim, a Geografia Anticolonial busca a reflexão dos espaços inseridos na lógica designada pela informação de uma precisão espacial que não se movimenta, ou seja, é preciso lutar contra essa Geografia que se torna crítica dentro de uma lógica metafísica, em outras palavras, a Geografia Anticolonial precisa criar permanentemente condições de intervenção na realidade.

[...]

Diretamente podemos resumir a Geografia Anticolonial: é uma ciência que organiza o conhecimento pelas urgências dos oprimidos com condições permanentes para estimular a intervenção no espaço e com isso criar, construir, demolir, revolucionar e fundar novas sociedades. O espaço é a matriz principal da organização revolucionária, por isso o Anticolonialismo, pela Geografia, parte do espaço que não pode ficar à deriva da classe burguesa, pois os oprimidos precisam intervir e aprender a intervir cotidianamente no espaço em todas as suas instâncias e formas de poder para garantirem uma democracia plena e uma vida feliz e justa.

Nesse sentido, Tulio Barbosa, desde 2003, vem contribuindo para pensar uma geografia que ensine as pessoas a *intervirem*, diretamente, no espaço, para a subtração do capitalismo. Esse texto de 2017, de Barbosa, ainda inédito, buscou constituir um caminho teórico para alcançar a escola, para fomentar uma escola que exista, a partir da centralidade local, nas suas dimensões de defesa, de tudo aquilo que não construa uma solução imediata para os problemas.

A lógica espacial, vigente na escola, é a lógica da dominação do conhecimento. O conhecimento que distancia os sujeitos de suas próprias vivências. A *geografia anticolonial* aproxima os sujeitos de sua realidade e fundamenta uma contradição que tem os fundamentos vivos para superar os impedimentos reacionários. É preciso pensar a educação colonialista e seus limites estruturais, para que os fundamentos de rupturas sejam processados.

Não existe um marco histórico para se falar de *educação anticolonial*, pode-se falar de uma *educação anticolonial*, a partir do momento em que ela é colocada em prática, de maneira radicalmente contrária à *educação estabelecida*. Mas a elaboração de uma teoria *pedagógica anticolonial*, para a geografia (situada no campo de atuação das ciências humanas), depende da forma como se constrói a sua oposição à educação colonialista estabelecida; e a forma, como caminho epistemológico e, essencialmente geográfico, desta tese, advém, exclusivamente, do *lugar social de fala e resistências* dos povos colonizados, em combate ao imperialismo, faz com que os pressupostos fundamentais estejam baseados, principalmente, pelo movimento de *descolonização* na África, nas lutas históricas na América Latina, contra a opressão e na organização das classes trabalhadoras no Brasil.

Este primeiro capítulo analisa os elementos colonialistas da educação, destacando os pontos que diferenciam uma *educação anticolonial* dessa aplicada no Brasil. Partindo sempre de uma *práxis-anticolonial*, buscaremos organizar os elementos que definem uma *dialética-anticolonial*, conseqüentemente, que nos permita organizar uma *teoria anticolonial*, com destaque para os elementos fundamentais do colonialismo, na esfera do *trabalho* e da *educação* geográfica no Brasil. Concluídos esses primeiros pressupostos, os capítulos subsequentes têm como objetivo alçar uma importante contribuição para pensarmos o *ensino de geografia* e a *formação de professoras e professores*, sob as bases de uma *educação anticolonial*, que esteja voltada para o *intervir no cotidiano* e na realidade das alunas e alunos que foram oprimidos pelas condições de uma educação colonizadora no Brasil.

A partir dos *pressupostos anticoloniais*, buscaremos contribuir para a prática e a construção de novas formas de educação, na *perspectiva anticolonial*. A proposta é estimular trabalhos e pesquisas que partam sempre de outros pressupostos pedagógicos (não colonialistas), outras experiências, outras culturas, que sejam completamente opostas do que está aí estabelecido. Inicialmente a pesquisa se insere no campo do *pensamento geográfico*, mas, ao se apoiar na construção de uma *teoria pedagógica anticolonial*, para a geografia, extrapola essas barreiras disciplinares das ciências humanas.

A base científica colonial assume uma condição de exclusão permanente; assim, todas as experiências e vivências da classe trabalhadora são ignoradas. Dessa maneira, a base

científica é um local que não pode ser acessado pela classe trabalhadora. Com isso, toda a cientificidade não inclui uma condição de reivindicação ou melhoria para as trabalhadoras e trabalhadores. A ciência geográfica brasileira volta sua atenção para conceitos e categorias que não elencam a ampliação da força organizativa científica do próprio povo. Assim, pensadoras e pensadores como *Carolina de Jesus*, *Lima Barreto*, *João Antônio* e outros são ignorados, visto que suas falas não assumem uma condição de cientificidade para as necessidades imperialistas.

Desse modo, trabalhamos com um conjunto de pensadoras e pensadores, que não se consorciam com a hegemonia ideológica. Tal como a escritora Carolina de Jesus:

O que eu aviso aos pretendentes a política, é que o povo não tolera a fome. É preciso conhecer a fome para saber descrevê-la. [...] ... O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças. (JESUS, 1960, p. 26)

A questão da fome, que a escritora traz, é fundamental para entendermos que o caminho epistemológico que devemos trilhar é o da *realidade radical*, ou seja, compreender a realidade tal como ela é, de forma dialética, mas *anticolonial*, podendo, dessa maneira, constituir um caminho histórico e geográfico de análise, e, portanto, superação da própria realidade. Isto passa por conceitos estruturais que vão na imediaticidade da vida do povo colonizado.

É preciso fazer uma análise pedagógica a partir da *fome* e da *violência*. Essas duas categorias de pensamento e de vida são ignoradas, por completo, nas formações gnosiológicas da geografia acadêmica e escolar. Mas, como bem assinalado por Silva (2004), pela sua crítica ao geometrismo geográfico:

Eu não posso compreender a fome pela fome; a miséria pela miséria, etc. Eu tenho que sair do fenômeno “fome” percorrer um caminho traçado pela cognição das relações contrárias na sociedade, chegar a compreensão de que ela não é natural e não é dada e sim é um produto histórico de um sistema econômico que vira as costas para a maioria da população. (SILVA, 2004, p. 112)

Nesse movimento *materialista/histórico/geográfico* e *dialético-anticolonial*, o *trabalho* entrará também como categoria central da *educação geográfica*, pois ele oferece a condição de reprodução das condições materiais e imateriais do capitalismo. A *fome* e a *violência* são parte de uma realidade que precisa ser compreendida como radical, e, por isso, pensada como componente de opressão permanente, para com a classe trabalhadora. Por isso pensar a *educação-geográfica-anticolonial* é importante, pois não ignora aquilo que mata e destrói toda

a classe trabalhadora. Dessa forma, trilhando esse caminho, esta tese pretende demonstrar que a perspectiva geográfica anticolonial, no ensino e na formação de professoras e professores na geografia, tem repercussões *diretas*, na composição de um sentido mais amplo, para alcançar uma sociedade que ensina e aprende as questões espaciais, pelo *cotidiano* imbricado ao *poder*, à *violência* e à força coercitiva do Estado e dos grandes conglomerados econômicos e políticos. Assim, trará um resultado *esteticamente social*, muito mais positivo e crítico a essa ciência, do que os métodos tradicionais baseados no pensamento *ocidental dominante*.

## 1.2 A questão da dialética: práxis e cotidianidade anticolonial para educação

Para composição da *teoria anticolonial*, na perspectiva pedagógica da geografia, faz-se necessário elencar os principais conceitos de uma educação colonizadora, mostrando como esses conceitos são nocivos à ampliação de uma geografia crítica sob as bases do imperialismo.

Para análise dos conceitos colonialistas, quanto à sua aplicabilidade e funcionalidade, propomos um grande “*détour*”, como nos fala Kosik (1976). O objetivo é demonstrar, teoricamente, uma *dupla-camada* na “esfera fenomênica”, que compõe o mundo do colonizador e colonizado. Essa *dupla-camada* consiste na reprodução do mundo, que se pauta, permanentemente, na divisão do mundo, entre o *ser* e o *não-ser*. A *dialética anticolonial* são proposições *teóricas* e *práticas*, que buscam *romper* com essa *estrutura maniqueísta* da colonização, que se instalou acima dos povos originários e da classe trabalhadora.

Nesse sentido, recorreremos às categorias de *fome*, *violência* e *trabalho*, para aproximarmos a geografia brasileira da realidade dos povos colonizados, abrindo a possibilidade de propormos uma crítica a *dialética ocidental*, apontando, através da *dialética anticolonial*, um caminho teórico para a *educação anticolonial* geográfica.

Existe uma diferença fundamental na *dialética anticolonial*, em relação as outras, é que ela só faz sentido na base de uma *práxis anticolonial*, a diferença é que essa *práxis* age, transversalmente, apontando elementos de destruição da própria dialética como unidade eterna do *ser* e *não-ser*.

A hipótese indica que é possível pensarmos uma *dialética anticolonial* capaz de organizar, com mais propriedade, o *cotidiano* e a *estética*, na realidade dos povos colonizados, no que diz respeito à educação geográfica no Brasil. Desta maneira, que busque *intervir* e transformar a realidade de forma mais crítica e criativa. Uma *dupla-camada*, em que se situam o mundo do *ser* e *não-ser* e suas possíveis subdivisões, que podem ser organizadas em estruturas de conhecimentos, devem passar por um processo de obliteração, através de *múltiplas*

*resistências* dos povos colonizados na *esfera do cotidiano*. Nesse sentido, através da *práxis anticolonial*, os povos colonizados indicam um potencial enorme de iluminar caminhos para a libertação concreta da humanidade, no sentido mais concretamente universal, como foi proposto pela filosofia ocidental. Porque, o fim da periferia, altera totalmente o centro.

A *teoria anticolonial* busca, como objetivo central, romper com a estrutura do *ser e não-ser* no mundo. A observação dessas múltiplas resistências dos povos colonizados, principalmente, a partir das lutas anticoloniais, nos permitiu pensar e organizar uma *teoria anticolonial*, em que a *cotidianidade* foi citada como categoria importante para a formação de professoras e professores, na esfera do ensino da geografia no Brasil, conseqüentemente, tendo como objetivo pensar uma *educação anticolonial* voltada para as alunas e alunos colonizados da periferia do mundo.

Essa *dupla-camada*, que situa a ação colonizadora, na esfera fenomênica, que analisaremos nesta seção, trata-se da estrutura da *colonização*, do *racismo* e *sexismo* como atmosfera *fenomênica dupla*, que cindiu o mundo, tanto empirista como idealista, em duas zonas intransponíveis geograficamente, como demonstrou Fanon, em *Os Condenados da terra*, (1968). Para possibilitar, epistemologicamente, a compreensão da realidade concreta, a *dialética anticolonial* cumpre a função de acessar às diversas cotidianidades como das mulheres negras e dos homens negros, oprimidos pela dinâmica das sociedades de classes.

A partir do método *anticolonial*, a *cotidianidade* e o *lugar* se inserem no movimento da totalidade, sob o olhar visceral dos povos colonizados, porque a realidade é a realidade colonizada, não é uma realidade de *super-heróis*. O existencialismo marxista de Sartre (2002) nos permitiu, pelas *existências* e *resistências* dos povos colonizados, compreender o caminho constituído para a ruptura, apreendermos, a partir de suas vidas “prático-inertes”, as possibilidades de encaminhamentos para transformação de suas realidades imediatas, possibilitando, em processo, visualizar a libertação total desses *espaços de opressão*.

O objeto do existencialismo – pelas lacunas dos marxistas – é o homem singular no campo social, em sua classe, no meio de objetos coletivos e dos outros homens singulares, é o indivíduo alienado, reificado, mistificado, tal como o fizeram a divisão do trabalho e a exploração, mas lutando contra a alienação por meio de instrumentos falsificados e, a despeito de tudo, ganhando pacientemente terreno. Com efeito, a totalização dialética deve envolver tanto os atos, as paixões, o trabalho e a necessidade, quanto as categorias econômicas, deve encontrar o lugar do agente ou do acontecimento no conjunto histórico, defini-lo em relação à orientação do devir e, ao mesmo tempo, determinar exatamente o sentido do presente como tal. (SARTRE, 2002, p. 103)

Nesse sentido, não é um *operário ideal* nem uma *fábrica fantástica* que libertará os colonizados, são pessoas simples, com pensamentos simples, com uma boa intenção, poucas ferramentas nas mãos, e com um único objetivo, **construir espaços para uma vida com dignidade**. A simplicidade não resolve o problema imediato, mas coloca a questão na operacionalização dos sujeitos, para a libertação necessária quanto à estética ideológica do capitalismo, que avoluma o sentido do colonialismo.

Por isso, as categorias *fome, violência e trabalho* são fundamentais para o entendimento do *cotidiano* e do *lugar* na perspectiva *anticolonial*. Ao contrário da dialética de Mbembe (2014), sobre a categoria da “morte”, e alienação do “negro”, que explica sobre a violência, genocídios, fraquezas, medo, raça, fica encoberta a dialética da *vida*, a *práxis-anticolonial* das *resistências* e *sobrevivências*. A alienação é um processo que está ligado ao modo de produção capitalista, significa a perda do controle da produção no trabalho, todos vivemos o mundo “fenomênico” ou “prático-inerte”, de que nos falam Kosik (1976) e Sartre (2002). A alienação, para o sentido que damos à nossa tese, torna uma questão secundária, o que nos importa é a *práxis anticolonial*, é restituir a humanidade dos povos colonizados, na história e na geografia, em sua concretude, eliminando os preconceitos e a inferioridade imposta pelo colonizador, pelo menos, no campo da educação.

A cotidianidade não é, portanto, apenas o dia a dia no sentido vulgar, mas como alcançamos esse dia a dia, pensando em processos múltiplos, que não nos colocam no centro das decisões; assim, o poder é uma categoria de comando e mando do colonialismo. O poder precisa ser ampliado para a classe trabalhadora, e todo sentido existencial ter como direção a ruptura com os mandos dos colonizadores.

Por isso, frisamos que O “ser-negro” ou “indígena” passa por esse processo de resistências múltiplas de que nos fala Fanon (1968), ou seja, pela religião, dança, comida, vestimenta e a violência, que acabam se tornando nossas categorias principais, porque é a partir delas que o colonizador e colonizado revelam os seus mundos. O mundo colonizador é um mundo extremamente violento, as formas variadas de *resistências* e *sobrevivências* dos povos colonizados passam pelo crivo do olhar racista e preconceituoso do pensamento ocidental.

Não devemos confundir as estratégias de resistências dos povos colonizados com as estratégias de resistências dos partidos oportunistas, que se aproveitam do estado de derrotas e de lutas dos povos oprimidos, para produzir politicamente “novos” movimentos de cultura e, contracultura. No final, os partidos oportunistas não visam colocar fim ao “estatuto do negro”, como salientou Fanon (1968), a respeito desses partidos, eles estão sempre a serviço dos colonizadores.



Desse modo, a questão *estética* e as propostas de *intervenção* são importantes, pois, ao falar da “fundição do negro”, como objeto *escravo, mercadoria e sujeito dado à morte*, Mbembe (2014), por exemplo, faz uma crítica contundente às apropriações alienantes do objeto do “ser negro”, da falta de crítica desses movimentos de vanguardas em relação à “negritude”, encabeçadas, principalmente, por Leopold Senghor, no primeiro congresso da *Sociedade Africana de Cultura*, realizado em Paris, em 1956, um dos primeiros congressos internacionais sobre a questão da africanidade.

O problema é que, na análise do autor, ele não trabalha a questão do *negro*, a partir das suas lutas cotidianas de *resistências e sobrevivências*, como faz Fanon (1968), separando os partidos oportunistas colonizadores dos processos de resistências diárias dos povos colonizados. Assim:

A preocupação de encarar as coisas objetivamente constitui a desculpa legítima desta política do imobilismo. Mas esta atitude clássica do intelectual colonizado e dos dirigentes dos partidos nacionalistas não é, na realidade objetiva. De fato, não estão certos de que esta violência impaciente das massas seja o meio mais eficaz de defender os seus próprios interesses. Sucede também que estão convencidos da ineficácia dos métodos violentos. Para eles, não resta a menor dúvida, toda tentativa de despedaçar a opressão colonial pela força é uma conduta de desespero, uma conduta-suicídio. **É que, no cérebro deles, os tanques dos colonos e os aviões de caça ocupam um lugar enorme. Quando se lhes diz: é preciso agir, eles veem bombas despencar sobre sua cabeça, blindados avançar ao longo dos caminhos, a metralha, a polícia... e continuam sentados.** Dão-se por perdidos. Sua incapacidade para triunfar pela violência não precisa ser demonstrada; eles a admitem em sua vida cotidiana e em suas manobras. (Fanon 1968, p. 48, grifo nosso)

Esse é o ponto nevrálgico, que separa a leitura de Fanon (1968) desses textos “pós-coloniais”, primeiro, a separação entre os partidos e a luta dos povos colonizados, ou seja, o que os partidos fizeram das lutas dos povos colonizados não significa o que realmente foi a luta desses povos em sua *práxis anticolonial*. O que os partidos oportunistas e colonizadores fizeram está ligado à forma como foram cooptados pelo pensamento liberal, que soube, perfeitamente, acomodar as questões do mercado e do racismo, nas lutas anticoloniais, permanecendo, dessa forma, intacta, a propriedade privada e o racismo no capitalismo moderno. Mas, em segundo lugar, o mais importante, nessa separação, é que, em nenhum momento, Fanon (1968) expõe essa perda de poder dos povos colonizados, no processo de descolonização e nas suas derrotas, como uma fraqueza, ou uma incapacidade intelectual de se posicionarem no mundo, por estarem submetidos a qualquer campo da alienação.

O irmão, a irmã, o camarada são palavras proscritas pela burguesia colonialista porque, para ela, meu irmão é meu bolso, meu camarada é minha comilança. O intelectual colonizado assiste, numa espécie de auto-de-fé, a destruição de todos os seus ídolos: o egoísmo, a recriminação orgulhosa, à imbecilidade infantil de quem quer ter sempre a última palavra. Esse intelectual colonizado, atomizado pela cultura colonialista, descobrirá igualmente a consistência das assembleias de aldeias, a densidade das comissões do povo, a extraordinária fecundidade das reuniões de quarteirão e de célula. O interesse de cada um não cessa mais de ser doravante o interesse de todos porque, concretamente, serão *todos* descobertos pelos legionários e, portanto, massacrados, ou serão *todos* salvos. (FANON, 1968, p. 35-36)

Portanto, sempre que o colonizador age com violência para assegurar o seu poder, o colonizado tem uma reação de *sobrevivência* e de *afirmação da sua humanidade*. Nesse sentido, *se-faz-humano* enquanto *resiste* e *sobrevive*, mostrando sempre o lado destruidor do colonizador.

Ao cabo de anos e anos de irrealismo, depois de se ter espojado na companhia dos mais espantosos fantasmas, o colonizado, de metralhadora portátil em punho, defronta enfim com as únicas forças que lhe negavam o ser: as do colonialismo. E o jovem colonizado que cresceu numa atmosfera de ferro e fogo bem que pode zombar – e ele não se priva disso – dos zumbis avoengos, dos cavalos de duas cabeças, dos mortos que ressuscitam, do *djim* que aproveita um bocejo para entrar no corpo. O colonizado descobre o real e transforma-o no movimento de sua *práxis*, no exercício da violência, em seu projeto de libertação. (FANON, 1968, p. 44)

As citações fanonianas têm, comumente, uma preocupação em fornecerem o sentido real e concreto, nas estratégias de lutas e resistências dos povos colonizados, de maneira, esteticamente, sempre empoderada e revolucionária. A questão da alienação, na *práxis anticolonial*, torna-se uma questão secundária e não uma questão fundamental, como elaborado pelo estudo crítico de Mbembe (2014), o que leva a sua crítica a um revisionismo negativo em relação às formas de lutas violentas, as quais o colonizado foi obrigado pelo colonizador a aderir para manter a sua sobrevivência.

Neste aspecto, de acordo com as tendências do momento, os nacionalismos africanos do pós-guerra substituem o conceito de «civilização» pelo de «progresso». Mas é para melhor desposar as teleologias da época. A possibilidade de uma modernidade alternativa não está excluída a priori. Daí a rispidez dos debates sobre «o socialismo africano», por exemplo. Mas a questão da conquista de poder domina o pensamento e a prática dos nacionalismos anticoloniais. Tal é o caso da maioria das situações da luta armada. Na defesa do direito à soberania e à autodeterminação e na luta para aceder ao poder, duas categorias centrais serão então mobilizadas: por um lado, a figura do Negro enquanto «vontade sofredora» e sujeito sacrificado e

lesado; e, por outro, a recuperação e a reorganização, pelos próprios negros, da temática da diferença cultural que, como acabámos de verificar, estava no centro das teorias coloniais sobre a inferioridade e a desigualdade. (MBEMBE, 2014, p.155)

Na revolução do conhecimento, da tomada de consciência da realidade, na perspectiva de classes, a *geografia anticolonial* precisa romper essas barreiras alienantes, se, por um lado, invocar o “ser negro” como militante dessa revolução impõe uma barreira e um limite “nacionalista”, na perspectiva fanoniana, é preciso um *nacionalismo anticolonial*, que vá além do próprio nacionalismo marxista ortodoxo. Como exemplo o panafricanismo, mas, ainda assim, a revolução “nacional” é uma estância que pode ser utilizada, segundo Fanon (1968), mas precisa ser também ultrapassada na luta. Nessas bases, a luta passa, primeiramente, pelas *existências* dessas mulheres negras e homens negros, sem existir, não se pode nem falar em guerra revolucionária. Portanto, a crítica que Mbembe (2014) faz já está contemplada em Fanon:

O povo, que no princípio da luta adotara o maniqueísmo primitivo do colono – os Brancos e os Negros, os Árabes e os Cristãos – percebe pelo caminho que há negros que são mais brancos do que os brancos e que a eventualidade de uma bandeira nacional, a possibilidade de uma nação independente não induzem automaticamente certas camadas da população a renunciarem a seus privilégios ou seus interesses. (FANON, 1968, p.118)

Por ter vivido a descolonização, Fanon (1968) estava atento aos problemas relacionados ao “tribalismo”, aos métodos que os colonizadores poderiam utilizar, de forma fascista, para chauvinizar o movimento revolucionário. Isto é compor uma forma contínua de alienação, substanciada no cotidiano, como prática, e, dessa forma, o espaço como condição limitante dos sujeitos, como condição direcionadora, de onde e como os sujeitos colonizados podem reagir, isto é, a burguesia consolida uma espacialidade, e legítima, ideologicamente, o movimento dentro dessa lógica colonizadora espacial.

Do chauvinismo senegalês ao tribalismo *ouolof* a distância não poderia ser grande. E, de fato, por toda a parte onde a burguesia nacional, com seu comportamento mesquinho e a imprecisão de suas posições doutrinárias, não chegou a esclarecer a totalidade do povo, a colocar os problemas antes de tudo em função do povo, por toda parte onde essa burguesia nacional se revelou incapaz de dilatar suficientemente sua visão do mundo, assiste-se a um refluxo para as posições tribalistas; assiste-se, com ira no coração, ao triunfo exacerbado das etnias. Uma vez que a única palavra de ordem da burguesia é: substituamos os estrangeiros, e uma vez que ela se apressa em todos os setores a fazer justiça por suas próprias mãos e a ocupar os lugares, os humildes

nacionais – motoristas de táxis, vendedores de bolos, engraxates – vão igualmente exigir que os daomeanos voltem para seu país, ou, indo mais longe, que os Foubés e os Peuhls regressem a suas matas ou a suas montanhas. (FANON, 1968, p.131)

A diferença fundamental entre Fanon (1968) e Mbembe (2014) é reconhecer esses limites e propor um caminho anticolonial possível, e, no caminho, propor uma *estética anticolonial* para os povos colonizados, que se situa no campo da luta permanente para a descolonização, e reconhecer no colonizador os fatos negativos, retirando as mulheres negras e os homens negros dos lugares de inferioridade e da negatividade imposta pelo homem branco. Nesse sentido, a crítica de Mbembe a respeito da *questão anticolonial* fica incompleta.

É esta leitura conspirativa da história que se apresenta como discurso radical da emancipação e da autonomia, fundamento de uma desejada política da africanidade. Mas por detrás da nevrose da vitimização esconde-se, na realidade, um pensamento negativo e circular. Para funcionar, precisa de superstições, deve criar as suas próprias lendas, que, depois, vão passar por coisas reais. Deve fabricar máscaras que vão ser conservadas, remodelando-se em função das épocas. Passa-se o mesmo com a dupla carrasco (o inimigo) e sua vítima (inocente). O inimigo - ou ainda o carrasco - encarnaria a malvadez absoluta. A vítima, cheia de virtudes, seria incapaz de violência, terror e corrupção. Neste universo fechado, onde «fazer a história» se resume a caçar os inimigos e a tentar aniquilá-los, qualquer dissensão é interpretada como uma situação extrema. O sujeito negro só existe na luta violenta pela conquista do poder - e, antes de mais, do poder de derramar o sangue. O Negro, sujeito castrado e instrumento passivo para fruição do Outro, só será ele mesmo no acto de arrancar ao colono o poder de derramar o sangue, passando ele a exercê-lo. A história participaria afinal de uma grande economia da feitiçaria. (MBEMBE, 2014, p.156)

Nesta crítica o autor omite a análise do *cotidiano-anticolonial*, de *resistências e sobrevivências* dos povos colonizados. Não considera as interferências do capitalismo, na sua formulação imperialista, com toda as suas violências promotoras da alienação. Embora Fanon (1968) reconheça os diversos limites da revolução, ele jamais considerou fazer uma análise retroativa quanto à utilidade das revoluções como libertação, pois é o sentido da transformação que precisa ser continuamente ensinado.

Mbembe (2014) faz uma crítica indireta ao pensamento fanoniano sobre a descolonização e a questão da violência, toda *estética anticolonial* que Fanon (1968) demonstrou e construiu, como ferramenta de luta contra os colonizadores, fica fragilizada na perspectiva de Mbembe, e ainda favorece os próprios colonizadores, ao se apropriarem de forma negativa do pensamento fanoniano. Assim, os pós-coloniais usam as ideias de Fanon só até a “metade”, quando chegam no *Condenados da Terra*, não criticam diretamente, mas vão

construindo uma outra estética, que chega a bestializar o negro, assim, Mbembe (2014) associa a luta pela descolonização com vitimismo.

A *cotidianidade* dos povos colonizados, na perspectiva fanoniana, está posta, definitivamente, como processo de *luta e sobrevivência*, retirando, estruturalmente, a culpa e a inferioridade como estigma dos povos colonizados, a *cotidianidade* tem uma grande importância dentro do campo materialista dialético e histórico, por constituírem ferramentas epistemológicas, capazes de atingirem a realidade do colonizado de *imediato* (partindo do tempo presente). Isso porque são conceitos “naturalmente rebeldes” nas sociedades de classes, seus significados perpassam pela necessidade radical de existir desses povos. A *fome* e o *estímulo-biológico* que ela representa, acionam, imediatamente, o *trabalho* e a *violência* como instâncias inseparáveis da *ação-cotidiana* na colônia, o que Marx e Engels (1987) intitularam de “atividade social”.

A educação geográfica *anticolonial*, partindo desses pressupostos, não pode negar a *imediateidade* do mundo dos povos colonizados, não deve abandonar, em nenhum momento, a questão de como a *história* e a *geografia* do *cotidiano* se apresentam nas pesquisas, no ensino, nas escolas e universidades, que estão institucionalizadas sob o domínio do colonizador.

Os povos africanos, os povos subdesenvolvidos, ao contrário do que se costuma acreditar, edificam rapidamente sua consciência política e social. O que pode ser grave é que muitas vezes eles chegam a essa consciência social antes da fase nacional. Por isso, pode-se observar nos países subdesenvolvidos a exigência violenta de uma justiça social que paradoxalmente se alia a um tribalismo quase sempre primitivo. Os povos subdesenvolvidos têm um comportamento de gente esfaimada. O que significa que os dias daqueles que se divertem na África estão contados. Queremos dizer que seu poder não poderia prolongar-se indefinidamente. Uma burguesia que dá às massas apenas o alimento do nacionalismo falha em sua missão e enreda-se necessariamente numa sucessão de infortúnios. (FANON, 1968, p.167)

A *dialética anticolonial* se faz necessária, porque o mundo fenomênico, através do *racismo* e *sexismo*, no capitalismo, essa estrutura petrificou-se de uma maneira tão profunda, que é preciso um método radical para romper com essa segunda camada, que separa o mundo do “fenômeno” e da “essência”.

Seguindo os pressupostos da teoria marxiana, nos propomos à construção de uma teoria, capaz de questionar a própria dialética como ferramenta capaz de compreender a realidade na sua totalidade. Partindo de uma abordagem epistemológica e gnosiológica, a *práxis anticolonial*, na *teoria anticolonial*, objetiva, para além da esfera do “fenômeno” e “essência”,

atingir as *resistências* e *existências* dos povos colonizados, como método pedagógico, capaz de indicar os caminhos para superação colonial da humanidade.

A DIALÉTICA trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*. Por este motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, com isso não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de *conhecimento* da realidade, mas especialmente e sobretudo duas qualidades da *práxis* humana. (KOSIK, 1976, p. 13)

Entendemos que é preciso constituir um caminho epistemológico, para completar a forma do conhecimento no mundo do colonizado, já que esse mundo tem como centralidade a subordinação; assim, a colonização somente poderá ser superada pela *anticolonização*.

O racismo e sexismo, como resultado da colonização, formam a estrutura que dividiu a realidade humana entre realidade do branco e realidade do negro. Essa divisão criou uma deficiência tão grande na educação das ciências humanas, que o pensamento idealista, através de suas relações econômicas estabelecidas, criou duas zonas geograficamente bem definidas, e, praticamente, insuperáveis, no pensamento ocidental dominante, por estabelecer relações realmente concretas do *ser* (*aquilo que é na forma alienante de si*) e *não-ser* (*aquilo que é no momento da ruptura*) na vida dos colonizadores e colonizados.

Essa força real e concreta de dupla camada colonizadora (mundo branco *versus* mundo negro), devido às profundezas em que o capitalismo enterrou a humanidade, somente será possível rompê-la nessa sociedade, por uma dialética da transversalidade, que estamos denominando de *dialética anticolonial*, fundamentada em uma *práxis anticolonial*, a transversalidade seria o rompimento dessa dialética ocidental, da reprodução permanente, do *ser* e o *não-ser*, em várias dimensões do mundo fenomênico.

O homem vive em muitos mundos mas cada mundo tem uma chave diferente, e o homem não pode passar de um mundo para o outros sem a chave respectiva, isto é, sem mudar a intencionalidade e o correspondente modo de apropriação da realidade. Para a filosofia e a ciência moderna (a qual é permanentemente enriquecida pelo conceito de *práxis*), o *conhecimento* representa um dos modos de *apropriação* do mundo pelo homem; além disso, os dois elementos constitutivos de cada modo humano de apropriação do mundo são o *sentido* subjetivo e o *sentido* objetivo. Qual a intenção, qual a visão, qual o *sentido* que o homem deve desenvolver, como deve “preparar-se” para *compreender* e descobrir o *sentido* objetivo da coisa? (KOSIK, 1976, p. 29)

A dialética marxiana descobriu a chave de interpretação do capitalismo, uma chave importante na história da evolução do pensamento revolucionário, todavia, essas chaves precisam de constante aprimoramento para apontar a superação de uma realidade opressora e colonizada.<sup>7</sup>

O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si. (KOSIK, 1976, p. 44)

A *dialética anticolonial*, assim como a dialética marxista, perpassa pelo movimento da *luta de classes* no mundo, e, nesse sentido, é também constituída de uma *intencionalidade*, o concreto só tem significado real para o colonizado, quando passa por essa dimensão gnosiológica do fazer-se *anticolonial*. A “cotidianidade”, que, para Kosik (1976), está dominada pelo mundo fenomênico, dá pouco mérito ao caráter de resistência dos povos colonizados em suas cotidianidades, justamente porque a dialética marxista não incluiu o racimo e a periferia como categorias importantes para a análise do mundo fenomênico do colonizador.

Nesta relação lógica se exprime a verdade de que a generalização é *conexão interna* dos fatos e que o próprio fato é reflexo de um determinado contexto. Cada fato na sua essência ontológica reflete toda a realidade; e o significado *objetivo* dos fatos consiste na riqueza e essencialidade com que eles completam e ao mesmo tempo refletem a realidade. *Por esta razão* é possível que um fato deponha mais que o outro, ou que mesmo fato deponha mais, ou menos, dependendo do método e da atitude subjetiva do cientista, isto é, da capacidade do cientista para interrogar os fatos e descobrir o seu conteúdo e significado objetivo. A distinção dos fatos com base em seu significado e na sua importância não é o resultado de uma avaliação subjetiva, mas resulta do conteúdo objetivo dos fatos. (KOSIK, 1976, p. 54)

No mundo do colonizado, as impressões e intuições, a forma como aparecem os “fatos”, no cotidiano dos personagens, que representam a luta das mulheres negras no Brasil, indica muitas formas e alternativas para enfrentar o mundo do colonizador. Essa proposição permite a

---

<sup>7</sup> Tal como Hooks (2014) foi capaz de identificar uma falha no feminismo norte-americano, por excluir o feminismo da mulher negra, interpretamos que a chave para compreensão da mulher negra, na sociedade colonizada, passa pela dialética anticolonial, essa dialética define não só a raça como fenômeno que impede o acesso à realidade concreta, mais que isso, acrescenta o fenômeno geográfico como constituinte de uma práxis essencialmente anticolonial. Nesse ponto a Geografia tem certo privilégio para contribuir com o pensamento anticolonial, nas ciências humanas, do mundo capitalista.

análise da cotidianidade para as *existências e resistências* dos povos colonizados. Kosik (1976, p.83) nos fala de uma “cotidianidade fenomênica”, em que a realidade se *manifesta*, e, ao mesmo tempo, se “esconde”.

No choque da cotidianidade com a História ocorre uma subversão. A História (a guerra) rompe a cotidianidade, mas a cotidianidade subjuga a História, porquanto *tudo* tem sua própria cotidianidade. A separação da cotidianidade, da História, separação que constitui o ponto de vista – tanto da partida, como da passagem, vale dizer, permanente – da consciência cotidiana, *demonstra-se* praticamente, neste choque, como uma mistificação. A cotidianidade e História se interpenetram. Nessa interpenetração e seu pretense ou aparente caráter se muda: a cotidianidade não é aquilo que a consciência comum acredita, assim como a História não é aqui que se manifesta à consciência comum. A consciência ingênua considera a cotidianidade como a atmosfera natural ou como realidade íntima e familiar, ao passo que a História lhe aparece como a realidade transcendente, que se desenvolve e à socapa e que irrompe a vida de cada dia sob o aspecto de uma catástrofe em que o indivíduo é precipitado de uma maneira tão “fatal” quando a do gado que é conduzido ao matadouro. (KOSIK, 1976, p. 82)

Penso que esse conceito de *cotidianidade* precisa levar em consideração o processo comum de *resistências e sobrevivências* dos *povos-comuns*<sup>8</sup> e *originários*, o caráter da resistência, na cotidianidade do colonizado, pelo menos, aqui, nos “trópicos”, não é puramente “fenomênico”. A *cotidianidade* é também onde temos as impressões e intuições do mundo, tanto fetichizado como também de um mundo concreto, a exemplo, trataremos da questão do modo de viver dos baniwas, como cotidianidade alternativa à “dialética ocidental”.

Sobre os baniwas, trazemos a entrevista de Fran Baniwa e André Baniwa, cedida para Lima (2021), a fim de evidenciarmos, por meio de suas falas, algumas questões anticoloniais importantes para a educação, pensadas, a partir do cotidiano de resistência dos povos ameaçados pelo colonialismo. Esses dois personagens importantes, que se posicionam no campo das *resistências anticoloniais* no Brasil, apresentam a *cotidianidade* dos baniwas, numa outra lógica, completamente oposta à lógica do colonialismo, essa outra “razão”, *razão-anticolonial*, foi pensada a partir da cotidianidade dos baniwas. Dessa forma, esses exemplos nos permitem compreender uma *linha de fuga* aos processos de colonização permanentes, resultando em possíveis rupturas ideológicas e materiais.

Pensamos essas “linhas de fugas”, a partir de Deleuze; Guattari (1995), porque entendemos que elas são importantes para as pequenas transformações que a professora e o

---

<sup>8</sup> Povos inseridos, de forma marginalizada e racista, no modo-de-produção capitalista.



professores podem efetuar na comunidade escolar, convocando essa *geografia anticolonial*, que intervém no espaço, a intervir criando outros espaços de lutas.

Todas as multiplicidades são planas, uma vez que elas preenchem, ocupam todas as suas dimensões: falar-se-á então de um plano de consistência das multiplicidades, se bem que este "plano" seja de dimensões crescentes segundo o número de conexões que se estabelecem nele. As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras. O plano de consistência (grade) é o fora de todas as multiplicidades. A linha de fuga marca, ao mesmo tempo: a realidade de um número de dimensões finitas que a multiplicidade preenche efetivamente; a impossibilidade de toda dimensão suplementar, sem que a multiplicidade se transforme segundo esta linha; a possibilidade e a necessidade de achatar todas estas multiplicidades sobre um mesmo plano de consistência ou de exterioridade, sejam quais forem suas dimensões. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.17)

Essas “linhas de fugas” são importantes para entendermos melhor a posição política dos autores, tendo em vista que essas pequenas transformações sociais são importantes, mas sem partir do pressuposto de que as transformações que acontecem apenas nesse plano de múltiplas linhas de fugas abstratas, sejam suficientes para o fim do colonialismo. Os autores chegam a falar de um “plano de consistência”, em que as multiplicidades atuam, mas, ao desconectá-lo do movimento das multiplicidades e das “linhas de fugas”, acaba perdendo a base estruturalista, que é a divisão geográfica do mundo na consistência do colonialismo.

Os baniwas, que fazem parte de uma comunidade originária, situados no território ao norte da região Amazônica equatorial, fazendo fronteira com Brasil, Colômbia, e Venezuela, com uma população de mais sete mil pessoas em território nacional, através da voz desses dois personagens, buscam se constituírem como “nação”, no sentido *anticolonial*, porque suas existências passam por uma forma de produção da vida completamente oposta ao colonialismo. Essa nação em construção passaria, nesse sentido, segundo Deleuze; Guattari (1995), nessa “linha de fuga”, por um processo de “desterritorialização”, o que constituiria um grande exemplo para as nossas análises anticoloniais, assim como o caso da *Nação do Zumbi dos Palmares*, porém, não suficiente para romper com a estrutura colonialista. Trazemos a cotidianidade dos baniwas no sentido de contribuição para a educação anticolonial.

No capitalismo, a gente só pensa no trabalho, trabalho, trabalho e esquece que há um espaço para aproveitar, respirar ar puro, ter uma vida diferente. Às vezes, a gente acaba esquecendo de viver por causa do trabalho, ele nos escraviza", diz. "Mas também porque, no mundo não indígena, sem trabalhar

você não sobrevive. Aqui não, a gente tem a floresta, da qual a gente tira o nosso sustento."

Mas, diferentemente do trabalho da cidade, a jornada não dura o dia todo nem é determinada por um patrão. Os dias precisam ter lugar para o lazer, "itopitakhetti", que quer dizer brincar na língua baniwa.

Fran e André chamam atenção para o fato de que, na cidade, tudo tem um preço e que tudo na vida do trabalhador está delimitado pelo tempo e pelo dinheiro. Já entre os baniwas existe autonomia para determinar o que precisa ser feito.

"[Entre os baniwas] quem faz seu horário, o planejamento do que vai fazer naquele dia, no dia seguinte e assim sucessivamente é a pessoa, é a família. A gente próprio faz nosso horário dos trabalhos do dia a dia, a gente organiza o nosso tempo, diz Fran. (LIMA, 2021, p. *sem*)

A cotidianidade dos baniwas nos faz questionar o que é o *tempo* e o *trabalho* na sociedade capitalista, e quais são as coisas realmente necessárias para a nossa sobrevivência e para nossa liberdade?

Santos (2006) nos leva a pensar a *temporalidade* e o *espaço*, a partir de três categorizações fundamentais, para entender a totalidade da nossa realidade atual: o "meio natural"; "técnico" e "informacional". Essa estrutura de pensamento, que é conduzida pela ideia de *desenvolvimentismo*<sup>9</sup>, no capitalismo, nos induz a acreditar que as nossas liberdades serão garantidas pela *indústria* e o *consumo* de mercadorias.

Segundo Kosik (1976, p.105) "nesta concepção da razão e na realidade desta razão, a própria razão equivale à técnica: a técnica é a mais perfeita expressão da razão e a razão é a técnica do comportamento e da ação". Portanto, essa "razão" ficou demonstrada na história da *luta de classes*, que as liberdades dos povos colonizados estão muito mais ligadas diretamente com o "meio natural", do que ao "meio técnico", em que se opera em conjunto com o "informacional", ou seja, uma razão de "governança"<sup>10</sup>, colonizadora, como nos fala Brown (2018).

Nesse sentido, apesar de todos os ataques sofridos pelos povos colonizados, a *razão anticolonial* ainda segue resistindo, e nos ensinando sobre o *mundo* e sobre a *liberdade* para esses povos. A liberdade é uma condição existencial para os povos originários, visto que toda ação parte de um comportamento antropologicamente estruturado. A liberdade versa sobre as

<sup>9</sup> Será apresentada uma crítica, um pouco mais detalhada, desse conceito no capítulo 02.

<sup>10</sup> Segundo Brown (2018, p.17), "[...]a governança neoliberal contemporânea opera por meio do isolamento de grupos e indivíduos responsáveis e da sua transformação em empreendedores; opera, ainda, por meio da delegação da autoridade e do poder decisório, e da implementação local de normas de conduta. São esses os processos que tornam os indivíduos (ou grupos individualizados), ao mesmo tempo, responsáveis por si mesmos, e atrelados aos poderes e a um projeto geral."

consequências diretas de uma condição de vida, e é concretizada nessa capacidade em viver. A vida, portanto, em si, precisa ser confundida com essa liberdade, e, dessa forma, não existe movimento contraditório entre o viver e o libertar-se, tudo passa a ser fundido sem o objetivo de fundamentar uma liberdade que não seja vida.

Marx (1986) busca consolidar a liberdade pela produção, mas a partir da mercadoria institui uma crítica à composição de um perfil humano elaborado no capitalismo, organizado para, supostamente, entender a liberdade como vida, mas essa vida está atrelada ao consumo, à produção, à circulação, ao valor-mercadoria e à produção de mais-valia. Ele separa a liberdade em: *liberdade-industrial* e *liberdade-natural*, sendo a “verdadeira” liberdade garantida pelo comunismo da primeira e não da segunda.

O reino da liberdade só começa, de fato, onde cessa o trabalho determinado pela necessidade e pela adequação a finalidades externas; portanto, pela própria natureza da questão, isso transcende a esfera da produção material propriamente dita. Assim como o selvagem tem de lutar com a Natureza para satisfazer suas necessidades, para manter e reproduzir sua vida, assim também o civilizado tem de fazê-lo, e tem de fazê-lo em todas as formas de sociedade e sob todos os modos de produção possíveis. Com seu desenvolvimento, amplia-se esse reino da necessidade natural, pois se ampliam as necessidades; mas, ao mesmo tempo, ampliam-se as forças produtivas, que as satisfazem. Nesse terreno, a liberdade só pode consistir em que o homem social, os produtores associados, regulem racionalmente esse seu metabolismo com a Natureza, trazendo-o para seu controle comunitário, em vez de serem dominados por ele como se fora por uma força cega; que o façam com o mínimo emprego de forças e sob as condições mais dignas e adequadas a sua natureza humana. Mas este sempre continua a ser um reino da necessidade. Além dele é que começa o desenvolvimento das forças humanas, considerado como um fim em si mesmo, o verdadeiro reino da liberdade, mas que só pode florescer sobre aquele reino da necessidade como sua base. A redução da jornada de trabalho é a condição fundamental. (MARX, 1986, p. 237)

O “meio técnico” e “técnico informacional” trata-se da tecnologia utilizada no sentido tecnológico e social, para a dominação do tempo de trabalho dos povos originários. Essa mudança de hábito na produção da existência humana foi consolidada pela escravidão e pela estruturação da divisão do trabalho, na sociedade capitalista, por meio do racismo. Uma *práxis-anticolonial* exige uma mudança de hábito radical a essa “cotidianidade unidimensional” de que nos fala Kosik (1976), passa pelo questionamento do *ser-branco*, e do *não-ser-negro*, também, pela estrutura da família burguesa. Não basta, nesse sentido, pensar apenas numa “outra globalização”, como propõe Santos (2003), mas pela eliminação radical desses elementos sociais fundantes das sociedades desiguais, e, esse rompimento é fundamental para o avanço de um novo “humanismo radical” nos fundamentos da teoria fanoniana.

Portanto, nem Marx nem os marxistas ortodoxos entenderam a questão do racismo. Já que a estrutura racista é a base do capitalismo. O racismo é a construção de um sentido de humanidade, que está na produção pela unidade mais importante nesse processo: o corpo. Os liberais e neoliberais educaram suas narrativas para que o corpo fosse associado com a liberdade, mas o corpo branco, já que o corpo negro, indígena, latino-americano, deveria compor o corpo do colonizado, da escravidão, que prossegue enquanto durar o capitalismo.

Os avanços das liberdades burguesas, para o proletariado branco, além de sobreviverem à custa da exploração dos povos colonizados e dos recursos da colônia, são frutos de guerras violentas de libertação nacional. O racismo impõe a *dialética anticolonial*, outra forma imediata de fruição de “liberdades”, liberdade para os povos colonizados é o igualitarismo proposto pelo socialismo marxiano de imediato, liberdade concreta é esse devir revolucionário, esse rasgar permanentemente a opressão, como nos indica Fanon (1968).

Passa pela retomada total do controle comunitário da terra e dos seus recursos, por parte dos “selvagens”, o que Marx (1986) e esses marxistas não entenderam é que, ainda, estamos nessa fase, aqui, na colônia, **e somos humanos a partir do momento em que rasgamos o mundo colonial por um prato de comida, é nesta justa medida imediata que nasce a *práxis anticolonial*.**

Buscamos resgatar, no ensino de geografia, categorias *anticoloniais*, em que a *fome, trabalho, violência*, passam pela cotidianidade dessas pessoas que *resistem e sobrevivem* ao colonialismo ocidental. Porque o mundo do colonizador é o mundo permanente da criação do “negro” e do “indígena”, portanto, na perspectiva *anticolonial*, não se trata de interpretar essa realidade apenas na ótica da delimitação territorial imposta pelo colonizador. Dizer que o Brasil foi *colônia*, depois *neocolônia*, e, agora, um tipo de *capitalismo dependente* (FERNANDES, 1975), não explica nada sobre a cotidianidade das mulheres *negras e indígenas*, dos homens *negros e indígenas*. Para entendermos a realidade dos colonizados, essa categorização do território em que elas vivem, pouco importa no cotidiano de *violência e racismo* a que estão submetidas. A questão importante é que se trata de pessoas “colonizadas”, e que vivem em um território dominado pela colonização, e colhem todas as desvantagens de não terem, praticamente, nenhum controle sobre o seu território e sobre sua *existência cotidiana*. Nesse sentido:

A alienação da cotidianidade reflete-se na consciência, ora como posição acrítica, ora como sentimento do absurdo. Para que o homem possa descobrir a verdade da cotidianidade alienada, deve conseguir dela se desligar, liberá-la da familiaridade, exercer sobre ela uma “violência”. (KOSIK, 1976, p. 89)

Essa “violência” já está instalada, permanentemente, no mundo colonizado, como demonstrado por Fanon (1968), por isso o próprio processo de *sobrevivências e resistências* das mulheres negras, dos indígenas e dos povos quilombolas, na sua *cotidianidade*, já contém elementos fundamentais para pensarmos uma *educação anticolonial* no Brasil. Mas é importante frisar, como indica Kosik (1976, p.90), que existem duas formas de se elevar acima da “cotidianidade”, vivendo uma *vida* “autêntica”, a primeira *individual e incompleta*, portanto não revolucionária, porque não muda o mundo da “cotidianidade”, e a segunda, *coletiva e revolucionária*, porque altera o panorama da realidade, “autenticando” todos os indivíduos em sua realidade concreta.

Na construção da *dialética-anticolonial*, partimos do pressuposto deixado por Marx e Engels, no *Manifesto comunista* (1998, p. 7), que colocou em evidência a “luta de classes” como categoria importante para desvendar a realidade: “A história de todas as sociedades até o presente é a história das lutas de classes.” Acrescentamos que essa dialética é válida para o princípio de: toda a forma de educação<sup>11</sup> dada pelos Estados Antigos, Feudais, Capitalistas, até hoje, são formas de educação colonialista. Significa dizer que a educação foi pensada e praticada, seja por quais grupos que forem, para a dominação de um grupo sob outro.

A proposição de ampliação dessa dialética para a *dialética anticolonial* é justamente o *olhar marginal*, mas não é o *marginal* apenas como *multiplicidade* de *marginais*, como singularidades abstratas e infinitas, é o *marginal total*. O marginal que se encontra em um sistema totalmente hierarquizado, e, na base desse sistema, nas profundezas da opressão, é que encontramos a *dialética-total (práxis-anticolonial)*, capaz de identificar a opressão total da humanidade, sob as bases do colonialismo.

Só será livre a humanidade, quando todos os indivíduos forem libertados, antes disso, o máximo que podemos atingir é oferecer água para aqueles que sentem sede e comida para aqueles que sentem fome, o que consideramos de *imediato* um grande avanço rumo à *libertação total*, já que os indivíduos como mortos de fome e sede, não se concretizam como humanidade, conforme assinala Marx e Engels, na *A Ideologia Alemã*, (1987). Por isso o *fazer-se humano*, no mundo colonizado, passa por essa *dialética anticolonial*, mas, também, não se concretizam como parte da humanidade, aqueles que se embebedam demasiadamente da materialidade vulgar.

[...]somos forçados a começar constatando que o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem

---

<sup>11</sup> Educação não se restringe à escola, a Igreja, Família, Estado etc. São fundamentais para organização social.

estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX; ENGELS, 1987, p. 39)

Porque a água e a comida não são apenas materialidades, mas, sobretudo, construção de um caminho de *empatia* e responsabilidade com as outras pessoas. A construção de um caminho dialético colonialista sempre se pauta na argumentação da acumulação integral do capital (na grande indústria e no consumo de massa), quando essa dialética fomenta nos sujeitos a opressão como desejo, os sujeitos não conseguem buscar uma correspondência de ruptura, pois a dialética da colonização não abre espaços para a formação de uma resposta direta contra a opressão. Nesse sentido, a “produção dos meios de subsistência” passa pela “práxis humana”, somos humanos como *práxis-revolucionária*, porque é, a partir dela, que produzimos a nossa *existência* e a *vida*, portanto, a nossa humanidade. Na conjuntura que herdamos das sociedades colonizadoras, a produção do humano, ou do “humanismo radical” passa pela *práxis anticolonial*.

A dialética do colonizador e colonizado é válida na condição de análise estrutural, em que uma estrutura genérica mantém as mulheres negras e os homens negros, assim como as mulheres indígenas e os homens indígenas, na base de exploração dessa estrutura, por mais que mulheres brancas e homens brancos pobres sofram dessa estrutura colonizadora, a *dialética anticolonial* encontra-se no rompimento dos extremos dessa estrutura maniqueísta, identificada por Fanon (1968).

As partes extremas iluminam os pontos cegos e idealistas das partes múltiplas e singulares do espectro mediano, justamente porque a *contradição-total* está nos extremos dessa estrutura. Exemplificando, a resistência cotidiana de Carolina Maria de Jesus, que está no extremo da estrutura hierárquica do colonizador, desmistifica toda uma estrutura liberal e ocidentalizada, iluminando os “fatos”, como tratado pela dialética, em Kosik (1976), mas, agora, com uma “intencionalidade diariamente anticolonial”, nas palavras de Jesus (1960, p. 27) “no dia 13 de 1958 eu lutava contra a escravatura atual – a fome!”, em se tratando da questão da representatividade da mulher negra no Brasil, ter que sustentar 3 filhos sozinha, em um país colonial como é o caso do Brasil. Carolina nos ensina que a mulher negra marginalizada, desde cedo, teve que enfrentar um mundo que iria exigir dela uma resistência muito maior que a da maioria das outras pessoas, essa *resistência* e *sobrevivência* lhe conferiram um *olhar*

*anticolonial* sobre a cidade de São Paulo, ainda que, na base de constatações críticas, porque, a partir dessas constatações, os mapas estruturais estão postos para pensar um caminho de atuação dos povos colonizados.

“... Eu classifico São Paulo assim: O Palácio, é a sala de visita. A prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos” e “Devo incluir-me, porque eu também sou favelada. Sou rebotalho. Estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima-se ou joga-se no lixo” (JESUS, 1960, p. 27-28;33). O diário de Carolina prova que o liberalismo é uma farsa, que serve para justificar as desigualdades sociais, o racismo e sexismo no capitalismo, os povos colonizados enxergam as estruturas e os objetivos da dominação, Carolina expõe a questão nos mesmos termos *estéticos anticolonias* fanoniano, e antes do próprio Fanon (1968).

O que o senhor Juscelino tem de aproveitável é a voz. Parece um sabiá e a sua voz é agradável aos ouvidos. E agora, o sabiá está residindo na gaiola de ouro que é o Catete. Cuidado sabiá, para não perder esta gaiola, porque os gatos quando estão com fome contempla as aves nas gaiolas. E os favelados são os gatos. Tem fome. (JESUS, 1960, p. 30)<sup>12</sup>

Mas a questão da *resistência e sobrevivência* sem um *projeto-coletivo-anticolonial* não pode chegar a transformar a realidade, Hooks (2014) chama atenção para esses dois conceitos, para não cair no “fenomenologismo sem causa”.

Quando as feministas num único fôlego reconhecerem que as mulheres negras eram vitimizadas e no mesmo fôlego enfatizaram a sua força, elas sugeriram que apesar de as mulheres negras serem oprimidas elas conseguiam contornar os impactos causados pela opressão sendo fortes – e isso não é simplesmente um acontecimento. Usualmente, quando as pessoas falam da “força” das mulheres negras elas referem-se à forma pela qual elas percebem como as mulheres negras lidam com a opressão. Elas ignoram a realidade de que ser forte perante a opressão não é o mesmo que superar a opressão, que a sobrevivência não é para ser confundida com a transformação. (HOOKS, 2014, p. 8)

Nesse sentido, a cotidianidade, vista do ponto de vista da dialética, é apenas ação e reação, mas, vista a partir das *lutas e resistências* das mulheres negras no Brasil, possibilita pensarmos um projeto revolucionário na perspectiva *anticolonial*. Porque, assim como Fanon (1968) diferenciou os problemas dos negros, nos EUA, dos problemas dos negros, na África, os problemas das mulheres negras, no Brasil, são diferentes dos problemas das mulheres negras

---

<sup>12</sup> Autora se referindo ao Presidente Juscelino Kubistchek e à antiga residência da presidência, o Palácio do Catete.

“americanas”, isso por uma diferenciação da colonização e pelo reconhecimento de novas estratégias de *resistências*, que exigem dos povos colonizados uma *comunhão* muito mais humana e natural do que a universalidade artificial dos “*ocidentais*”.

Ainda que as mulheres negras e os homens tenham igualmente lutado e bastante pela liberdade durante a escravidão na era da Reconstrução, os líderes políticos negros mantiveram os valores patriarcais. Enquanto os homens negros avançaram em todas as esferas da vida americana, foram encorajando as mulheres negras em assumirem um papel mais subserviente. Gradualmente o espírito revolucionário radical que caracterizou a contribuição cultural e política das mulheres negras no século XIX foi dominado. Uma mudança definitiva no papel desempenhado pelas mulheres negras nas relações políticas e sociais do povo negro ocorreu no século XX. (HOOKS, 2014, p. 6)

A colonização se estrutura na base do racismo e sexismo, se as lutas das mulheres negras americanas demonstraram o quanto o sexismo é importante para o protetorado dos homens brancos, as lutas das mulheres negras africanas e latino-americanas demonstraram que não é possível romper o racismo e o sexismo, simplesmente, conquistando direitos na sociedade capitalista, ou seja, enquanto houver colonização, as mulheres negras vão ser colocadas massivamente na base da exploração do capital. O sexismo precisou ser organizado, entre os povos colonizados, como uma ferramenta importante de diferenciação e dominação sobre as mulheres negras e os homens negros, do ponto de vista do capital, essa organização teve três consequências fascistas fundamentais, dominar os corpos, escravizar o tempo e segregar/atomizar os corpos no espaço. O processo de colonização tem como objetivo ensinar as pessoas a explorar e serem exploradas, aos homens negros foi ensinado que, na estrutura hierárquica da colonização, eles deveriam explorar as suas parceiras mulheres.

Eles foram ensinados a assumirem responsabilidade da mulher particular da sua tribo ou comunidade. A socialização dos homens africanos em verem se a si mesmos como “donos” de todas as mulheres negras e olhá-las como propriedade que devessem proteger ocorreu depois dos longos anos de escravidão e como resultado do vínculo com base na cor antes da partilha da conexão tribal ou da linguagem. Antes da sua adoção às atitudes sexistas dos americanos brancos em relação às mulheres, não havia nenhuma razão para os homens africanos escravizados sentirem-se responsáveis por todas as mulheres africanas escravizadas. (HOOKS, 2014, p. 26)

Esse movimento *antimulher*, demonstrado por Hooks (2014), não é um movimento contra as mulheres brancas e negras, sendo, na verdade, um movimento contra todos os povos colonizados, a partir da introdução desse “novo hábito” de explorar o outro no modo-de-



produção capitalista, em que o racismo e o sexismo tornam-se a força motriz dessa nova sociedade. Segundo Federici (2017, p.37) “Com efeito, a lição política que podemos extrair de Calibã e a bruxa é que o capitalismo, enquanto sistema econômico-social, está necessariamente ligado ao racismo e ao sexismo”. Ou seja, ele só poderá ser rompido, com o fim da colonização no mundo, significando uma libertação pela via do *movimento anticolonial total e permanente*.

Reconhecer essas diversas escalas de exploração permite demonstrar o falseamento do mundo do colonizador, mas o mais importante é reconhecer que a libertação parte, primeiramente, do rompimento da opressão de quem está na base máxima da exploração. Nesse sentido, a liberdade passa pelo reconhecimento do *viver* na “marginalidade”, a atmosfera colonizadora do racismo e sexismo, que imobiliza as trabalhadoras e trabalhadores no mundo colonizado, necessita de um olhar, aguçadamente geográfico e *anticolonial*, que só pode ser construído a partir das experiências dos coletivos que resistiram e tiveram algum sucesso, mesmo que temporário, como no caso da Revolução do Quilombo dos Palmares.

Nessa perspectiva, a *dialética anticolonial*, pensada a partir da dialética da “razão negra”, em Mbembe (2014), estaria em um espectro que ainda não foi construído, estaria em uma *linha de fuga* espacialmente situada entre o *ser* e o *não-ser*; na perspectiva fanoniana, se faz a *ferro e fogo*, na construção de um *dever-intervir* permanentemente *anticolonial*.

Se a consciência ocidental do Negro é um julgamento de identidade, este texto segundo será, pelo contrário, uma declaração de identidade. Através dele, o Negro diz de si mesmo que é aquilo que não foi apreendido; aquele que não está onde se diz estar, e muito menos onde o procuramos, mas antes no lugar onde não é pensado. (MBEMBE, 2014, p. 59)

Isso nos levaria, segundo Mbembe (2014), a sermos obrigados a conviver com uma África, que mistura o real e imaginário, um maniqueísmo constituído dessa “dupla consciência” do *ser-negro*, que se encontra em uma situação de estar na África, estando fora da África, ao mesmo tempo. Existe uma África imaginária, que o liberalismo obriga os colonizados habitarem, e uma outra também imaginária, que o colonizado quer habitar, mas tudo ainda na base do liberalismo, e, para além disso, existe uma África real, que parte dessa humanidade é obrigada a habitar cotidianamente. Esse conflito, que não se resolveu no mundo real, cria diversas possibilidades fantasmagóricas de colonização e descolonização, no mundo da “*pseudoconcreticidade*”.

Quanto à dimensão polémica do termo, ela decorre precisamente da estranha força que o nome «África» encerra, e da terrível ambiguidade que a palavra

contém, semelhante a uma máscara. Sabemos que uma das funções da máscara será sempre a de esconder um rosto ao desdobrá-lo - o poder do duplo, no cruzamento do ser e da aparência. A outra função é permitir que quem está mascarado veja os outros sem ser visto; veja o mundo como uma sombra escondida sob a superfície das coisas. Porém, se na máscara se intersectam o ser e a aparência, acontece que, na impossibilidade de ver o rosto que esconde a máscara - pela minúscula ranhura -, a máscara acabará por se autodenunciar enquanto máscara. Assim, no drama da vida contemporânea, o nome «África» desempenha precisamente a função de uma máscara. Pois, sempre que este nome é convocado, vamos automaticamente cobrir cada corpo singular com muitos estofos opacos. (MBEMBE, 2014, p. 95-96)

Essa “dupla consciência” ou “máscara”, que divide o mundo entre o mundo do branco e o mundo do negro, só pode ser entendida como projeto revolucionário, a partir dessa estrutura e da *práxis anticolonial*, que vai diferenciar-se significativamente da “*dialética marxista*”. A partir de Sartre (2002), à dialética do que fizeram de mim e o que faço com o que fizeram de mim, deve ser acrescentado que o que fizeram de mim e o que vou fazer disso necessita de um “*duplo-enfrentamento*”, livrar-me totalmente do que fizeram de mim, desmascarando o meu próprio *eu* e o *outro*, destruindo o imaginário fantasmagórico do *outro* e o *meu* ao mesmo tempo.

O que parece ser uma dificuldade e um limite, para o colonizado, e, realmente, o é, se refere, justamente, a esse esforço *radical* e “violento”, de que nos fala Fanon (1968). Podemos conseguir romper com esse “*duplo-mundo*” da pseudoconcreticidade, que pode vir a ter mais camadas ainda a serem destruídas, como o sexismo. Nesse sentido, só o *não-ser* mais oprimido como *projeto-coletivo-marginal*, tem as ferramentas necessárias para essa “*dupla-destruição*”.

É na localização histórica e geográfica, das lutas que aconteceram no movimento de colonização e descolonização, que se apresentam as armas teóricas da *dialética anticolonial*. Amplamente utilizadas nos textos teóricos que tratavam da descolonização em meados do século XX, mas que, no movimento não foi possível organizar epistemologicamente uma *teoria anticolonial*. Portanto, no movimento crítico da geografia no Brasil, nos anos a partir de 1970, não tinha como aparecer elementos epistemológico da *dialética anticolonial*.

Essa posição geograficamente periférica, advinda do sistema colonizador, coloca o olhar do colonizado aos “*fatos*”, se posicionando sempre de cima para baixo. Nesse sistema colonizador, não é possível interrogar os “*fatos*” em sua totalidade, porque o “*olhar ocidental*”, em relação aos que se situam logo abaixo, tem significado de *não-existência* ou de uma *existência-zoológica*.

A história e a geografia, não escrita e não contada, dessas populações colonizadas, só podem ser recuperadas a partir das *resistências* e *sobrevivências* empunhadas por essas mulheres e homens que foram racializados na periferia do mundo. Daí a *intencionalidade* tem

um fundamento *dialético anticolonial* muito importante, porque ela é geográfica, no sentido de que a posição que me colocaram no mundo é única e unidimensional, mas a *linha de fuga* que tomo tem uma posição inicialmente unidimensional, e, quando rompida a estrutura, ganha uma dimensão pluridimensional, porque a *dialética anticolonial* rompe com duas camadas fenomênicas ao mesmo tempo, a do *ser* e *não-ser*, enquanto a dialética ocidental está preocupada apenas com o rompimento da atmosfera fenomênica do *ser*.

Podemos definir um pouco mais, concluindo que a esfera do *desenvolvimentismo* se preocupa, exclusivamente, com a existência do *ser*, na construção do capitalismo, e a esfera do *anticolonialismo*, está preocupada, de início, com a *vida* e a *existência* do *não-ser*, como ruptura quanto à opressão. Outra questão, para pensarmos, é como se dá essa *existência* do *não-ser* na perspectiva anticolonial? Isso nos ajuda a refletir melhor o porquê ele/ela se constitui como chave para subversão do mundo colonialista.

Nesse sentido, a *dialética-anticolonial* precisa constituir a sua crítica real a toda forma de opressão. A constituição de um caminho epistemológico colonialista passa pela ampliação do racismo; assim, nazistas como Heidegger e Hitler promoveram uma *dialética racista* e se organizaram para que essas ideias fossem tomadas como essência da verdade.

Essa essência e dialética, captadas por Heidegger (2012) e seus seguidores, ganharam uma objetivação insidiosamente nazista, pois são descartáveis os seres humanos que não têm a possibilidade de se concretizarem como *ser-humano-vulgar*. O colonizado que está inserido nesse mundo, na lógica teológica e científica, ficam dimensionados na esfera do *não-ser*, e só podem vir ao mundo como objetos descartáveis ou escravizados (racializados). É interessante notar que, nessa condição, a mercadoria goza de *status* acima desses humanos, que não chegam nem a se concretizarem como *humanos-mercadorias*, pela marginalidade a que foram submetidos, por esse sistema totalmente racializado. O mundo do *ser* é da afirmação da concordância com a opressão. Assim o mundo do *não-ser* é o que, para os capitalistas, é o mundo que precisa ser violentado. O nazismo é a máxima apresentação do sujeito capitalista na estrutura capitalista.<sup>13</sup>

Um erro é grave! Como diria Césaire, (1978, p.19). “Queira-se ou não: no fim deste beco sem saída chamado Europa (Ocidente), quero dizer, a Europa de Adenauer, de Schuman, Bidault e alguns outros, há Hitler, No fim do capitalismo, desejoso de se sobreviver, há Hitler,

---

<sup>13</sup> Portanto, educação geográfica no Brasil se apresenta a partir de uma organização desigual e combinada desde as formas de dominação mais complexas e avançadas ditas “democráticas” até as formas de educação mais tradicional e conteudista/positivista. O erro na interpretação dessa Geografia, é ver o mundo de forma dualista: corpo e alma; razão e matéria; ser e não-ser, consiste em não enxergar as formas de dominações colonialistas na educação progressista ou democrática, até mesmo nas teorias pedagógicas da “educação crítica”.

No fim do humanismo Formal e da renúncia filosófica, há Hitler”. Ou seja, o humanismo ocidental é um humanismo sexista e racializado.

Sempre buscamos compreender a dialética numa visão que parta do anticolonialismo, de forma que a *dialética colonial* crie uma tese que se multiplica, não na contrariedade dessa, mas na forma de superação dessa tese, como condição local para condição universal; assim, o caminho teórico colonizador é sempre a estrutura que se mostra para a fundamentação, sem questionamentos pela classe trabalhadora, de um modo contínuo de buscar a constituição de uma narrativa que evidencia uma dialética do aprimoramento da opressão.

De forma geral, a dialética precisa do sujeito e sua estrutura espacializada, num processo histórico para ser narrada. Se partimos do espaço colonizado, teremos mais colonização, se partirmos das rupturas, teremos revolução.

A *dialética anticolonial* precisa de uma *práxis anticolonial*, ou seja, não se pode partir apenas das contradições do capitalismo para exercer o anticolonialismo, pois as contradições da classe trabalhadora são as diretrizes da classe dominante, e, para essa, toda contradição, precisa ser suprimida. As evidências da opressão precisam demonstrar um caminho de *ação* e não apenas de crítica, visto que a crítica é parte considerável da reprodução.

Ao falarmos da história e da geografia dos povos colonizados, como acontece no Brasil, ainda hoje, é preciso assumir uma postura de reflexão direta com a realidade desses povos. Não se pode pensar o ensino revolucionário, sem o compromisso com a revolução, isto é, as reflexões radicais da realidade, nos espaços e territórios colonizados. *Assumimos o risco de uma direção propositiva na constituição de uma gnosiologia anticolonial e revolucionária para o Ensino de Geografia no Brasil.* Porque a *dialética-anticolonial materialista e histórica* vem se demonstrando, ao longo da história de suas pesquisas e aplicabilidade, uma ferramenta muito mais concreta, para apropriação da realidade por parte do oprimido, do que qualquer outro método epistemológico de aquisição de conhecimento.

A respeito dessa “atmosfera-colonizadora”, na educação, o colonialismo tem mantido uma barreira física e espiritual, que impede a concretização de uma educação mais libertadora e revolucionária, *na perspectiva anticolonial*. As ciências humanas trouxeram, no século XX, o *lugar* e as *emoções* como categorias importantes do *cotidiano*, mas a restituição dessas categorias, pela geografia, não foi capaz de instituir uma metodologia importante, para transformação da realidade dos povos colonizados. Percebe-se que essas categorias foram acionadas de maneira *exótica* e *alienante*, distantes da realidade imediata dos povos da periferia do mundo capitalista.

Não reconhecemos, na geografia, um *projeto* existente, que consiga absorver a realidade dos povos marginalizados, ao mesmo tempo em que proponha mudanças realmente transformadoras para a educação geográfica no Brasil. Esse atraso é uma consequência direta do pensamento burguês de caráter predominantemente *liberal, racista e sexista*, sendo essa dimensão racista do liberalismo na ciência, minuciosamente, atestado por Losurdo (2006), como veremos na seção 1.3.

Partindo desse estudo e de outros estudos marxistas, conseguimos compreender que o *trabalho* nunca se constituiu como uma categoria que objetivasse a liberdade dos trabalhadores e trabalhadoras, de fato, principalmente, quando se tratava da mulher negra e do homem negro, na sociedade capitalista.

### 1.3 Liberalismo e Colonialismo

O liberalismo, a despeito de toda interpretação histórica, feita, até hoje, é, simplesmente, o campo de atuação da burguesia, para impor, aos colonizadores e colonizados, um mundo em que as relações são baseadas na produção e consumo de mercadoria. Na busca para atingir esse objetivo, o liberalismo aparece como uma força ideológica e prática que estabelece uma única verdade superior. A escravidão, o sexismo e o racismo são dimensões da concretização desse pensamento, que dividiu o mundo entre o *ser* e o *não-ser*. Toda essa dimensão de violência, orquestrada pela burguesia e suas massas de intelectuais, tem tido bastante sucesso em se impor, através do processo de colonização e da ampliação permanente do capital.

A consubstancialidade entre as lutas de classes e progresso, a partir do desenvolvimento das forças produtivas e do aumento da produção em massa de mercadoria, tem tido uma íntima relação com os ideais de liberdade praticados por várias correntes teóricas no mundo moderno. As “*teorias desenvolvimentistas, progressistas, democracias de mercado e socialismos de mercado etc.*”, elas têm fornecido uma ajuda muito maior ao sucesso do liberalismo, do que uma posição realmente à esquerda desse projeto liberal para o mundo. Nesse sentido, como Santos (2017) analisou, no caso específico brasileiro dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), é falso que a polarização entre esquerda e direita, no Brasil, seja uma posição contrária aos ideais liberais, uma vez que faz parte de uma acomodação geral da forma como o liberalismo tem-se acomodado, historicamente, em relação às próprias adversidades econômicas do capitalismo e da *luta de classes* no mundo.

O “desenvolvimentismo” fortaleceu o liberalismo porque não eliminou o racismo na divisão do trabalho, e, quando introduzido no movimento socialista reformista, principalmente,

no início do século XX, a *teoria desenvolvimentista* ganhou *status* praticamente inquestionáveis à evolução da liberdade humana. Na base disso, está a relação *grande indústria e liberdade*, pressupondo que o aumento da produção possibilita o desenvolvimento e o consumo geral dos trabalhadores, o que os levariam a condições mais “desenvolvidas”, portanto, mais livres, embora acreditemos que o desenvolvimentismo socialista tem repercutido concretamente, muito mais para a ascensão da classe trabalhadora, em geral, do que para o desenvolvimentismo de caráter liberal, mesmo que não superando totalmente o racismo que possibilitaria a libertação concreta dos povos colonizados.

Aimé Césaire, no *Discurso sobre o colonialismo* (1978), e Frantz Fanon, na obra final de sua vida, *Os Condenados da terra* (1968), e Domenico Losurdo, em *Contra-História do Liberalismo* (2006), nos chamam atenção para a hipocrisia do pensamento liberal, este que é o estruturador principal desse mundo “*fenomênico*” (KOSIK, 1976), ou “prático-inerte” (SARTRE, 2002), que representa uma organização teórica e prática das estruturas de dominação do colonialismo maniqueísta. O liberalismo evoluiu e tomou diversas formas, mas sempre mantendo o interesse primordial de defesa da propriedade privada, da concentração de renda e do domínio ideológico na produção do conhecimento, perpetuando o racismo e o patriarcalismo como formato hierárquico, extremamente importante, a fim de manter a exploração dos povos colonizados sob o regime dos colonizadores.

Na prática, colonialismo e racismo são políticas econômicas que constituem a força motriz da exploração da classe trabalhadora no sistema capitalista, que nunca pode ser quebrada sem a eliminação total da propriedade privada. O liberalismo é uma farsa que se mostra tal como um *camaleão* para explorar, matar, destruir e fundamentar certezas que não permitem compreender diretamente a realidade. O liberalismo volta toda sua força para a constituição de mediações sociais, que estão direcionadas para os indivíduos; assim, o trabalho assume condição ímpar na formulação de políticas públicas, saúde, educação, e, até mesmo, o próprio cotidiano das pessoas.

A “democracia” aparece, nesse sentido, como uma das dimensões em que o liberalismo consegue manipular a sua dominação, em conformidade com os avanços da *luta de classes*, praticadas, tanto pelos anarquistas quanto pelos socialistas. As perguntas, então, “constrangedoras”, relatadas por Losurdo (2006), a respeito do caráter moral do liberalismo, se são mais liberais os defensores do sistema de escravidão do Sul dos Estado Unidos da América

(EUA) ou os do Norte? Somente tem validade concreta, no mundo ocidental e no conflito de classes, entre os próprios colonizadores.<sup>14</sup>

Percebe-se que o liberalismo é definido e fundamentado pelo *sistema de privilégios* do colonizador (fascismo), o conceito de raça é fundamental para interpretação da forma como o liberalismo tem atuado no campo do direito privado, ao impor um suposto “sistema universal”, que, na prática, só funciona para o privilégio do “homo-branco”. O sistema de colonização é, de longa data, uma forma de escravizar outros povos e explorar seus recursos. Segundo o “direito antigo”, é uma forma legítima de exploração consagrada pelo “direito divino”, ou “direito de guerra”.

Embora contemporâneos entre 1500 e 1600, Hugo Grotius de um lado e Jean Bodin de outro expressam posições diretamente contrapostas sobre o tema que nos interessa. Se o primeiro justifica a escravidão evocando tanto a autoridade da Bíblia como de Aristóteles, o segundo contesta os dois argumentos. Após observar que no mundo hebraico só os gentis podiam ser submetidos à escravidão perpétua e que os cristãos e os islâmicos seguem normas e costumes análogos. Bodin conclui: “os povos das três religiões cortaram pela metade a lei de Deus relativa à escravidão”, como se a proibição deste horrível instituto fosse referida só aos consanguíneos e não a toda a humanidade. Se fosse possível estabelecer uma distinção no âmbito das três religiões monoteístas, essa seria em vantagem do islamismo, que soube expandir-se graças a uma corajosa política de emancipação. (LOSURDO, 2006, p.42 *apud* Bodin, 1988, vol I, p. 257-59)

O liberalismo vai buscar, na “história antiga”, o seu modelo ideal de escravização e dominação, separando, definitivamente, de forma categórica, o *ser* do *não-ser*, mas o liberalismo acrescentou, nessa forma absoluta de uma “verdade constrangedora”, uma ciência sexista e racista, que naturalizou a hierarquia social do mundo, a partir do gênero e das etnias. A forma da mercadoria surge, nesse sentido, determinada por diversos valores sociais, fundamentada no racismo, como expressão absoluta da divisão de gênero e étnica de classes,

---

<sup>14</sup> Para os povos colonizados, se são mais democráticos os liberais do Norte ou do Sul, não há a menor relevância no cotidiano dos povos colonizados. Esse pseudo paradoxo do liberalismo e liberdade, definido pelo “conflito liberal”, entre os liberais do Sul e do Norte, teve início no processo de independência dos EUA, a partir do “confronto” entre os ideais de liberdades dos liberais americanos com os ingleses. Segundo Losurdo (2006), as revoluções francesa e haitiana tiveram uma forte influência na forma como os liberais europeus e americanos começaram a se posicionar em relação à escravidão no mundo. Na “revolução” americana: “Em trinta e dois anos dos primeiros trinta e seis de vida dos Estados Unidos, quem ocupa o cargo de Presidente são os proprietários de escravos provenientes da Virgínia. É essa colônia ou esse Estado, fundado sobre a escravidão, que fornece ao país os seus estadistas mais ilustres; só para lembrar: George Washington (grande protagonista militar e político da revolta anti-ingleses), James Madison e Thomas Jefferson (autores respectivamente da Declaração de independência e da Constituição federal em 1787), os três proprietários de escravos. Independentemente deste ou daquele Estado, resta claro o peso que a escravidão exerce sobre o país no seu conjunto: sessenta anos depois da sua fundação observa-se que “nas primeiras dezesseis eleições presidenciais, entre 1788 e 1848, todas salvo quatro, colocaram um proprietário de escravos do Sul na Casa Branca”. (LOSURDO, 2006, p. 24)

algo não, devidamente, apreciado por Marx, nem pelos marxistas, sendo, exatamente, nessa ausência, que implica a confusão entre liberdade e produção em massa de mercadorias.

Um abismo intransponível separa os negros da população livre: leis cada vez mais rigorosas proíbem e estigmatizam como crime as relações sexuais e matrimoniais inter-raciais. Estamos já na presença de uma casta hereditária de escravos, definida e reconhecível apenas pela cor da pele. Neste sentido, aos olhos de John Wesley, a “escravidão americana” é “a mais vil jamais aparecida sobre a face da terra”.

Quem reconhece isso é James Madison, proprietário de escravos e liberal (assim como outro numerosos protagonistas da revolução americana), o qual observa que “o domínio mais opressor jamais exercido pelo homem sobre o homem”, o domínio fundado sobre a “mera distinção de cor”, se impõe “no período de tempo mais iluminado”. (LOSURDO, 2006, p.48-49)

Sem a compreensão de como o conceito de raça está nos fundamentos do liberalismo e da divisão de trabalho no mundo capitalista, não conseguimos avançar no conhecimento anticolonial, e não conseguimos compreender a *liberdade* e a *estética*. Esse limite acaba impondo soluções parciais do problema, propondo pequenas alterações no campo do direito, de acordo com o interesse de mercado, mas sem tocar na estrutura motriz da reprodução permanente do racismo, que se encontra, justamente, na divisão do trabalho, e na apropriação diferenciada dos produtos desse trabalho.

É muito importante que essa questão racial seja retomada pela geografia, porque a vitória do liberalismo, aparentemente, eliminou o *espaço* como uma categoria definidora do racismo. As correntes teóricas pós-estruturalistas, pós-modernas, pós-colonial etc. afirmam, dentro da lógica ideológica do capitalismo, que não existe mais colonização no mundo, que o liberalismo rompeu com o estatuto da escravidão, que esse mundo não é uma estrutura “simples”, a definir o espaço do branco e do negro, podendo as barreiras estruturais serem rompidas pelas vontades individuais de cada sujeito. Em geral, o liberalismo, dessas correntes, pós-escravidão, ou, quando mais críticas, entendidas como colonialidade do poder, não são suficientes para a análise anticolonial que fazemos, porque partimos de um mundo estrutural, maniqueísta, nos termos fanoniano.

Nesse sentido, trabalhamos com o colonialismo na lógica imperialista, como uma estrutura permanente de exploração pelo racismo e sexismo, portanto, por mais que se tenha conquistado alguns direitos, esses foram necessários como direitos liberais, em prol do fortalecimento do próprio capitalismo, na sociedade de classes. Ainda assim, a escravidão é persistente em várias dimensões, e a estrutura de exploração dos recursos primários, nos países pobres, permanece colonial.



Segundo Losurdo (2006, p.67) “A passagem da delimitação espacial para a racial da comunidade dos livres torna já impossível remover a realidade da escravidão”, no capitalismo. A moderna diferenciação do espaço tem demonstrado, nos textos de perspectiva anticoloniais, utilizados nesta tese, a importância de acionar o *espaço geográfico anticolonial*, para ampliar a interpretação dos novos processos de colonização no mundo dito “global”. A questão da liberdade, para os liberais, segundo o autor, acaba se diferenciando por uma dupla solução, separar, totalmente, o “ar puro” das sociedades dos livres, através de um governo despótico (nazista ou *apartheid*), ou “civilizar” os povos colonizados, por meio da escravidão, como um bem positivo, uma passagem necessária, no afã de atingir a civilização e a liberdade, em um futuro distante. São duas questões que levam à mesma solução, escravizar e racializar os povos colonizados.

A escravidão não pode ser abolida com um ato Parlamento; só é possível abolir o nome, e isto é muito pouco. Seja quando se fala de escravos ou de “servos assalariados a vida inteira”, ou de “*adscripti glebae*”, trata-se sempre de escravidão. Por outro lado, se o escravo é um “servo assalariado pela vida inteira” por que a essa figura deveria ser preferido o “servo assalariado por um mês ou por um “dia”? (CARLYLE, 1983, p. 464-466 *apud* LOSURDO, 2006, p.77)

No liberalismo o trabalho é acionado, na dimensão da exploração permanente, a liberdade dos liberais é uma liberdade para os colonizadores. Para os povos colonizados, o trabalho assalariado aparece como aceitação do mundo do colonizador e do liberalismo, e não como trabalho livre que garanta, realmente, uma liberdade substancial. Para os liberais clássicos, como mostra essa citação do liberal Carlyle, os servos ou escravos são instrumentos de produção, sem intelectualidade, tanto o “branco” ou “preto”, mas a partir do momento em que a cor da pele define o *instituto da escravidão*, o trabalho assalariado avança mais rápido para os “brancos”, enquanto os “negros” ficam sujeitos a todas as formas de violência e exploração.

Para camuflar a questão da liberdade e da escravidão, no pensamento liberal, segundo Losurdo (2006, 117-119), alguns conceitos foram acionados para caracterizar as divergências na atuação liberal no mundo: “liberalismo segregacionista” (*apartheid*); “democracia helênica” (ausência da escravidão-mercadoria) e “povo dos senhores”. Ele opta pela última conceituação, porque define o liberalismo, simplesmente, por um conjunto de ações práticas e teóricas, que busca manter os privilégios dos senhores “brancos”, acima dos interesses de quaisquer outros povos à margem dessa definição.

O liberalismo se faz neoliberal, se faz ditatorial, e se coloca como precisa ser apresentado, para que o capitalismo seja sempre justificável e necessário. O trabalho assume uma condição de necessidade, num discurso meritocrático, e não um sentido de exploração. Por isso a educação geográfica precisa destacar a estética que se fundamenta pela dor e *luta de classes*. O disfarce camaleônico desse liberalismo é sua condição de mentira absoluta, por meio de discursos vazios, que lutam pelo bem da humanidade, ou seja, fundamenta um humanismo para o mercado e para exploração do trabalho alheio.<sup>15</sup>

Portanto, há regras nesse humanismo liberal que são válidas somente para os brancos, para os ricos, para os patrões, e tidas como universais, a todos, no papel, mas que, na prática, não são válidas para o mundo negro e indígena, colonizado, pobre, famélico e violentado. No confronto entre o colonialismo e o anticolonialismo, se evidencia a verdadeira brutalidade do pensamento liberal.

Seria preciso estudar, primeiro, como a colonização se esmera em *descivilizar* o colonizador, em *embrutece-lo*, na verdadeira acepção da palavra, em degradá-lo, em despertá-lo para os instintos ocultos, para a cobiça, para a violência, para o ódio racial, para o relativismo moral, e mostrar que, sempre que há um cabeça degolada e um olho esvaziado no Vietname e que em França se aceita, uma rapariguinha violada e que em França se aceita, há um Malgaxe supliciado e que em França se aceita, há uma aquisição da civilização que pesa com o seu peso morto, uma regressão universal que se opera, uma gangrena que se instala, um foco de infecção que alastra e que no fim de todos estes tratados violados, de todas estas mentiras propaladas, de todos estes prisioneiros manietados e “interrogados”, de todos estes patriotas torturados, no fim desta arrogância racial encorajada, desta jactância ostensiva, há o **veneno** instilado nas veias da Europa e o progresso lento, mas seguro, do *asselvajamento* do continente. (CÉSAIRE, 1978, p. 17)

Esse discurso, realizado em 1955, logo após a Segunda Guerra Mundial, assinala um momento de grande efervescência “contra” as ideias fascistas e nazistas, contra a modernidade, RAZÃO *versus* HUMANISMO, momento contrário ao racismo como política de Estado, que, em consequência, levaram a vida de milhões de judeus. No entanto, se aceitava a política de *apartheid* na África do Sul pela Inglaterra, a *Lei Jim Crow*, nos Estados Unidos da América, e campos de concentração, em várias colônias, na África, como demonstra Fanon (1968), na análise da Revolução Argelina. Tudo indica, a partir da análise de Losurdo (2006), que o

---

<sup>15</sup> A frase famosa do Relatório de Brundtland, publicado em 1987, sobre a questão do “futuro sustentável” da humanidade: “satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades” é uma demonstração concreta de como o pensamento liberal e a política liberal usam de questões retóricas para camuflar o seu pensamento destruidor e exploratório, essa frase como síntese do pensamento único deste relatório, não tem intenção e nem a preocupação de definir o que é este “futuro sustentável” e quais são realmente as “necessidades” importantes que o ser humano concretamente cria.

pensamento, no formato nazista, faz parte dos fundamentos principais e morais do liberalismo. O confronto entre os Estados do Norte e do Sul, na Guerra Civil Americana, foi ilustrativo para identificarmos o que unifica e o que separa essas duas estruturas do pensamento liberal, que foram produzidas por essa guerra civil. Ademais, a divisão ilusória entre as correntes, supostamente progressistas e conservadoras, no fundo não passam de uma grande estratégia ideológica de permanente propagação do racismo e da exploração, como fundamento original do capitalismo.

Vimos Mill tomar posição a favor da União e condenar os “autodenominados” liberais que gritam escandalizados diante da firmeza com que ela conduzia a guerra contra o Sul e controlava aqueles que, no próprio Norte, se inclinavam a aceitar a secessão escravista. Mas, veremos que, com o olhar voltado para as colônias, o liberal inglês justifica o “despotismo” do Ocidente sobre as “raças” ainda em “menoridade”, obrigadas a observar uma “obediência absoluta”, de modo que possam ser postas no caminho do progresso. É uma formulação que não iria desagradar Calhoun, que também legitima e celebra a escravidão quando ele também se refere ao atraso e à menoridade da população de origem africana: só na América, e graças aos cuidados paternais dos patrões brancos, a “raça negra” consegue avançar e passar da anterior “condição ínfima, degradada e selvagem” para a nova “condição relativamente civilizada”. Para Mill, “qualquer meio” é lícito para quem assume a tarefa de educar as “tribos selvagens”; a “escravidão” às vezes é uma passagem obrigatória para conduzi-las ao trabalho e torná-las úteis à civilização e ao progresso. (LOSURDO, 2006, p. 19)

Podemos concluir que, são separados, justamente, pelas suas arrogâncias e seus desejos pelo poder absoluto, que, na lógica do capitalismo, necessita de um processo absoluto de atomização e mercadorização do indivíduo, mas se unem também, na mesma proporção, ao criarem um sistema racista e sexista, que garanta a sobrevivência eterna de seus privilégios, sob a base da exploração dos povos colonizados. Manter essa estrutura “acima de tudo e de todos” é o elo que une os colonizadores permanentemente. O anticolonialismo é constituído por proposições teóricas e práticas, objetivando destruir esse elo que os unem, e, ao mesmo tempo, manter os colonizados individualizados e estagnados na luta contra a colonização.

Percebe-se que o humanismo declarado, pós-moderno, pós-estruturalista, dentre outros, nessa linha liberal, quase nada sabe dizer sobre uma das maiores crises de imigração da história mundial, nessa “era da globalização”. Calam-se diante do massacre contínuo do povo africano, dos povos originários das florestas tropicais, da destruição da natureza, e silenciam a escravidão dentro da própria Europa. Quando se fala de educação colonialista, é preciso demonstrar que as escolas humanistas que se desenvolveram no pós-segunda guerra mundial, ainda sobre as bases do pensamento liberal, não foram suficientes nem eficazes para impedir uma nova ascensão

generalizada do fascismo, na Europa e no mundo dito globalizado. Isso, precisamente, porque o elemento colonialista, fascista, como bem explicou Césaire (1978), nunca foi expurgado do pensamento liberal, exatamente porque faz parte da lógica da propriedade excludente e da *luta de classes*, desenvolvida por essa exclusão, estando na base do pensamento original do liberalismo.

Tocqueville auspicia a possibilidade de livrar-se finalmente da “canalha penitenciária” como dos “ratos”, quem sabe até por meio de um incêndio colossal. O liberal francês “sonha com o genocídio”? A afirmação é exagerada. Resta a dura polêmica contra uma “caridade bastarda” que ameaça a ordem: “É a filantropia de Paris que nos mata”. (LOSURDO, 2006, p. 128)

Após o fim da escravidão oficial, legitimada por vários Estados, e também pelas religiões, as “leis de vadiagens” foram fundamentais para forçar a venda da força de trabalho por partes das trabalhadoras e trabalhadores, assim como vários outros instrumentos como as *casas de trabalho, educação e religião*. Esse processo de recusa à fruição de algumas liberdades liberais, faz parte do consenso liberal em que se defendia o fim da escravidão, desde que essa mão de obra passasse por um processo de disciplina, em que fosse aceito como positiva a venda forçada do trabalho.

Segundo Losurdo (2006, p. 187) o liberal inglês Bentham “insiste sobre o fato de que um projeto de emancipação dever ser marcado por uma gradualidade extrema e ser conduzido exclusivamente pelo alto”. Esses liberais “radicais” defendiam acabar com a escravidão sobre a cor, mas a questão da gradualidade, visava respeitar a propriedade privada e a domesticação dos escravos, mantendo o racismo como perpetuação dos privilégios dos senhores. Losurdo (2006, p.194) afirma que, no intuito de entender até que ponto o liberalismo pode chegar para acomodar seus interesses de classes, “a democracia para o povo dos senhores” pode se configurar em um “socialismo para o povo dos senhores”, o suposto “radicalismo” se dissolve na persistência do *instituto da escravidão* pela cor da pele.

Resta o fato de que “liberal” nasce de uma auto-designação orgulhosa, que ao mesmo tempo tem uma conotação política, social e até étnica. Estamos na presença de um movimento e de um partido que visa reunir as pessoas dotadas de uma “educação liberal” e autenticamente livres, isto é, o povo que tem o privilégio de ser livre, a “raça eleita”, – nas palavras de Burke – a “nação em cujas veias escorre o sangue da liberdade”. Tudo isso não é surpreendente. Como já foi esclarecido por eminentes estudiosos das línguas indo-européias, “livres” é uma “noção coletiva”, é um sinal de distinção que compete aos “bem nascidos” e só a eles. Por isso, fora da comunidade dos livres e dos bem nascidos, a servidão ou a escravidão não apenas não é excluída, mas é até pressuposta. Aos olhos de Cícero, na frente dos *liberi Populi* está Roma, que

implementa a escravização em massa dos povos derrotados e considerados indignos da liberdade. (LOSURDO, 2006, p. 259)

Bebendo das ideias dos antigos, a maioria dos liberais clássicos (Tocqueville, Locke, Smith, Burke, Lincoln, Mill, Lieber etc.), todos dão amostras da sua preferência por um governo despótico, ao invés de ceder direitos políticos aos servos e escravos. Essa organização moderna de ditadura é pensada, principalmente, tendo em vista os desdobramentos, tanto da revolução francesa como da haitiana. Acaba que, na essência, o paradoxo de liberdade e escravidão no liberalismo, segundo Losurdo (2006), está mais preocupado com a liberdade do branco que a do negro, porque a questão da liberdade sempre é posta como “contradição”.

Nesse sentido, haveria uma disputa, no campo liberal, entre uma corrente defensora da revolução gloriosa e revolução americana e outra representada pelos defensores da revolução francesa. Os primeiros foram adjetivados de liberismo, e o segundo fica com uma conotação substantiva de liberalismo, os que se adaptam ao contexto social, o liberalismo do tipo “camaleônico” convém dizer que o liberismo tem características mais *nazistas*, e o liberalismo fica no campo do *fascismo*. (LOSURDO, 2006, p. 315,316,295,300)

Potencialmente traidor para os liberistas da segunda metade do século XIX, Hayek localiza e denuncia alhures a traição do liberalismo. Embora se declare a favor do Estado social e portanto se coloca na trilha de Green, Hobhouse continua a se professar seguidor daquela corrente de pensamento. “Liberalism” é o título de um livro dele, que no entanto, para Hayek, deveria ter sido intitulado de “socialismo”. De fato, já algumas décadas antes, Mises havia chegado à mesma conclusão: “Os ‘liberais’ ingleses são mais ou menos socialistas moderados”. (LOSURDO, 2006, p. 288)

Os dois atuam no campo do racismo, mas o fascismo soube se acomodar melhor nos conflitos sociais atuais, o liberismo, que está mais próximo do neoliberalismo, não considera as contradições da sociedade burguesa, e, muito menos, a dialética materialista histórica como elemento que cria as adequações ao avanço do capitalismo, melhor entendido pela corrente liberal de caráter francês. **O liberalismo é, justamente, essas contradições que se excluem e formam o conjunto da sociedade capitalista, fixando a produção de mercadorias e consumo, na estrutura entre escravidão, racismo, machismo e trabalho assalariado.**

Por isso, a *dialética anticolonial da luta de classes* dos povos colonizados é fulcral para o entendimento do colonialismo, por mais que não seja evidente, no sentido de *classe para si*, porque muitos grupos não se reconhecem em sua situação de classes, toda essa atmosfera colonialista, tem impedido que os trabalhadores e trabalhadoras se enxerguem na sua situação de classe. Daí a *educação anticolonial* como ferramenta que propõe a destruição dessa

atmosfera de ilusão, que inibe os trabalhadores e trabalhadoras, de avançarem para um trabalho mais livre e criativo.<sup>16</sup>

#### 1.4 Educação anticolonial

Esse diagnóstico a respeito das contradições da educação colonialista, já antecipado, traz a necessidade de irmos um pouco mais a fundo na raiz do problema. Nesse sentido, para compor os argumentos *anticoloniais*, faz-se necessário trazer o caráter histórico e geográfico da educação como ferramenta que compõe, metodologicamente, uma perspectiva histórica e materialista da educação, também materialista dialética do processo, mas, agora, partindo de uma *práxis anticolonial*. Essa visão de método tem como objetivo resolver o problema das interpretações dualistas, já demonstrada nas seções anteriores. Nessa acepção, a teoria histórico-cultural de Vigotski é resgatada por Sirgado (2000), como parte estruturante da educação revolucionária, que liga as teorias da educação à realidade do povos oprimidos.

A nota de Vigotski sobre o significado do termo história acaba colocando sobre a mesa de discussão duas questões interligadas. Uma delas é a diferença existente entre a concepção de materialismo de Marx e Engels e outras concepções existentes na sua época. Neste caso, o divisor de águas entre essas concepções é o caráter histórico ou não do materialismo. Outra, é a diferença que existe entre a concepção da dialética em Marx e Engels e em outros autores, em particular em Hegel. Aqui o divisor de águas é o caráter materialista da dialética daqueles e idealista deste último. É o caráter histórico que define o materialismo de Marx e Engels e é o caráter materialista que define a sua dialética. (SIRGADO, 2000, p. 49)

Essa reflexão passa por um debate sobre a perda de importância e de *estímulo* que a geografia exercia perante o Estado brasileiro, na área da educação geográfica, que tem sido caracterizada pela perda considerável que a geografia obteve, no seu campo de atuação, nas últimas décadas do final do século XX e início do século XXI. Sobre essa questão, trazemos o pensamento de Vigotski, por considerarmos um teórico importante da educação e da psicologia humana na educação, e analisando os elementos teóricos da sua teoria, na compreensão da “*mediação*”, das determinações e organização do conhecimento nos sujeitos, buscamos entender: Como essa *mediação colonizadora* atua na formação das personalidades e ações das pessoas na sociedade?

---

<sup>16</sup> Entendendo que esse processo crítico que busca atingir o mundo fenomênico colonialista só é possível na práxis revolucionária anticolonial, fora disso, corre-se os riscos mundanos de mais uma teoria idealista sobre a realidade capitalista.

No processo de ensino-aprendizagem, a teoria vigotskiana tem uma importância fundamental para a *educação anticolonial* e para a construção de uma *dialética anticolonial*, porque nos dá a chave para pensar a formação de classes no mundo colonizado, a partir do processo de formação das *personalidades individuais*. Essas “personalidades”, o caráter de classe que cada um assume, na sociedade, individualmente, perpassa pelo “existencialismo”, no sentido sartreano (2002). A minha cotidianidade, os meus hábitos, motivam as minhas práticas na direção de negação e afirmação da própria estrutura colonialista, porque, no momento de negação da estrutura “negativa”, que nos aliena, nos explora e violenta o nosso *ser* e *não-ser*, nos falta uma educação revolucionária transformadora, que crie a possibilidade de uma *práxis anticolonial* e de *linha de fuga* para nos libertarmos da exploração permanente e histórica das sociedades de classes e estamentos.

No mundo “prático-inerte”, ou na “cotidianidade fenomênica”, a organização social passa por essa dimensão econômica e psicossocial do “homo oeconomicus”:

[...] é o homem como parte do sistema, como elemento funcional do sistema e, como tal, deve ser provido das características fundamentais indispensáveis ao funcionamento do sistema. A hipótese de que a ciência dos fenômenos econômicos seja baseada na psicologia, e que as leis da economia sejam essencialmente um desenvolvimento, um esforço de precisão, e uma objetivação da psicologia, aceita acriticamente a aparência fenomênica da realidade e a faz passar pela própria realidade. A ciência clássica dotou o “homem econômico” de algumas características fundamentais; uma das mais essenciais, entre elas, é a racionalidade do comportamento e o egoísmo. [...] as leis da economia são de fato definições de uma força chamada egoísmo – constitui perfeita analogia do mecanismo da física. (KOSIK, 1976, p. 93-94)

No mundo social em que essas contradições fenomênicas podem ser desvendadas, a partir das lutas revolucionárias, a ciência e a filosofia podem ser inúteis, se não se colocam nesse movimento de forma revolucionária. O próprio Marx e Engels (1987) diz que o importante é transformar a realidade e não ficar perscrutando sobre ela filosoficamente. Na dialética do conhecimento sobre a realidade, o todo só se apresenta, na luta *revolucionária anticolonial*, sem uma contraposição do colonizado, o colonizador fica livre para criar diversos mundos em que, no final, somente ele vence.

Esse espaço em que o “homo oeconomicus” (*ser* e *não-ser*) é produzido, configura-se como um campo de disputas de *intencionalidades* (luta de classes), a teoria vigotskiana é fundamental nesse sentido, para possibilitar que pensemos o ensino e a aprendizagem, dentro desse espaço de disputa da esfera da cotidianidade, quais são os conceitos, as categorias, e as experiências, que são importantes para rompermos com essa *dupla atmosfera*? Essa que nos

inibe de alcançarmos a *realidade anticolonial*. Essa *dupla-camada*, localizada na esfera *fenomênica*, exige uma abordagem *anticolonial*, que busque alcançar o conhecimento da totalidade a partir da *decomposição dos conceitos*:

O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é decomposição do todo. O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa. (KOSIK, 1976, p.18)

A *decomposição dos conceitos*, para entender o todo, é, justamente, a luta revolucionária *anticolonial*, ou seja, “decompor” é “romper”, e, nesse aspecto, nessa posição geográfica, que procuraremos entender a *práxis anticolonial*. O objetivo é trazer para esse método os fenômenos ocultados pelo liberalismo e pela sociedade ocidental, por ocultarem a dimensão do racismo e do sexismo, na *luta de classes*. Segundo Sartre (2002) o “existencialismo” diz respeito à forma como tomo consciência do meu *ser* no mundo. Nesse sentido, várias formas teológicas e científicas indicam a existência do meu *ser*, de forma parcial e alienada.

É, antes de tudo, uma certa forma pela qual a classe “ascendente” toma consciência de si, e esta pode ser nítida ou confusa, indireta ou direta: no tempo da nobreza togada e do capitalismo mercantil, uma burguesia de juristas, comerciantes e banqueiros apreendeu algo de si mesma através do cartesianismo; um século e meio depois, na fase primitiva da industrialização, uma burguesia de fabricantes, engenheiros e cientistas descobriu-se, de forma obscura, na imagem do homem universal que o kantismo lhe propunha. (SARTRE, 2002, p. 19)

No marxismo, o operariado europeu tomou consciência parcial de si, na luta contra as grandes burguesias industrializadas. Na colônia a consciência dos indivíduos perpassa por uma luta de reconhecimento de um *ser* que não existe, do *não-ser*, a dificuldade em pensar uma *dialética anticolonial* é lidar com um *ser* que não é, e não sendo, para ele existir, e para que essa dialética faça sentido, é preciso um processo de *descolonização radical*, que somente as mulheres negras e homens negros, assim como as mulheres indígenas e homens indígenas, são capazes de criar, se forem estruturadas na organização da ruptura permanente, pela *luta de classes*, e, portanto, pela ampliação permanente dos poderes para a classe trabalhadora. Para os fundamentos de uma *educação anticolonial*, a proposta é radicalizar a educação nessas *bases*



*descolonizadoras*, permitindo que alunas e alunos periféricos possam abrir uma *linha de fuga anticolonial* em que tomam a realidade concretamente em suas mãos.

O processo de *decomposição* da realidade, em conceitos pela dialética marxiana, depende de uma postura “cirúrgica”, porque estamos diante de um verdadeiro “cemitério de categorias mortas”. (KOSIK, 1976, p. 215). “Os professores e quadros da educação devem comportar-se como o médico, que antes de se aproximar do doente na sala de operações se desinfecta, se esteriliza, a fim de não infectar o paciente” (MACHEL, 1973, p.13), os autores demonstram, nessa citação, a sua preocupação em estabelecer uma educação revolucionária para os povos colonizados, construir quadros com posicionamento crítico e revolucionário, nas escolas e universidades, questões fundamentais para a criação do que Machel (1973) chama de *Homo Novo*, ou *humanismo radical* de Fanon (1968). **Decompor para compreensão da realidade tem sentido de criação.** Esse processo, em Vigotski (1986), consiste em uma “zona de desenvolvimento proximal”, em que a humanidade se faz existir, em que é possível criar um espectro de possibilidades para a consolidação da vida em sua plenitude. Todos os grandes revolucionários conseguiram compreender a relação da *violência-revolucionária* como dialética capaz de iluminar a realidade estabelecida, trazendo à tona as partes ocultas, sendo a dificuldade sempre de estabelecer algo realmente novo na história, que, realmente, rompesse com a lógica da opressão e da colonização.

A imagem fisicalista do positivismo empobreceu o mundo humano e no seu absoluto exclusivismo deformou a realidade: reduziu o mundo real a *uma única* dimensão e sob o único aspecto, à dimensão da extensão e das relações quantitativas. Além do mais cindiu-se o mundo dos valores reais idealizados, da extensão, da quantidade, da mensuração, das formas geométricas, enquanto o mundo cotidiano do homem foi declarado uma ficção. (KOSIK, 1976, p. 30)

O homem como uma “grandeza física” se conhece e se reconhece em relação ao sistema, já aparece pré-determinado, segundo Kosik (1976, p.97). A “ficção”, nesse contexto, torna-se uma ferramenta importante para a *dialética anticolonial*, porque possibilita a abertura para ampliação e criação de conhecimentos sobre a realidade do colonizado, o *rap*, a literatura, as artes, em geral, compõem a esfera em que a criação tem maior potencial revolucionário para a formação de conhecimento e para o ensino de geografia, desde que não perca de vista a *criação* na perspectiva *anticolonial*, ou seja, na “decomposição” do todo, através do enfrentamento radical, pela *práxis anticolonial*.

A *dialética dos contrários*, sem uma *práxis anticolonial*, tende a naturalizar as diferenças para manter a esfera fenomênica do *ser* e *não-ser* como unidade eterna. A

maquinofatura é o grande símbolo da produção de mercadoria em massa, reproduz a unidade da produção totalitária, na base da diferenciação permanente, separando os produtores dos produtos e do trabalho da sua produção, classificando toda a existência em diversas dimensões colonizadoras e fascista, mas, ao mesmo tempo, *ela* é utilizada como o elo da unidade de colonização. Portanto a *dialética marxista ortodoxa*, ora vê as diferenças e não vê a unidade, ou vê a unidade e esquece das diferenças. A *dialética-anticolonial*, ao se ocupar, primeiramente, com a *vida*, rasga toda essa atmosfera fenomênica, em um único golpe, *no fazer-se existir*.

[...]que não se pode superar a escravidão sem a máquina a vapor e a *mule-jenny*, nem a servidão sem melhorar a agricultura; e que não é possível libertar os homens enquanto não estiverem em condições de obter alimentação e bebida, habitação e vestimenta, em qualidade e quantidade adequadas. A “libertação” é um ato histórico e não um ato de pensamento, e é efetivada por condições históricas, pela [situ]ação da indústria, do co[mércio], da [agri]cultura, do inter[câmbio]. (MARX; ENGELS, 1987, p. 65)

Quando, por meio da dialética, enxergamos a *vida* e a *liberdade*, em uma *máquina*<sup>17</sup>, perdemos a dimensão da própria *vida*, pois a *máquina* está sempre externalizando a *existência* nos objetos, logo, internaliza-se a *existência* dos objetos na *vida*.

A *vida* passa a ser a vida dos objetos, e, numa sociedade que se baseia na produção em massa de mercadoria, estamos mergulhados em uma *vida* em que a técnica e a tecnologia dominaram a nossa *existência*, por isso a *dialética anticolonial* é obrigada a passar pela recusa total desse mundo dos objetos, impondo, em primeiro lugar, a *vida*, e, em segundo lugar, os objetos. Passa também por uma questão teológica para os povos colonizados, porque o geometrismo das sociedades dos objetos chega sempre em resultados mercadológicos. Para os povos colonizados, o *mundo novo*, na base de um *humanismo radical*, exige uma forte *base criativa*, para além do mundo dos objetos.

Desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimidos, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se”. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina. Não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte. Os oprimidos que se “formam” no amor à morte, que caracteriza o clima da opressão, **devem encontrar, na sua luta, o caminho do amor à vida**, que não está apenas no

<sup>17</sup> Máquina para análise que estamos fazendo tem sentido de uma estrutura tecnológica, voltada sempre para colonização, e, em todos os sentidos da perda de humanidade.

comer mais, se bem que implique também nele e dele não possa prescindir. (FREIRE, 1987, p. 3, grifo nosso)

Essa mecanicidade da vida, que cria uma dupla camada fenomênica, porque a alienação natural do ser humano foi sobreposta pelo racismo, praticado pelos colonizadores, e pela produção em massa de mercadoria, e a dificuldade da dialética ocidental em entender o mundo dos povos colonizados parte de dois erros, primeiro, que não enxergam o racismo na dialética, e segundo, quando enxergam, não conseguem constatar que o racismo não é uma contradição, não é um produto dos contrários, é produto da máquina do homem (*homo-branco*), que dividiu, diferenciou e uniu o mundo do *ser* e do *não-ser*, em uma única dimensão, no mundo da colonização permanente. Portanto é o racismo que produz a *dialética dos contrários* e não a *dialética dos contrários* que produzem o racismo. Nesse sentido, **não são as contradições que rompem com o mundo do colonizador, é a existência dos povos colonizados, a sua existência é uma afronta ao mundo do ser e do não-ser, porque, para existir, os colonizados precisam criar a sua própria humanidade, ao criarem a sua humanidade, podem romper com o racismo e com a dialética dos contrários.**

Outro grande erro da dialética ocidental situa-se no campo da *dialética-natural*. Sartre (2002) e Marx e Engels (1987) abordam a existência, em certo sentido, determinada pela “escassez”, a humanidade seria a superação dessas necessidades determinadas pela “escassez”. Um erro dialético ou um modo de se fazer dialética?

Com toda a certeza, sejam quais forem os homens e os acontecimentos, até aqui aparecem no contexto da *escassez*, isto é, em uma sociedade ainda incapaz de liberta-se de suas necessidades, portanto, da Natureza, e que se define, por isso mesmo, segundo suas técnicas e ferramentas. (SARTRE, 2002, p.102-103)

A necessidade, para Sartre (2002), surge da “escassez”, mas ela só se torna necessidade, quando ela própria é iluminada por um “projeto”, e, então, é colocada em prática como movimento dialético materialista e histórico, como movimento de superação e libertação. Se a dialética existe para Sartre (2002), ela sempre existiu engendrada pela “escassez” e pelas contradições, como produto histórico e socioespacial, sua concreticidade é válida na medida em que a fazemos a partir das “práxis”.

Nesse sentido, em termos teórico-metodológico, a *práxis anticolonial*, geograficamente, marginal, concentra sua atenção muito mais no “projeto” do que nos resultados da dialética, e de suas determinações que foram produzidas pelo mundo do colonizador. Nesse caso, pouco

importa a *dialética dos contrários*, importa mais concentrar o método do conhecimento nos momentos de rupturas, resistências, e nos *projetos de libertação*.

Segundo Sartre (2002, p.242-243) a “inumanidade” é uma consequência da “escassez”, a relação com o *outro* é uma relação de negação e de antagonismo, por causa da “escassez” e da “inumanidade”, mas também de possibilidades, essa “escassez”, na pré-história, teria dominado completamente a *práxis*, é sobre essa dialética que estamos contestando. A dialética da “escassez” produziu o *artificial*, ocultando o *humano*, de modo que retomar a humanidade passa por um caráter *humanista radical*, porque o *artificial* precisa ser *decomposto* para que o *humano* e a atividade humana social sejam recompostos pela humanidade, em toda sua dimensão, e não na esfera privada. A *práxis anticolonial*, para os povos colonizados, passa pela contestação desse *Deus da tecnologia*, passa pelo questionamento dessa abundância de objetos para a produção da humanidade. Produzir o humano e a liberdade é muito mais simples do que pensam os “grandes” cientistas que estão a fazer ciência para o colonizador.

Considerada em relação à evolução econômica, a escravidão é um progresso; portanto, ela manifesta em si mesma uma resposta positiva às condições positivas que a levaram a surgir: é *verdade* que virá a tornar-se a base do helenismo e do Império romano. Considerada também em si mesma e na medida em que o prisioneiro de guerra adquire valor pelo seu possível trabalho, pode-se considerá-la também como humanização da guerra e como elemento positivo (admitindo – o que é bastante duvidoso – que a aparição da escravidão explica-se de uma maneira tão simplista). Mas se nos situarmos no primeiro ponto de vista, podemos declarar também que, do ponto de vista do progresso tecnológico e, até mesmo, ético, da humanidade, a proletariado industrial representa uma conquista positiva, uma vez que o operário assim produzido é o que executará a sentença proferida pelo capitalismo a seu respeito. (SARTRE, 2002, p. 267-268)

Ao considerar a “escassez” como força motriz da dialética, se justifica, por exemplo, a escravidão, como uma necessidade econômica, que indica o desenvolvimento da sociedade e a produção do *operário*, que seria o responsável pela execução da revolução final da sociedade de classes. Portanto, ao contrário, se eu não entendo a liberdade no devir, e, no aqui, eu jogo tudo no campo da abstração. No mundo capitalista, as pessoas gozam parcialmente de *liberdades concretas*, ao passo que, dentro do mundo colonizado, elas, de alguma forma, se *fazem-existir*, porque já têm as condições dadas para a sua *existência*. “De modo que a hipótese “Se você pretende ganhar um salário...”, não pode aparecer concretamente na *práxis* de cada um, salvo, se a própria sociedade já coloca em questão a vida de seus membros através das modificações que lhes impõe”. Nesta citação o próprio Sartre (2002, p. 299) reconhece que foi preciso colocar a humanidade na situação de “escassez”, para que o trabalho assalariado

pudesse existir, e, antes deste, foi preciso escravizar e explorar todas as populações consideradas à margem dos colonizadores.

Por não compreender isso, o entendimento da dialética, de modo limitado, justifica tudo, no campo da alienação, e não se entende o porquê, de muitas trabalhadoras e trabalhadores defenderem o modo de vida burguês. É preciso constituir um caminho real de ruptura, para além de uma dialética que parte de uma relação constituída pela produção capitalista; nesse sentido, a obra de Dirceu Lindoso, *O poder Quilombola: estudos em torno do conceito quilombola de nação etnográfica* (2011), é um marco, no Brasil, na arte e na ciência de um fazer conhecimento, a partir de uma estética da produção de outros tempos, noutros espaços, em que foi possível a produção desse *novo humanismo radical*, através da História e da Geografia, do Quilombo de Palmares, no século VII, a partir do conceito de “nação etnográfica”.

Lindoso (2011) chama atenção para a grandeza do quilombo, no sentido singular e existencial, pela constituição de um grande legado para pensar a história e a geografia da mulher negra e do homem negro no Brasil. Essa Revolução Quilombola foi a tentativa de formação da primeira República negra fora da África, muito antes da própria Revolução Francesa e Haitiana. E o mais importante: teve um caráter anticolonialista, se pensarmos o modelo de revolução anticolonial, nas bases do pensamento de Fanon (1968), ao descrever e analisar a Revolução Argelina, nas décadas de 1950 a 60.

A ideia de que os povos colonizados só fazem revolução se tiverem contato com as ideias liberais, se mostra equivocada. A partir do Quilombo dos Palmares, no Brasil, essa revolução é a prova de que isso não é a regra geral. A revolução negra de Santo Domingo é uma revolução liberal, no sentido mais radical, por introduzir a liberdade dos modernos entre o povo negro, mas sua derrota representa a negação da revolução francesa, e um avanço ao modelo de colonização europeia, a partir das acomodações desses conflitos entre colonizadores e colonizados.

No Quilombo de Palmares, a organização coletiva antipatriarcalista, antirracista, e anticolonial, foi mais complexa do que os antropólogos supunham ser as comunidades originárias, e mais complexa que a própria sociedade de engenho. Partindo da tese de Lindoso (2011), seria, na nossa perspectiva, a maior revolução anticolonial praticada no Brasil, e que o mundo poderia ter estudado e colocado, já, em prática, naquele momento, um *novo humanismo*, que, nem o socialismo foi capaz de pensar. Embora a sua destruição, por volta do final do século XVII, tenha deixado oculto, nas nossas ciências humanas, esse significado revolucionário. Nesse sentido, por que a revolução francesa e haitiana se tornaram os grandes marcos das revoluções modernas no mundo, e a revolução quilombola no Brasil, não?

Parafrazeando Sartre (2002), se a *dialética anticolonial* existe, ela deve ser a totalização da realidade do colonizado, e deve buscar a liberdade na totalidade, em sentido oposto à totalização da liberdade do colonizador, porque tudo que liberta o colonizador oprime o colonizado na outra ponta.

Portanto, se identificarmos o meio social<sup>18</sup> como estruturante dessa realidade, e a cultura<sup>19</sup> como ferramenta que exerce uma grande influência no desenvolvimento das “funções superiores” da criança, ou na sua “personalidade individual”, como nos fala Vigotski (1986), podemos destacar os estudos de Sirgado (2000), em consonância, para demonstrar a importância do materialismo histórico e dialético, na obra vigotskiana, trazendo, novamente, com mais ênfase, a questão da *luta de classes*, como esfera importante do desenvolvimento da dialética, o que nos leva à seguinte conclusão: ela está ligada diretamente e indiretamente à organização dos grupos de resistências na sociedade colonizada.

Ao interferir na organização de classes, a própria *luta de classes* torna o mundo concreto em “pseudoconcreticidade”, por isso, a *educação anticolonial* tem como objetivo o fim da *luta de classes*. A apropriação da realidade se dá parcialmente em situação em que a *luta de classes* é dominante, mas a chave da dialética total existe na *práxis anticolonial*, porque é nela que se pode vislumbrar a libertação total, e, nesse sentido, o fim da *luta de classes*.

Considerando que essa educação colonizadora se utiliza dos elementos que organizam o espaço, para produzir personalidades colonizadas, sujeitos escravos, o conceito de “funções superiores”, de Vigotski (1986), é fundamental para entendermos o funcionamento da construção de personalidades nos sujeitos, no sentido de se utilizar dessa ferramenta como meio para destruição do “véu” que encobre a realidade do mundo colonizado. Essas reflexões são a base da teoria de caráter pedagógico e anticolonial para o ensino de geografia. Considerando isto:

Das diferentes formulações da natureza das funções superiores que encontramos nos trabalhos de Vigotski, a mais contundente é, sem dúvida alguma, aquela em que, recorrendo a uma das “Teses sobre Feuerbach” de Marx e Engels (1982), especificamente a sexta, afirma: “a natureza psicológica do homem é a totalidade das relações sociais transferidas à esfera

---

<sup>18</sup> Essa influência do meio social, para nós, tem um significado geográfico, mas não, na visão naturalista e determinista, mas o meio como um conjunto das relações de sociais inserido na totalidade do “sistema mundo”.

<sup>19</sup> [...] para Vigotski a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais). Em síntese, tudo que, em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do homem. (SIRGADO, 2000, p. 54)

interna e tornadas funções da personalidade e formas da sua estrutura” (1989, p. 59; 1997, p. 106). (SIRGADO, 2000, p. 61)

Procura-se seguir a linha das teses da teoria histórico-cultural de Vigotski (1986), concluindo que é um erro positivista ingênuo procurar entender o pensamento/personalidade (Funções-Superiores) no cérebro, um erro besta na perspectiva do autor, porque a lei geral parte da seguinte construção:

[...] primeiro um meio de influência sobre outros, depois – sobre si. Neste sentido, todo o desenvolvimento cultural passa por 3 estágios: em si, para outros, para si (veja o gesto indicativo – inicialmente apenas um movimento de agarrar mal sucedido, direcionado para um objeto e que marca a ação; depois a mãe entende-o como indicação; depois a criança começa a indicar. (VIGOTSKI, 1986, p. 24)

Não existe personalidade sem essas três relações *imediatas* e *mediatas*. Para entender essa construção, é preciso analisar como as pessoas se inserem na sociedade, como o corpo biológico desempenha *funções sociais* diferentes. O *trabalho*, *espaço* e *corpo* constituem a chave primordial para entender o desenvolvimento das “funções superiores”, ou seja, “personalidade”, “pensamento social”, “cultura” e etc.

Dessa forma, compreendemos que a geografia tem grandes possibilidades, ao trabalhar com essa totalidade de *relações sociais*, que são efetivadas no *espaço* pelo *corpo*<sup>20</sup>, a contribuição da *teoria anticolonial* para o marxismo, partindo, inicialmente, de Vigotski (1990 e 1998), Sartre (2002), Kosik (1976), e finalizando com Fanon (1968), traz a *dialética anticolonial* como método importante para a construção do “conhecimento marginal”, porque resgata das profundezas da ciência as contradições que foram marginalizadas ou esquecidas pelo pensamento dominante. É nesse sentido que Carolina Maria de Jesus, mulher negra marginalizada, escritora, tem muito para nos ensinar sobre o modo de vida de uma favelada no Brasil, sobre resistência, sobre lutar contra a fome, sobre liberdade, sobre ser mulher negra em um país extremamente racista e sexista.

5 DE JUNHO ... Mas eu já observei os nosso politicos. Para observá-los fui na Assembleia. A sucursal do Purgatorio, porque a matriz é a sede do Serviço Social, no palacio do Governo. Foi lá que eu vi ranger de dentes. Vi os pobres sair chorando. E as lagrimas dos pobres comove os poetas. Não comove os poetas de salão, Mas os poetas do lixo, os idealistas das favelas, um expectador que assiste e observa as tragédias que os politicos representam em relação ao povo. (JESUS, 1960, p. 47)

---

<sup>20</sup> Dotado de “razão e emoção”

Questionamos, portanto, quais as consequências da internalização no processo educativo, relações sociais e culturais, colonialistas, que sempre organizaram o trabalho, o espaço e o corpo, para exploração material da maioria dos trabalhadores e trabalhadoras, em progressões geométricas, para confortar a minoria exploradora?

Responder essa questão ajuda entender como as relações sociais e culturais influenciam na construção do tipo de “ser humano” que está aí, e quais os caminhos pode-se percorrer para construir uma sociedade substancialmente livre. Ou seja, os caminhos dizem também, segundo Galperin (1992), como os conceitos são gerados, “*Stage-by-stage formation of mental actions and concepts*”, como as atividades e ações, influenciam na subjetivação da mentalidade, a forma como se processa os conceitos na relação significa/objeto e ação/significado. Analisar as etapas de formação como etapas de criação, portanto, as etapas são importantes, e devem ser levadas em consideração na formação crítica dos sujeitos. A tríade desse processo, segundo o autor, é: **ação, mentalidade e conceito.**

Nesse sentido, Galperin (1992) reforça a questão da *práxis* como forma revolucionária de internalizar a realidade social, mas destacando a questão de valorizar cada *ação e significado* nas etapas de processamento da relação “sujeito e objeto”. Nessa relação importa o caráter ativo e democrático da educação, a participação ativa dos sujeitos envolvidos é fundamental para uma internalização mais crítica.

Os estudos da psicologia soviética (Talízina, 1988) demonstraram que fazendo passar gradativamente a atividade por uma série de etapas transitórias, como resultado de sua própria prática com os objetos correspondentes, os alunos aprendem a orientar-se nas características essenciais do objeto. Nesse caso, o aluno assimila o conceito como resultado de sua própria atividade dirigida, não somente para as palavras, mas para os objetos cujo conceito se quer formar. [...] As ações, as observações se convertem em mecanismo psicológico do conceito. Para Talízina: As particularidades das ações orientadas para os objetos e os fenômenos do mundo exterior determinam diretamente o conteúdo e a qualidade do conceito em formação. (1988. p.154). (NUÑEZ; PACHECO, 1998, p.94-95)

Nesse sentido, para a análise dos objetivos dessa teoria da educação, os conceitos: “funções superiores”, “vontade” e “estímulo”, são importantes para demonstrar quais caminhos são mais relevantes para o desenvolvimento de uma educação que caminhe para o rompimento das relações colonialistas na educação geográfica. A compreensão da *vontade*, a partir das “funções superiores”, demonstra uma organização curricular, que se faz, ora na promessa de superar a miséria material pela qualificação dos estudantes, e ora se apresenta como inovadora na constituição do sentido do próprio trabalho. Assim, confirmamos a falácia educativa que se



apresenta, pela pedagogia de um trabalho capitalista, como salvadora do destino de milhares de crianças e jovens.

A educação geográfica parte dessa lógica e se processa num caminho de determinação para o sentido da produção; assim, a preocupação com as questões espaciais passam não pelos estímulos do pensamento crítico, de fato, mas para a reprodução dessa condição. O espaço geográfico é o *locus* da produção e do trabalho, e isso terá um impacto significativo na formulação de pensamentos e reflexões para o cotidiano. A espacialidade colonialista é demonstrada pela incapacidade de superar o *status quo*. Assim, a tríade *ação, mentalidade e conceito* toma forma na composição de um sujeito que precisa aprender pela *mediação* da realidade e não focar na forma e *função* direcionada pelo capitalismo.

As práticas anticoloniais se fazem necessárias, por todas as justificativas que já foram demonstradas até aqui, ou seja, levar as escolas e demais envolvidos no processo, a romperem com a ignorância, violência, racismo, exploração, desigualdade, misoginia, fome etc. Dando um outro estímulo às personalidades das pessoas, um caráter mais crítico e mais democrático, através da *práxis anticolonial*.

Portanto, a *vontade* é algo muito superior para criação do *trabalho criativo* na escola, e ela se processa por *estímulos* que se dão no campo da *filogênese*. Essa perspectiva nos permite entender que somos seres biológicos e naturais. Portanto, nosso desenvolvimento se processa naturalmente, no campo biológico, mas, ao trazer a questão da *vontade*, como um instinto biológico, mas que se processa na esfera da *filogenia*, nos distanciamos do pensamento dominante ocidental, que, a partir de Descartes, convencionou enxergar o mundo a partir da divisão entre *corpo* e *alma*, ou *razão, corpo/matéria*. Ou seja, ora trata a questão em termos puramente idealista, ora trata a mesma questão por uma visão positivista, puramente zoológica ou botânica. É a esse pensamento liberal e positivista que se atribuiu, aqui, nesta tese, o pensamento dualista, que só enxerga o mundo a partir da visão do *bem* e do *mal*, ou seja, do *branco* e do *negro*. Por isso “vontade” e “estímulos” têm uma centralidade, na perspectiva anticolonial, porque rompe com essa “visão dualista”, ao trazer a *fome, violência, trabalho*, como categorias que abrangem as multiplicidades dos sentimentos humanos, e não de ideias absolutas.

[...] a atividade psicológica construtiva (vontade) é algo radicalmente novo, é a síntese de uma e outra atividade, porque criam com ajuda do meio externo – não organizado – construções orgânicas, funções no cérebro, constroem-se os instintos. Compare Uksomski: o sistema de funções neurológicas é um órgão. Neste sentido, o homem com ajuda da atividade instrumental constrói novos órgãos, mas orgânicos. (VIGOTSKI, 1986, p. 24)

Nesse sentido, somente por meio da radicalidade da vontade ligada à radicalidade da realidade, que poderá superar os imperativos que se processam fora da escola. A divisão social do trabalho, no capitalismo, produz diferentes funções na sociedade, mediadas sempre pelas relações burguesas, que vão dar um sentido à *existência social*. Ao trazer para ciência geográfica brasileira, a *teoria anticolonial*, apresentando novos conhecimentos e experiências anticoloniais, contribui-se para as experiências dessas novas formas de conhecimentos, novas relações nas universidades e escolas, dando sentido ao desenvolvimento das “funções superiores” (personalidade), além de contribuir ainda mais para dar sentido à existência dos estudantes e povos colonizados.

Toda a questão da dialética, em Marx, Sartre e Kosik, faltou deixar mais concreto essa questão da “vontade” como princípio do materialismo histórico e dialético, foi na teoria de Vigotski e Fanon que a *vontade, estética e o espaço geográfico do colonizado* ganham uma nova dimensão através da *dialética anticolonial*. A questão de Sartre (2002), se a dialética existe, ela existe também para o colonizado em uma outra dimensão espacial, ou seja, corroborando com o autor, ela existe enquanto a fazemos, e a fazemos nessa dimensão maniqueísta. Portanto, ela não se dá universalmente, como método inteligível, na mesma proporção, em todos os espaços geográficos do mundo.

A nossa aposta é que a *dialética anticolonial* seria a chave para resgatar as contradições que foram marginalizadas do pensamento gnosiológico ocidental, e a questão da *vontade* e da *estética*, precisa enfrentar o *racismo* e o *sexismo* para se colocar como ferramenta importante para a superação do colonialismo na educação.

Nesse sentido, a concepção de educação, para a geografia, busca a construção de uma “nova estética geográfica”. Essa *estética revolucionária* dá seus primeiros passos, a partir do entendimento do processo de descolonização, na África, em meado do século XX, e na promoção dos processos revolucionários.

### **1.5 Estética anticolonial para o ensino de geografia**

Quando se olha para a sociedade e se analisa as funções econômicas de determinados grupos, conseguimos identificar especificidades estéticas que se vinculam à condição da classe; assim, produzem uma *estética das classes* exploradoras e das classes exploradas. Essa *estética* é fundamentada por uma forma de *ação e pensamento*, a partir da educação, ou seja, toda a organização de conteúdo, currículo e sentido pedagógico passa pela determinação de uma especificidade visual, moral, sentimental da classe. A educação se volta para justificar estéticas

de fome e estéticas da violência, assim, a pobreza é paisagisticamente justificável. Não existe espanto, diante da estética da fome, da miséria, da morte, da violência, pois essa constituição é tratada como normalidade. Por isso, anteriormente, sublinhamos a *fome* e a *violência* como categorias que podem superar o trabalho para o processo educativo geográfico.

A estética da fome, da violência e do racismo é constituída como “natural”; assim, nos livros didáticos, nos filmes, nos jornais, essa violência, racismo e fome tornam-se comuns, e, portanto, sem sentido de serem questionadas. Essa direção é feita por uma visão de mundo imperialista e mecanicista, ou seja, uma forma *ideológica e prática* de organização da educação pelo capitalismo colonizador, que tende a fragmentar ao máximo os interesses da classe trabalhadora.

A *estética* como fenômeno que faz parte das percepções e ações humanas existe como práticas culturais no cotidiano das diversas sociedades. Essas práticas influenciam e moldam um modo de viver, tem uma direção direta com a emoção, na *práxis*, como já indicamos anteriormente, a *vontade* tem um caráter revolucionário, na *teoria anticolonial*, se o mundo feliz e belo é baseado nos padrões de dominância do mundo branco, logo, percebo que a minha felicidade é impossível de ser alcançada no mundo “prático-inerte”. O que parece ser apenas uma questão subjetiva e relegada a questões secundárias, pelo marxismo ortodoxo, e idealizada pela fenomenologia idealista, é, de fato, e, concretamente, uma questão extremamente importante para o desenvolvimento da democracia. *A tese é de que a democracia não avança apenas do ponto de vista do consumo, o avanço espiritual e emocional, é fundamental para a realização de uma democracia participativa e ativa.*

A *estética* tem reconhecimento categórico fundamental para o avanço científico da ciência geográfica. Nesse sentido, estabelecendo como modelo a sociedade ocidental capitalista, podemos dividir, de forma didática, o fenômeno da cultura e estética, em três categorias principais, para entendermos melhor o funcionamento da *estética*, como categoria importante para o desenvolvimento da *teoria anticolonial*, entendendo que ela se constitui como uma esfera fundamental da *dialética anticolonial*.

### *1ª A estética como cultura afirmativa.*

A primeira é produzida, diretamente, pelo poder do colonizador, resultando em uma *estética da morte e da violência*, tendo o *racismo* e a *misoginia* como categoria principal de atuação. Essas práticas estéticas que são baseadas em uma sociedade maniqueísta, objetivam convencer o explorado de sua situação, naturalmente, inferior, do ponto de vista estético. Essa

dimensão foi organizada por nós, a partir dos escritos de Marcuse (1997), a respeito do que ele denomina de *cultura afirmativa*, ou o que podemos denominar também de *cultura colonizadora*, segundo Fanon (1968). Em termos gerais, trata-se da fusão entre *ideologia e técnica*, no modo de produção burguês, estabelecido, principalmente, pelos direcionamentos “*unidimensional*” (imperialistas) das sociedades industrializadas.

O tratamento da questão *estética*, por parte da filosofia e cultura ocidental, concentra suas formulações na dimensão da “alma” (personalidades “individuais”). Segundo Marcuse (1997), esse pensamento direciona suas bases para a esfera do individualismo (liberalismo), tendo como objetivo separar os problemas da realidade concreta, das questões estritamente metafísicas. Essa problemática, que, segundo o autor, remonta às origens do pensamento grego, tem como objetivo uma cultura da alienação do ser humano, no sentido de afastar dos explorados os problemas reais relacionados ao seu cotidiano. Nesses ditames, a fruição da beleza, felicidade e liberdade, fica à mercê da lógica da *cultura afirmativa*, que concede um caráter totalmente mercadológico às relações humanas, nessas sociedades ditas de “consumo de massa”. Esses elementos estéticos se restringem “positivamente” aos públicos que podemos dizer estarem relacionados, diretamente, a uma cultura “germânica”, e, negativamente, de maneira mais ampla, ao público do *não-ser*, caracterizado por Dussel (1982), em *Filosofia da libertação na América Latina*, que não chegam nem a gozar do *estatuto mercadológico*, como já apontamos.

Essa *estética* colonizadora, como *cultura afirmativa*, tem importância na organização das “funções superiores”, (personalidades coletivas e pessoais), como definido por Vigotski (1986). Nesse sentido, a *cultura colonizadora* constitui um entrave para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem das alunas e alunos latino-americanos, no Brasil, posto que os materiais didáticos, assim como a forma de lidar com esses materiais, por parte dos profissionais da educação, é carregado de estereótipos racista e misóginos. Quando visto, do ponto de vista “mais crítico”, como a questão do desenvolvimentismo no Brasil, ainda, assim, caem na armadilha do preconceito, como apontado por Azevedo (1987), em *Onda negra, medo branco...* A autora preconiza sobre os preconceitos e racismo entorno da formação da mão de obra negra e miscigenada, no Brasil, final do século XIX, e início do XX. Questão que continua se afirmando para as classes dominantes, quando pensamos a situação das escolas brasileiras e dos ditames dos países imperialistas sobre a nossa educação.

No que tange à questão dos livros didáticos, em geografia, como ferramenta amplamente utilizada pelas professoras e professores, a *estética* racista e sexista aparece disfarçada por trás da ideia de racionalidade do desenvolvimentismo e da globalização, que surgem como

conteúdos críticos no ensino de geografia no Brasil. Essa *estética* traz a ideia implícita (nos livros didáticos) do que Fanon (1968) classificou de maniqueísmo colonizador, ou o que Césaire (1978) aponta como hitlerismo, presente no ensino humanista ocidental. Parafraseando os dois autores, podemos concluir que tudo que é civilizado é parte de uma “cultura germânica”, tudo que é selvagem está relacionado aos povos originários da América, África e Ásia tropical, prevalecendo, no mesmo sentido, a *estética maniqueísta* do que é belo e feio, mal e bem, e, assim, sucessivamente.

## 2ª- A estética como contracultura.

Na segunda dimensão, o colonizador exerce seu poder de maneira indireta, produzindo uma *estética neocolonizada*, em que a violência, racismo e misoginia se mantêm como formas dominantes, mas a *dialética das lutas de classes* dá um caráter totalmente reformista a essa *estética contracultural*, os avanços se restringem ao direito do oprimido “à fala”, e à “representatividade identitária”. Nessa dimensão o liberalismo reina absoluto, pois vive a curta ilusão de democracia permanente e em ascensão, a exemplo do suposto “neodesenvolvimentismo dos governos petistas.

No que tange à *estética* como processo contracultural, Fanon (1968) faz duras críticas a Leopold Senghor, um dos fundadores do primeiro congresso da *Sociedade Africana de Cultura*, realizado em Paris, em 1956. A preocupação fanoniana está relacionada à produção de um *humanismo radical*, que só é possível numa *revolução descolonizadora* em sua totalidade. Nesse sentido, a questão da “cultura negra” ou *estética do africano*, deve ser colocado no plano revolucionário, na formação de uma cultura nacional, que se forja a ferro e fogo, ou seja, na revolução dos povos colonizados. A “cultura negra”, que não é posta nessa dimensão, ganha um caráter, segundo Fanon (1968), totalmente reformista, porque, ao abandonar a *luta de classes* como motor da história, transforma a “cultura negra” em mercadoria exótica, para ser vendida nas gôndulas dos mercados.

Entendemos o caráter do empoderamento, no que tange à questão da representatividade do consumo, para as populações negras e originárias, mas é importante colocar a crítica fanoniana, no sentido de estabelecermos uma preocupação maior com a violência praticada pelo colonizador, todos os dias, nas periferias do mundo, vide extermínio constante dessas populações, como noticiado, diuturnamente, nos jornais brasileiros e no mundo.

A relação que trazemos da contracultura, a partir de Pereira, (1988) e Fanon (1968), nos ajuda a pensar nessa dimensão, o que Marcuse (1997) acusa, na primeira, ou seja, o processo

contracultural mantém suas bases na questão da ancestralidade (da alma), mantendo a cultura afastada dos problemas reais da *luta de classes* entre o colonizado e o colonizador. Daí, nos livros didáticos, na música, no *Dia da Consciência Negra*, ser recorrente o uso do passado exótico (metafísico) para se referir aos povos africanos e originários.

### 3ª- *A estética como cultura marginal.*

A terceira, é marginal por exclusão, e anticolonial por opção, como aponta Mattoso (1982). Só podendo existir como processo de *lutas e resistências* dos povos colonizados, sua *estética* só tem sentido verdadeiro na *luta de classes*, tendo Frantz Fanon (1968) como grande inspirador do que estamos chamando de *estética anticolonial*.

Entendendo que essas três dimensões se mantêm vivas no cotidiano dos nossos alunos e alunas, de forma “dialética”, a depender do movimento da *luta de classes*, buscamos, neste trabalho, a partir da perspectiva “histórico-cultural” proposta por Vigotski (1986; 2010), demonstrar como a *estética* influencia na história, geografia... na cultura, e, conseqüentemente, nas personalidades das organizações coletivas e individuais dos sujeitos. Essa influência, que se dá, muito mais, na dimensão dos sentimentos, foram e são objetos de estudos das classes dominantes, desde os tempos da filosofia antiga. Todavia, é importante entendermos o papel da *estética* no Brasil, a partir da *estética da violência* praticada pelo colonizador, porque ela tem como função reproduzir, nas salas de aula, e, em outros espaços de comunicação, uma *estética* que desqualifica o colonizado e colonizada, em função dos ditames do colonizador, produzindo formas de maniqueísmos fascistas, como demonstrado por Memmi (2007), através do: *Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador*; Césaire (1978), *Discurso sobre o colonialismo* e Fanon (1968), *Condenados da Terra*.

Nesse sentido, a *estética* nas três dimensões apresentadas, está ligada ao estudo das percepções sentimentais das pessoas, sua predominância está relacionada à *luta de classes*, como preconizou Marx e Engels (1998). A *estética, ideologia e cultura* são reflexos das classes que se mantêm no poder. Segundo Marcuse (1997), a *estética, na cultura afirmativa*, vai ao encontro dos “valores da alma”, afirmando valores de caráter nazista, por se tratar de valores da “alma germânica”. A ciência da *estética colonizadora* se desenvolveu no sentido de deslocar o oprimido da sua realidade fatídica, alienando-o a uma realidade futura, transferindo a felicidade e a liberdade para o campo da religião e da arte.

Como a arte está mais próxima da realidade, ela teria um papel mais ativo no amortecimento da realidade violenta, do que nas outras esferas. Mas sabemos, do ponto de vista

anticolonial, que a *estética*, embora beba da filosofia ocidental racista e machista, não se resume à *arte* e à *religião*, a própria produção material é, de maneira explícita ou implícita, uma produção de *estética estetizante*, que determina, no *espaço*, a forma de andarmos, vestirmos, e, até mesmo, comunicarmos. Então o *espaço* assim como a *arte*, são categorias fundamentais para o estudo da *estética anticolonial*.

Durantes séculos de exploração e produção espacial, o conceito de *espaço*, caro aos geógrafos, ganha, na perspectiva anticolonial, uma outra dimensão, o *espaço* é visto pelos *anticolonialistas da geografia*<sup>21</sup>, como produtor e reproduzidor de *estéticas colonizadoras*, predominantemente, a partir do desenvolvimento das sociedades industriais, o objetivo é ocultar e naturalizar a violência e a exploração, imobilizando as ações dos colonizados. Nesse sentido, o planejamento urbano, na geografia, passa por essas três dimensões da Estética, que trazemos. Fanon (1968) faz uma análise dessa *estética maniqueísta*, da seguinte maneira:

A zona habitada pelos colonizados não é complementar da zona habitada pelos colonos. Estas duas zonas se opõem, mas não em função de uma unidade superior. Regidas por uma lógica puramente aristotélica, obedecem ao princípio da exclusão recíproca: não há conciliação possível, um dos termos é demais. A cidade do colono é uma cidade sólida, toda de pedra e ferro. É uma cidade iluminada, asfaltada, onde os caixotes do lixo regurgitam, de sobras desconhecidas, jamais vistas, nem mesmo sondadas. Os pés do colono nunca estão à mostra, salvo talvez no mar, mas nunca ninguém está bastante próximo deles. Pés protegidos por calçados fortes, enquanto que as ruas de sua cidade são limpas, lisas, sem buracos, sem seixos. A cidade do colono é uma cidade saciada, indolente, cujo ventre está permanentemente repleto de boas coisas. A cidade do colono é uma cidade de brancos, de estrangeiros. A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a cidade negra, a *médina*, a reserva, é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Aí se nasce não importa onde, não importa como. Morre-se não importa onde, não importa de quê. É um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sobre o outros, as casas umas sobre as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma acocorada, uma cidade ajoelhada, uma cidade acuada. É uma cidade de negros, uma cidade de árabes. (FANON, 1968, p. 28-29)

O ensino de geografia, que trazemos para ser pensado, precisa estar comprometido em desmascarar essa *estética colonizadora*, concomitantemente, devendo apresentar a *estética anticolonial* como ferramenta pedagógica, importante para contribuir com os avanços de uma *geografia crítica* no Brasil, que foi vanguardista no seu processo de renovação, a partir da década de 1970. A hipótese é de que uma geografia, que intervém de maneira anticolonial, nos *cotidianos* dos alunos e alunas latino-americanas, através de uma *estética anticolonial*, e de um

---

<sup>21</sup> Grupo de pesquisa de Geografia Anticolonial da Universidade Federal de Uberlândia.

*ensino de geografia anticolonial*, baseada na história/geografia e no *cotidiano anticolonial* de um povo, que lutou e luta, incessantemente, pela sua sobrevivência, é capaz de criar uma representatividade revolucionária nos espaços escolares, muito mais importante do que o modelo de ensino que está estabelecido no Brasil.

Essa *estética* tem como compromisso a *luta de classes*, em suas diversas facetas, como o racismo, e a misoginia. O objetivo é impulsionar as pequenas revoluções, no *cotidiano* dos nossos alunos e alunas, através de estratégias *estéticas anticoloniais*, capazes de quebrar o estigma negativo das populações originárias da África e da América no Brasil. Isso porque, como fica evidenciado pelos diversos estudos sobre o ensino de geografia no Brasil, a nossa educação segue os ditames de uma sociedade industrial, que propaga, na cultura e em todos os meios de comunicação, uma geografia predominantemente “branca”, alienante, racista e colonizadora, criando barreiras econômicas, políticas e psicológicas, que impedem o avanço dos nossos alunos e alunas, negros e negras, de alçarem posições melhores, dentro da sociedade, por não conseguirem se quer imaginarem um mundo diferente do que lhes foi imposto pelo colonizador.

A *estética anticolonial* traz esse mundo futuro para o presente, a partir da luta revolucionária, e, dessa maneira, como já foi demonstrado em várias revoluções, é possível vislumbrar o horizonte em que queremos chegar, e é possível desenhar e pintar o espaço com as cores que escolhemos e queremos.

Toda a constituição das representações coloniais sempre busca a subtração do poder dos colonizados. Tal diminuição de poder é justificada pela incapacidade econômica, política, social e cultural dos países colonizados. Dessa forma, a única direção possível para o “desenvolvimento” é seguir os modelos ditados pelos países imperialistas, como Estados Unidos, países da Europa Ocidental, Japão e a China, na lógica do *socialismo desenvolvimentista*. Nesse sentido, toda a construção teórica para pensar o espaço, com suas categorias de análises, sempre serão constituídas de uma moralidade diminuta, e de uma *estética* sempre desproporcional às necessidades do capitalismo, ou seja, o próprio ensino de geografia apresenta o que é um país desenvolvido, pela lógica do que é belo e bom.

Nesse sentido, um país belo é o desenvolvido, em que as pessoas têm “maior educação”, “melhor cultura”, “mais consciência” cidades mais “modernas-inteligentes” etc. Um país subdesenvolvido é um país que tem, como característica principal, uma grande população de pobres, como demonstra Lacoste (1975), e sempre é destacado, no livro didático, pela sua pobreza, feiura, sujeira e incapacidade de implementação de políticas desenvolvimentistas.



Assim trazemos três figuras que demonstram essa diferença estética, maniqueísta, de que nos fala Fanon.

Figura 01 - Modelo de cidade moderna e inteligente na Europa

### TRANSPORTE NA UNIÃO EUROPEIA: O USO DAS BICICLETAS NAS CIDADES

Como vimos anteriormente, uma das políticas adotadas pela União Europeia foi a ampliação e modernização dos principais eixos de transportes do continente.

Nas cidades, os investimentos em infraestruturas "inteligentes" e o estímulo ao uso de bicicletas têm contribuído para melhorar a mobilidade urbana. Veja, na fotografia abaixo e no texto a seguir, o exemplo adotado pelos Países Baixos, cujas principais cidades são consideradas locais adequados para deslocamentos por bicicletas.



Ciclistas na cidade de Amsterdã, Países Baixos (2018).

Fonte: Moderna (2018, p. 116)

Figura 02 - Destaque para país desenvolvido e subdesenvolvido

antes se baseavam apenas nos planos quinquenais. Os salários deixaram de ser homogêneos e estáveis e passaram a variar conforme a produtividade e o esforço de cada um. Com isso, passou a haver nesses países uma maior diferenciação nos ganhos dos assalariados.

Todas essas mudanças demonstram um enfraquecimento da planificação e do controle do Estado, que ainda exerce uma grande influência sobre a vida econômica de alguns países, mas não mais uma total centralização. O principal país "socialista" ou de economia planificada, a União Soviética, deixou de existir no final de 1991, com a separação política de suas quinze repúblicas, que constituem hoje países independentes. Todos esses países oriundos da ex-União Soviética buscam substituir a economia planificada pela economia de mercado, embora esse processo seja gradativo e venha causando inúmeros problemas de desemprego, inflação alta, fechamento de empresas, etc.

## 5. Desenvolvimento e subdesenvolvimento

Como vimos, existem algumas diferenças entre economia planificada e economia de mercado, embora essas diferenças venham diminuindo ultimamente na medida em que a planificação vai deixando de existir. Agora vamos estudar outra classificação muito importante nos dias atuais: as economias desenvolvidas e as subdesenvolvidas. Vários elementos diferenciam as nações desenvolvidas das subdesenvolvidas. Os principais são: a indústria, a agricultura, o ensino e a tecnologia, o comércio externo e as desigualdades sociais.

**Indústria.** Nos países desenvolvidos, como Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, etc., geralmente a industrialização é bastante avançada. O nível de vida da população é elevado e há um intenso consumo de bens e serviços considerados modernos: de eletrodomésticos a automóveis, de microcomputadores a serviços médico-hospitalares de ótima qualidade.

Os países subdesenvolvidos — como as nações africanas, as latino-americanas e grande parte das asiáticas (Índia, Paquistão, Turquia, Bangladesh, Indonésia, etc.) — em geral são parcialmente industrializados. O nível de vida da população é baixo. Apenas uma minoria rica consome bens e serviços modernos.

**Agricultura.** Nos países desenvolvidos, as necessidades da população (do mercado interno) estão em primeiro lugar. Por isso, a agricultura está voltada para suprir as necessidades de alimentos e matérias-primas do próprio país. As na-

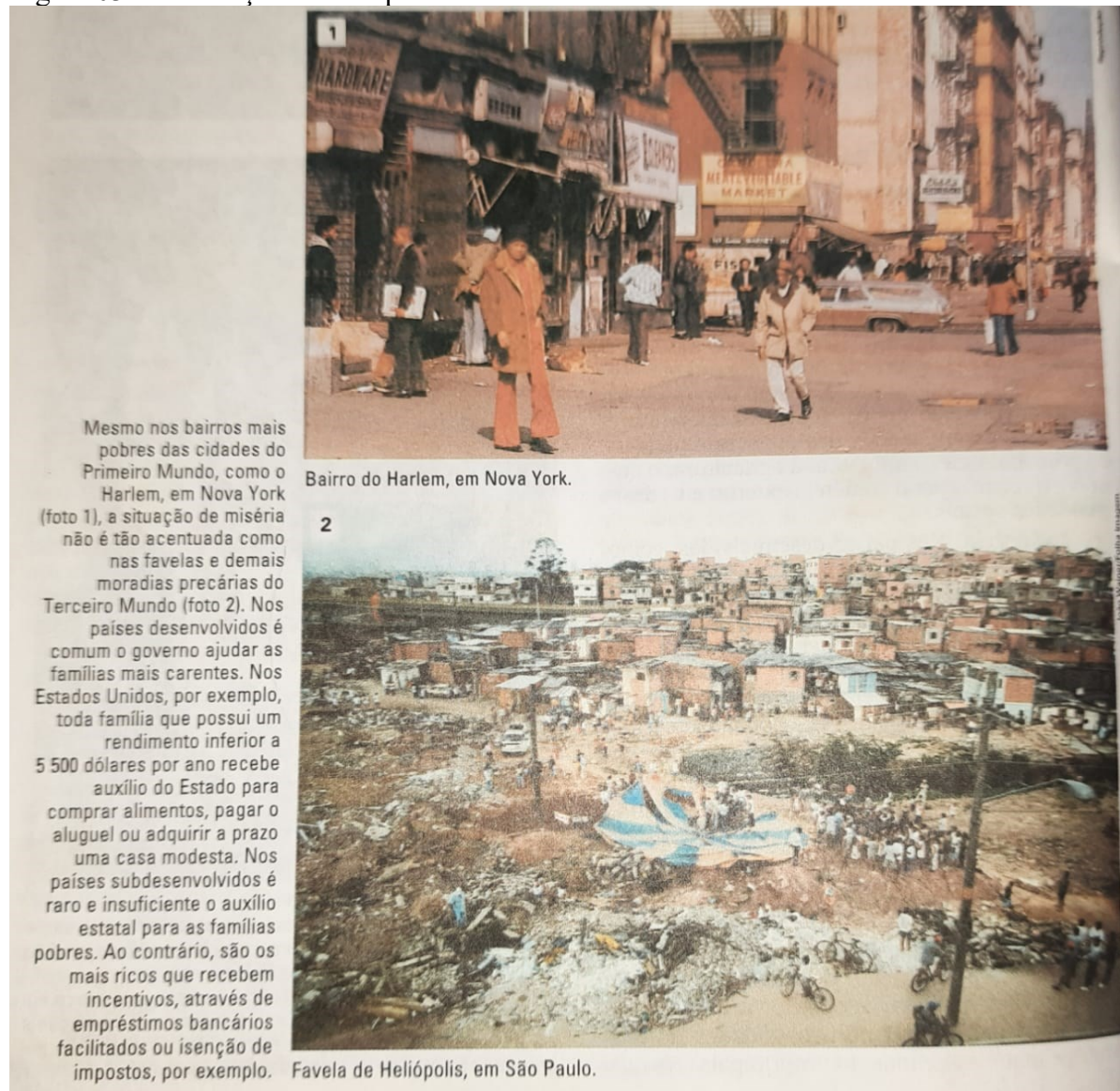
ções subdesenvolvidas, ao contrário, colocam em primeiro lugar o mercado externo ou internacional, ou seja, produzem de preferência gêneros agrícolas destinados à exportação. O cultivo de produtos alimentícios para a própria população fica relegado a segundo plano.



Podemos perceber os contrastes entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos, simplesmente observando as ruas e as pessoas. Na foto 1 temos uma praça bem cuidada em São Francisco, na Califórnia (Estados Unidos), com modernos edifícios e pessoas bem vestidas. Na foto 2 vemos uma praça em Cuzco, no Peru: a falta de grandes cuidados na conservação e até na limpeza, além do grande número de pessoas muito pobres, indica tratar-se de um país subdesenvolvido.



Figura 03 - Diferença de uma “periferia desenvolvida e uma subdesenvolvida”



Fonte: Vesentini e Vlach (2002, p. 36)



Assim, o exotismo estético e social é espacializado, e, na história narrada pelos imperialistas, destaca um passado morto, que se faz existir pela alienação, – os grandes impérios mortos, a dança, arquitetura, comidas típicas. Tudo isso é capitalizado para um modelo de cultura alienante.

Figura 04 - Belezas exóticas da cultura nacional no Brasil

### As idéias de Brasil

Encerrada a atividade, é possível perceber que existem inúmeras idéias sobre o Brasil. Algumas delas são freqüentes, como:

- associar o país a uma natureza tropical, rica e exuberante;
- destacar sua diversidade cultural e mistura étnica;
- mostrar seus contrastes e suas desigualdades sociais.

**Aula de frevo na Escola Prof. Leal de Barros, em Recife, Pernambuco, em 2000.**

**Dança Yanomami, Aldeia Demini, em Roraima, 1991.**

**Dança japonesa no Festival das Estrelas (Tanabata Matsuri) realizado no bairro da Liberdade, em São Paulo, em 2000.**

**Crianças com roupas típicas, em frente ao prédio da prefeitura de Treze Tílias, município de colonização austríaca, em Santa Catarina.**

**Baianas na festa de lavagem da escadaria da Igreja de Nosso Senhor do Bonfim, em Salvador, Bahia, 1999.**

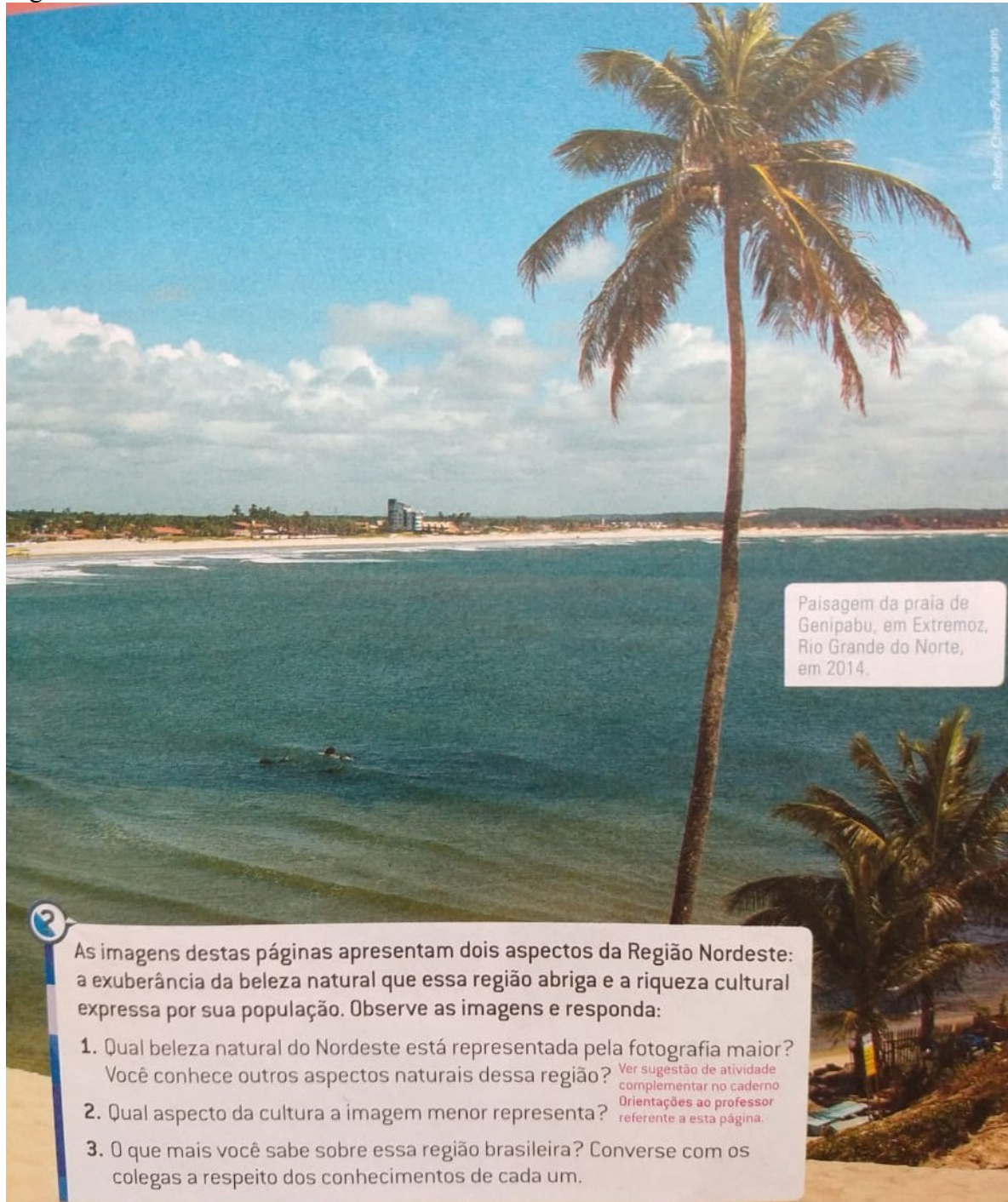
Todos esses aspectos compõem a realidade brasileira e coexistem no mesmo espaço. Eles revelam marcas de encontros e desencontros, mudanças e permanências, que fazem parte da dinâmica de nossa sociedade.

O espaço geográfico brasileiro, assim, é resultado dessa intensa dinâmica social, construída durante um longo período de tempo. Ser brasileiro e pensar sobre o Brasil implica reconhecer que ele é resultado de várias organizações sociais e da relação dessas sociedades com a natureza em diferentes tempos.



Na geografia destacam-se as belezas naturais, as montanhas, as florestas, os animais, enfim, as paisagens belas sempre são constituídas do vazio humano, pois o humano, nos países colonizados, é mão de obra barata, desqualificada e descartável. Dessa maneira, toda beleza aparece na mesma perspectiva naturalista que se consolidou, como exemplo, o ensino de geografia no Brasil.

Figura 05 - Belezas exóticas e naturais no Brasil



Fonte: LEVON; *Et al.* (2015, p. 89)

Para uma perspectiva “crítica”, a história e a geografia destacam apenas o lado “obscuro”, denunciam, em alto e em “bom tom”, a miséria, pobreza e a violência. Por fim, a feiura dessas geografias colonizadas, desse modo, a geografia e as outras ciências, em geral, dão um aspecto totalmente negativo à cultura e personalidades dos povos colonizados, mesmo quando tentam trazer os aspectos considerados enaltecedores da cultura, história e geografia. No mundo colonizado segundo Fanon (1968), temos uma estética zoológica:

Por vezes este maniqueísmo vai até ao fim de sua lógica e desumaniza o colonizado. A rigor, animaliza-o. E, de fato, a linguagem do colono, quando fala do colonizado, é uma linguagem zoológica. Faz alusão aos movimentos réptis do amarelo, às emanações da cidade indígena, às hordas, ao fedor, à pululação, ao bulício, à gesticulação. O colono, quando quer descrever bem e encontrar a palavra exata, recorre constantemente ao bestiário. O europeu raramente acerta nos termos “figurados”. Mas o colonizado, que apreende o projeto do colono, o processo preciso que se instaura, sabe imediatamente o que o outro pensa. Essa demografia galopante, essas massas históricas, esses rostos de onde fugiu qualquer traço de humanidade, esses corpos obesos que não se assemelham mais a nada, esta corte sem cabeça nem cauda, essas crianças que dão a impressão de não pertencerem a ninguém, essa preguiça estendia ao sol, esse ritmo vegetal, tudo isso faz parte do vocabulário colonial. O General de Gaulle fala das “multidões amarelas” e o Sr. Mauriac das massas negras, morenas e amarelas que dentro em pouco vão soltar as amarras. **O colonizado sabe de tudo isso e dá uma gargalhada cada vez que aparece como animal nas palavras do outro.** Pois sabe que descobre sua humanidade, começa a polir as armas para fazê-la triunfar. (FANON, 1968, p.31-32). <grifo nosso>

Podemos observar que, no Brasil, o maniqueísmo de que nos fala Fanon, tem uma terceira dimensão. Para uma parte da colônia, essa linguagem zoológica é, parcialmente, substituída por uma linguagem exótica e religiosa. O objetivo dessa linguagem intermediária é resgatar o máximo que puder dessa “quintessência do mal”. As primeiras aproximações da *teoria anticolonial*, para a educação que se busca alcançar nesta seção, trazem, para discussão e análise, os teóricos que ajudaram, do ponto de vista pedagógico, psicológico e histórico, construir teorias que desmistificam essa linguagem, e, ao mesmo tempo, trazemos a *estética linguística fanoniana* para a perspectiva da história e da geografia desses povos de forma *anticolonial*.

## 1.6 Trabalho e educação colonial e anticolonial

O papel da *escola anticolonial*, na perspectiva revolucionária de Machel (1979, p.17-18), consiste em criar um ambiente de verdadeira camaradagem, uma vez que a escola, como

centro democrático, deve promover uma análise crítica da realidade, através das demandas revolucionárias das massas coletivizadas:

Assim, aquele que estuda encarna a vontade de progresso de todo o povo e consegue estudar devido aos sacrifícios inumeráveis consentidos pelas largas massas. Foi a libertação da terra e dos homens ao preço do sangue, que criou as condições materiais para a existência da escola. É a solidariedade para com o sangue vertido em Moçambique que conduz as forças democráticas no mundo a aceitarem privações, para fornecerem meios materiais às nossas escolas. [...] O aluno militante assume a necessidade de combinar o estudo com a produção, com o objetivo de levar a escola a ser auto-suficiente, para reconciliar a sua inteligência com a mão e adquirir pela prática da produção nova ideias; e fundamentalmente manter viva a noção de pertencer à classe trabalhadora. (MACHEL, 1979, p.17-18)

A hipótese principal quanto à questão do trabalho, na esfera da educação, pressupõe que o trabalho se baseia nas questões históricas das relações colonialistas, como sendo sempre estéreis, para a melhoria da qualidade de vida da classe trabalhadora. Essas relações estão ligadas à forma como o trabalho é acionado nessas sociedades colonizadas. Assim, uma escola anticolonial teria como objetivo estimular as alunas e alunos, de forma crítica e revolucionária, a praticarem novos meios de organização do trabalho, que incidam, diretamente, na estrutura e na organização do próprio Estado.

Estimulamos, principalmente, as alunas negras e indígenas a saírem das suas zonas de “conforto” (*prático-inerte*) e produzirem trabalhos realmente criativos e revolucionários, que rompam com a lógica do *trabalho-explorativo*.

Para responder essa questão, partimos do diagnóstico proposto por Machel (1973, p.13), que propõe a superação da educação, passando pela superação da estrutura “a); b) e c)”:

- a) *A educação tradicional e a paralisação da sociedade*
- b) *A educação colonial sistema de discriminação social*
- c) *A educação revolucionária e a criação do Homem Novo*

A estrutura da educação, voltada para o *trabalho-explorativo*, é uma educação conservadora, porque tem como objetivo manter sempre a exploração (*paralisação da sociedade*), é sempre racista, porque precisa determinar um grupo alvo a ser explorado (*discriminação social*), portanto, é colonizadora, porque baseia-se na base da exploração e destruição do outro. Esse diagnóstico, feito por Machel (1973) e por Fanon (1968), entre outros revolucionários anticoloniais, possibilita pensarmos os pontos e os caminhos para uma prática

revolucionária na educação, que busque a construção de um *humanismo anticolonial* (*Homo Novo*). Seguindo essa estrutura, perpassamos por três pressupostos fundamentais a uma educação anticolonial.

- O primeiro é sobre o objetivo geral dessa educação, que deve se basear na necessidade de romper com a *educação colonialista*, suprimindo a forma como o *trabalho* foi inserido na produção do conhecimento e na divisão do trabalho;
- O segundo diz sobre a forma *didático-pedagógica*, como o *estímulo à vontade*, são acionadas para desenvolvimento de uma *educação anticolonial*;
- O terceiro é sobre o *conteúdo*, ou seja, o caráter *ético* e *estético* dessa geografia na *educação anticolonial*.

Para construção e análise desses três pontos, fez-se necessário justificar o objetivo de se colocar em prática um tipo de educação que supere a *educação colonialista*, daí a proposta *anticolonial*. Destacou-se a importância das “funções superiores”, em Vigotski (1986), como “órgão vital”, para se trabalhar na construção de uma nova personalidade no sujeito (*humanismo anticolonial*), ou seja, como “órgão” que deve ser estimulado a tomar o conhecimento como *práxis anticolonial*, no processo de superação da realidade colonialista. O *trabalho* aparece como conteúdo categórico da história e geografia, que aciona as “funções superiores” no mundo do colonizado.

Estudar a esfera do *trabalho* e suas diferentes funções é fundamental, porque o *trabalho* aparece como atividade essencial para sobrevivência humana, compreender a forma como *trabalho colonizado* aparece na educação, ajuda a construir *caminhos anticoloniais*, que vão organizar o *trabalho* de forma *livre e criativa*. O sentido *teórico anticolonial* aponta: para análise da *diferença espacial* que nos fala Fanon (1968), para influência *histórico-cultural* nas “funções superiores” em Vigotski (1986), e os *meios como mediação* Galperin (1992), além de buscar entender como tudo isso, por meio da *dialética anticolonial*, influencia no processo de ensino-aprendizagem e nas personalidades das pessoas. Essa tríade nos permite entender como o *trabalho* determina o tipo de “personalidade” de uma sociedade, e essa, por sua vez, empenha-se a constituir uma visão de mundo específica.

Nesse sentido, o *trabalho* aparece com três funções na sociedade:

- Primeiro, o *trabalho-natural*, como trabalho de reprodução, que atende às necessidades básicas e essenciais a qualquer sociedade, ou seja, trabalho comum;



- Segundo, o *trabalho-explorativo*, trabalho que tem uma *intenção*, supera o trabalho comum, porque é *intencional*, mas é *intencional-obrigatório*. Aqui é importante destacar que esse *trabalho-intencional* tem uma ligação direta com o desenvolvimento das “funções superiores”, da perspectiva Vigotskiana (1986), porque, *intencionalmente*, organiza e disponibiliza cada *indivíduo-corpo-mercadoria*, no espaço. Mas, ao organizar o trabalho para exploração, o *trabalho-explorativo* acaba por se constituir como um inibidor para fruição da humanidade, porque institui o *trabalho* de maneira desigual, racista e contraditória a fruição das necessidades humanas, ou seja, organiza o *trabalho* para exploração e não para atender às demandas reais e concretas das classes trabalhadoras;

- Terceiro, o *trabalho-anticolonial*, que continua na esfera da *intencionalidade*, mas *intencionalidade anticolonial*, nesse sentido, já é a criação para a coletividade, diferencia-se do *trabalho-explorativo*, porque exige *liberdade e criatividade* (“*Humanismo-radical*”), e, somente se processa, ao romper, ao mesmo tempo, com o “*trabalho-natural*” e com “*trabalho-intencional-obrigatório*” (através da *práxis anticolonial*).

Essa *dialética do trabalho* apresentada nestes três conceitos, se relaciona com todas as outras formas de “dialética”, porque elas se baseiam no pressuposto de que o *trabalho* é o meio em que o “ser-animalesco” passa dessa condição “primária” para a condição de “*ser-humano*”. Daí toda filosofia e antropologia ocidental, pressupõe esta passagem como condição essencial do “desenvolvimento” histórico da humanidade.

Só o pensamento que revelou que no trabalho algo de essencial acontece para o homem e o seu ser, que descobriu a *íntima, necessária* conexão entre os problemas “o que é o trabalho” e “quem é o homem”, pode também iniciar a investigação científica do trabalho em *todas* as suas formas e manifestações (e, portanto, também a investigação da realidade humana em todas as suas formas e manifestações. Se o trabalho é ação ou processo no qual *alguma coisa* ocorre ao homem e ao seu ser, assim como ao mundo do homem, é natural que o interesse filosófico se concentre na elucidação do caráter deste “processo” e “ação”, no descobrimento do segredo desta “alguma coisa”. Um dos modos mais frequentes de descrever tal problemática e a opinião de que no trabalho a causalidade se entrelaça com a teleologia – ou com ela se funde em uma forma específica – ou ainda que o trabalho é o ponto onde o animalesco se transforma no humano, e, portanto, o ponto de nascimento do homem. (KOSIK, 1976, p. 199-200)

Essa concepção, segundo Kosik (1976, p. 206-207), tende a separar o *trabalho*, em “físico-material” e “espiritual”, desde a filosofia antiga de Aristóteles até a filosofia moderna, pressupondo que essa divisão do *trabalho*, relaciona o *trabalho* “físico-material” ao *trabalho animalesco* e o *trabalho* “espiritual” à “arte”, à “liberdade”. O conceito de trabalho nos

pressupostos marxiano e marxista, ignora o fato de que o animalesco ganha humanidade na *práxis*, independente do “modo-de-produção”, ou seja, adquirindo um sentido humanizante, sempre que posto como *práxis revolucionária*, como *trabalho-criativo*. Para os pressupostos da *teoria anticolonial*, o colonizado (*não-ser*) se humaniza na *práxis anticolonial*, exige uma transformação mais profunda, porque exige não uma *práxis comum* (ocidental), mas uma postura radical, que possa romper com dois mundos ao mesmo tempo, o mundo do colonizador e do colonizado.

É na aplicação da *práxis anticolonial* que o *trabalho-livre e criativo* pode encontrar as respostas para a solução dos problemas das sociedades colonizadas, e, assim, o *trabalho-livre* somente pode ser apresentado, de forma plenamente *livre e criativa*, pelas sociedades colonizadas nos seus *momentos de rupturas*. Ou seja, é preciso que as ações, escritas e leituras, rompam com tudo que é reprodução, e com tudo que busque levar as trabalhadoras e trabalhadores para um só tipo de trabalho, *trabalho-explorativo* (trabalho-escravo). Porque, como já foi justificado, o *trabalho-livre* não pode se efetuar no *trabalho-alienante*, o trabalho alienado se dá pela perda do controle do trabalho, o *trabalho-livre (trabalho-anticolonial)* só pode ser construído a partir do *rompimento* desse trabalho *escravo e servo*, que aparece dissimulado como *trabalho-assalariado* no mundo colonizado. É por essa razão que a *práxis anticolonial* é concebida, nesta pesquisa, como momento de *ruptura e subversão*, tanto na *teoria fanoniana* como na teoria “histórico-cultural” de Vigotski.

O fenômeno da *subversão*, na *pedagogia anticolonial*, é fundamental, porque, para os povos colonizados, possui um caráter muito mais universal, desvelando uma *rebeldia* que leva à retomada do controle do *trabalho-total (trabalho-anticolonial)*, ou seja, como *trabalho-livre e criativo*. Quando se toma em assalto a realidade, e ela é tomada em toda a sua concretude, urge a necessidade e responsabilidade para com todas as pessoas nas diversas *funções-socias*<sup>22</sup>. A respeito dessa nova organização social (*humanismo anticolonial*), alimentar, educar, e criar ferramentas novas de produção, torna-se, para todos, uma *atividade universal*. Nesse modelo de organização das atividades pela *práxis anticolonial*, o colonizado encontra o *máximo estímulo*, ou seja, ambiente favorável para a *máxima fruição* das “funções superiores”, como defendido por Vigotski, porque esse caráter universal da *dialética anticolonial* possibilita o aprendizado de várias capacidades específicas da totalidade do real.

---

<sup>22</sup> Organização do *trabalho-anticolonial*, a partir da *práxis-anticolonial*, ou seja, trabalho coletivo, sem distinções discriminatórias e desigualdades, no que tange ao acesso dos produtos do trabalho, e ao trabalho voltado para produção da subsistência comum do coletivo.

Essa pesquisa mostra que a mente não é uma rede complexa de capacidades gerais como observação, atenção, memória, julgamento, e etc., mas um conjunto de capacidades específicas, cada uma das quais, de alguma forma, independe das outras e se desenvolve independentemente. O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas. De acordo com esse ponto de vista, um treino especial afeta o desenvolvimento global somente quando seus elementos, seus materiais e seus processos são similares nos vários campos específicos; o hábito nos governa. (VIGOTSKI, 1991, p. 55-66)

A teoria vigotskiana é fundamental para a análise geográfica, na formação de *personalidades e culturas*, porque nos mostra como os sujeitos se *espacializam* a partir de condicionantes estruturais específicos, que se processam no movimento que fazemos na *práxis existencial no espaço e tempo*. Nesse sentido, Vigotski entende que o desenvolvimento das “funções superiores” acontece por estruturas específicas. Essas etapas específicas como demonstrou Galperin (1992), estão ligadas as “funções sociais”, medeiam o processo de *ensino aprendizagem*, e definem as nossas “personalidades” em cada etapa.

A *práxis anticolonial* passa por essas estruturas específicas, partindo do trabalho *físico-material e espiritual*, em sua concretude, integral e transversal. Esse movimento possibilita a compreensão do *todo* enquanto movimento de ruptura, passando de uma etapa a outra, e mostrando o caminho da libertação. Por esta razão, é preciso o rompimento total dessa divisão do trabalho na lógica do colonizador. Só assim podemos falar de *desenvolvimento global*, onde todas as trabalhadoras e trabalhadores possam ter o máximo de fruição, das diversas “funções sociais” da comunidade no processo revolucionário, com acordo as condições materiais dadas.

A *educação geográfica anticolonial* parte da *práxis anticolonial* do sujeito no mundo, de modo que o pensamento vigotskiano, na formação dos conhecimentos superiores, direcionam os sujeitos, a partir da constituição de sua realidade com a sua verdade, mas essa especificidade do conhecimento não parte dos sujeitos específicos, e sim da própria relação de *sobrevivência* desses sujeitos com sua comunidade imediata e mediata, ou seja, a dialeticidade do conhecimento é a própria estrutura da organização da cultura. Não se trata de um “espírito que paira” sobre a realidade, mas a realidade é a formadora dessa condição espiritual. Por essa razão, é fundamental a questão da *intencionalidade na práxis anticolonial*.

Vigotski (1991; 2001), ao analisar, a partir de Lênin, o significado prático da psicologia, entende que os processos formativos da mente estão sempre correspondendo às questões apresentadas pelos sujeitos, e materializadas como reais; assim, a realidade do conhecimento

se aplica na vida prática, mas a vida prática não pode ser simplificada pela ação social dos sujeitos, pois essa ação se torna válida, quando o conhecimento é apresentado como condição além da ontologia, ou seja, precisa a verdade ter sua coincidência na realidade. A ontologia do colonizador implica em fundamentar uma escola que permita a subversão dentro da lógica, de modo que temas como bagunça, indisciplina e violência sejam autorizados pela própria condição histórica da escola.

Quando tratamos de subversão, estamos nos apoiando numa construção revolucionária, isto é, não se pode ensinar a subversão dentro da ótica burguesa, pois essa é autorizada no sentido de bagunça e indisciplina, e nunca no sentido de transformação da realidade.

Tal como Vigotski (1991; 2001), entendemos que o conhecimento é promovido na coincidência de uma radicalidade que não se promova isoladamente, deve corresponder a um projeto coletivo. O conhecimento, portanto, para fundamentar a subversão revolucionária, e a forma de uma ordem que não seja coagulada, na simplificação com a bagunça e a desordem, precisa promover a compreensão dos motivos que levam à condenação, e a aceitação, de qualquer bagunça.

A bagunça e a violência, como indisciplina escolar, é algo previsto e aceito por todos, mesmo, aparentemente, existindo inúmeros tratados sobre o assunto, a indisciplina é vista com “bons olhos” pela burguesia, pois ela fundamenta apenas a desordem e nunca uma ordem de responsabilidade coletiva.

A má-fé da educação liberal é focar justamente nas especialidades que mais lhes interessam, respaldando-se pela lógica do benefício do capital. Quanto mais especializado, do ponto de vista da indústria capitalista, mais reconhecimento se tem perante a sociedade. Nessa situação, o desenvolvimento das variadas funções específicas dos sujeitos dentro de uma sociedade, importantes para um *desenvolvimento global* mais concreto, por trabalhar com todas as especialidades específicas de uma comunidade, fica marginalizado. O colonizador para se manter no poder, delega as tarefas que demandam o menor número de desenvolvimento especializado aos colonizados.

Ao inverter esse *valor pedagógico*, dando uma noção mais global do desenvolvimento da cultura e da personalidade, no sentido social/coletivo, respeitando as singularidade e cotidianidade, a psicologia vigotskiana traz o aspecto fundamental da proposta da *educação anticolonial* e revolucionária. Essa proposta exige um modelo de educação que busque estimular os estudantes e demais envolvidos na comunidade escolar a romper com o *trabalho explorativo* e propor outra organização do trabalho, que vá além do *trabalho natural*. Porque essas duas categorias de trabalho são usadas pelo colonialismo, para dominar as

“personalidades” das sociedades colonizadas, a partir da fundação de uma proposta de Estado atrelada à dependência e à sujeição aos cânones econômicos.

Nessas condições, a característica principal da educação revolucionária é a sua marginalidade, mas a sua marginalidade, na *educação anticolonial*, deve aparecer como ruptura da ordem estabelecida, como uma subversão antiburguesa.

A ruptura é o ponto de estímulo nessa nova pedagogia, porque atinge diretamente os corações dos povos africanos e latino-americanos, porque produz uma *estética da resistência* e da *luta de classes*, como fonte de inspiração. *A educação geográfica anticolonial* parte do movimento e do significado do *trabalho* como uma etapa fundamental de transformação da realidade, mas esse *trabalho* precisa ir além do movimento de transformação e passar a ser compreendido como movimento de organização coletiva. Segundo Engels (1979, p.67) “O trabalho é, assim, uma simples mudança de forma de movimento, considerado sob seu aspecto quantitativo”, por isso é preciso desenvolvê-lo enquanto *intencionalidade anticolonial*.

Assim, é preciso compreender a educação geográfica, não no sentido de um trabalho que quantifica e solidifica formas e funções para uma engrenagem mecânica. Vigotski (1991; 2001) sinaliza o pensamento como transformação imediata da realidade vivida, na transformação da quantidade em qualidade, tal como apresentou Engels (1979); assim, o trabalho, na visão anticolonialista, precisa superar a quantidade, ou seja, precisa avançar na qualidade e no sentido da própria existência. Desse modo, entendemos que viver é algo quantitativo e mecânico, quando colocado na estrutura capitalista, todavia, a transformação da quantidade em qualidade faz com que a existência se torne humana, pois existir é viver com um propósito, muito além da quantificação mecânica da vida burguesa imposta para a classe trabalhadora.

O capitalismo rompe este vínculo direto, separa o trabalho da criação, os produtos dos produtores e transforma o trabalho numa fadiga incriativa e extenuante. A criação começa além das fronteiras do trabalho industrial. A criação é arte, enquanto o trabalho industrial é ofício, é algo maquinal, repetitivo, e, portanto, algo pouco apreciado e que se autodespreza. O homem – que durante a renascença ainda é criador e sujeito – se rebaixa ao nível dos produtos e dos objetos de uma mesa, de uma ferramenta, de um martelo. Com a perda do domínio sobre o mundo material criado, o homem perde também a realidade. A autêntica realidade é o mundo objetivo das coisas e das relações humanas reificadas, diante das quais o homem é uma fonte de erros, de subjetividade, de inexatidão, de arbítrio e por isso é uma realidade imperfeita. (KOSIK, 1976, p. 123)

A hipótese de que esse modelo é positivo (o trabalho como quantidade) se justifica pela demasiada exaustão do povo colonizado aos ditames dos países imperialistas. É positivo para a ordem dominante, por isso, a transformação do trabalho em qualidade, que corresponde à realidade vivida, e, portanto, subvertida a essa lógica, impera uma construção revolucionária.

É preciso pensar o trabalho em outras condições de vida, não mais numa vida que processa e “naturaliza” a pobreza e a estética da fome e da violência como uma dimensão normal da realidade humana.

Abordar esta *estética anticolonial* é importante, porque ela é, permanentemente, ocultada na geografia e história dos povos colonizados. Exatamente porque esses povos nunca se permitiram ser, totalmente, dominados pelos *modus operandi* dos imperialistas. Essa *estética* deve ser apresentada e organizada, no sentido de dar voz e movimento prático a esses povos. Deve ser usada como ferramenta, para que esses povos nunca se ajoelhem diante do racismo. E que lhes permitam iluminar os caminhos, para produção de uma nova cultura. Sendo coerente com as suas revoluções e suas realidades, e que, ao mesmo tempo, permita, nessa construção, traçar caminhos para a retomada do controle do seu trabalho, e da sua produção.

Nesse sentido, a *teoria anticolonial*, para a geografia, se diferencia, em grandes proporções, dos estudos dominantes, pois organiza os conceitos que são próprios do mundo do colonizado: *fome, violência, opressão e trabalho*, ainda, no sentido da sociedade escravocrata. Esses conceitos aparecem para a *geografia Anticolonial*, como fenômeno que parte da realidade radical, vivida pelos povos colonizados. Trabalhar com esses conceitos *imediatos e mediatos* da vida do colonizado, dar outra dinâmica para a forma como enxergamos a geografia do mundo, ao mesmo tempo, faz parte dessa teoria, o *sentido pedagógico* que se busca atingir com os estudos desses conceitos. Ou seja, um sentido *crítico e revolucionário*, que evidencia as desigualdades e as injustiças, e propõe, como solução, o caminho do *trabalho livre e criativo*.

Esse tipo de “trabalho” só pode ser colocado em prática pela rebeldia coletiva, como uma forma de transformar a quantidade que oprime em qualidade que liberta. Daí a rebeldia como *estética fanoniana* torna-se fundamental para entender o mundo do colonizado e as alternativas do seu rompimento.

Esse pressuposto inicial, a *estética fanoniana*, como construção de lutas, é importante, porque delimita um caminho complexo em que uma *teoria pedagógica anticolonial* pode ter êxito. Esse caminho, afirma Fanon, (1968, p.120): “Só a violência exercida pelo povo, violência organizada e aclarada pela direção, permite que as massas decifrem a realidade social, fornecendo-lhes a chave dessa realidade. Sem esta luta, sem este conhecimento na práxis, há apenas carnaval e charanga”.

A questão da “violência” como conceito chave na obra fanoniana, para propósitos de interpretação da realidade, é algo simples e bastante polêmico por parte das interpretações liberais. Por ora, basta apenas dizer que o estudo da “violência”, no mundo colonizado, apenas evidencia a grande hipocrisia do pensamento ocidental humanista, quando se compara com a violência praticada na colônia, tendo em vista que a violência praticada pelo povo colonizado, restou-lhes como único produto de sobrevivência, depois de lhes terem retirado tudo.

Partindo da realidade radical do colonizado, e voltando para iluminá-la a partir da consciência e compreensão das próprias construções limitadoras, para entender a realidade, vê-se que é fundamental, a partir de Fanon (1968), criar uma *estética*, excepcionalmente, estimulante, para o desenvolvimento do *trabalho criativo e livre*. Porque o objetivo principal desta tese é buscar romper com a geografia colonialista, ao mesmo tempo em que apresenta uma *geografia anticolonial*, mais condizente com um projeto de ruptura da realidade do colonizado.

O colonizado aprende a admirar o colonizador, e, com isso, empreende uma tristeza particular, para pensar sobre si mesmo e seu mundo. Por isso é fundamental termos, na *educação anticolonial*, pela geografia, o impulso *criativo e qualitativo* para o conhecimento, sendo importante que exista uma motivação, e essa como fator fundamental da própria educação geográfica anticolonial. Assim, docentes e discentes precisam refundar suas crenças numa visão que se coloquem como subversivos da ordem dominante, sendo fundamental promover uma espécie de sentido de *atração* dos discentes e docentes, que possa levar à ruptura dessa lógica colonizadora. Ou seja, uma *atração*, ou *tesão*, de que nos fala Freire (1990), pelo conceito *awareness*, retirado de Fritz Perls<sup>23</sup>:

[...] sentia e vivia uma coisa que lhe pareceu ser uma das dimensões fundamentais da vida no Universo, mas que não possuía nome próprio autorizado. Por isso socorreu-se de *awareness* para sugerir que, graças a essa dimensão, nós sentimos a vida à flor da pele, podemos fazer fluir e tornar disponíveis nossos potenciais humanos e biológicos. Além disso, nos permite estar prontos para agir e reagir satisfatoriamente aos estímulos naturais e sociais, nos possibilitando também perceber e expressar de modo espontâneo os sentimentos e as emoções. Finalmente, ela nos faz criar, amar, jogar, brincar, lutar pelo simples e encantado prazer de estar vivo. *Awareness*, pois, nessa conceituação ampla de vida pulsando no tempo e no espaço, na duração

---

<sup>23</sup> Fritz Perls, que era alemão e escrevia também em inglês, deu a essa dimensão o nome de *awareness*. Palavra de tradução difícil para o português e, à falta de outra melhor, escolheu-se conscientização. Mas, para compreender o que Fritz queria designar por *awareness*, é preciso utilizar vários outros conceitos, além do estado de aptidão mental responsável: o estar física e emocionalmente em prontidão, alertas, atentos, disponíveis, sintonizados, sensibilizados, sensorializados, sensualizados a todos os estímulos internos e externos da vida cotidiana. Coisas que quase significam *tesão* no português falado no Brasil. Mas apenas quase, porque *tesão* é mais que isso. (FREIRE, 1990, p. 14)

e no ritmo de cada ser, representaria o que produz no homem o seu desejo-prazer essencial: a liberdade. Assim, por liberdade entenderíamos o tesão do tesão pelo tesão. (FREIRE, 1990, p. 14)

Quando falamos de conceitos que apresentam a realidade radical, encontramos, em Vigotski (1986), uma questão bastante importante, que demonstraremos na seção seguinte: como o *estímulo* e *vontade* desempenham um papel importante na conquista da realidade, e como a ideologia colonizadora interfere nesse processo. Porque a ciência, como demonstra Freire (1990), no mundo colonizado, não nos dá mais tesão. Não nos mobiliza!

Esse embate teórico é importante, diante da necessidade que se tem de tomar para si o controle das palavras, e da linguagem, porque esse campo de símbolos e signos, em que as palavras, a linguagem, através do trabalho, exercem suas funções sociais, é usado, diretamente, para determinar o que entendemos por necessidades básicas e abstratas, exercendo uma influência permanente nos nossos desejos cotidianos. Segundo a teoria vigotskiana, a linguagem tem um papel de poder dentro da sociedade, porque representa toda uma cultura e exerce muita influência no desenvolvimento das “funções superiores”:

Em forma geral: a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo. O raciocínio é discussão (Bolduin, Piaget); o pensamento é fala (conversa consigo); a palavra, em Janet, foi um comando para outros; imitação, a mudança da função conduziu-a à separação da ação (3, p.155 e seguintes<sup>10</sup>). Ela é sempre comando. [...] Atrás do poder psicológico da palavra sobre as funções psicológicas está o poder real do chefe e do subordinado. A relação das funções psicológicas é geneticamente correlacionada com as relações reais entre as pessoas: regulação pela palavra, conduta verbalizada = poder – subordinação.

[...] Daí: fala função central é relação social + meio psicológico. Compare relações imediatas e mediatas com as pessoas. Daí a digressão: imitação e divisão social como mecanismo de modificação e transformação das funções.

[...] Daí o exemplo de Leontiev com o trabalho: aquilo, que fazem o capataz e o escravo – une-se em uma única pessoa: este é o mecanismo da atenção voluntária e do trabalho. (VIGOTSKI, 1986, p. 25)

O *trabalho exploratório*, como projeto de colonização, entra na escola, ao manter os imperativos do Estado colonizado, os materiais didáticos, a organização da escola, todo esse conjunto cultural é reproduzido na fala constante de toda comunidade escolar, por não conseguir desvencilhar do projeto de Estado e de sociedade que está colocado.

Porque a escola, o estado, as mídias, e a cultura, em geral, vão expor os conceitos a partir da direção colonizadora. Portanto, trabalho criativo, como superação dessa condição, se encontra na rebeldia desses imperativos, e na eliminação do projeto que está colocado.



Nesse sentido, é preciso pensar qual a função do Estado para a escola nas suas múltiplas relações e escalas?

Galperin (1992) e Vigotski (1986) são importantes para esta pesquisa, por ajudarem a dar sentido ao *trabalho criativo*, permitindo que se olhe para o Estado e para a sociedade, imaginando todas as formas de superação das condições de vida colonizadora. Essa imaginação pode ser estimulada a ir além do que está aí estabelecido, ao trazer a *estética fanoniana* como momento necessário de ruptura. A *estética fanoniana* está ligada ao conceito de *descolonização total*, na forma como aparece nos “condenados da terra”, o horizonte é a busca por esse rompimento total do modo de vida colonizador.

[...] a descolonização é simplesmente a substituição de uma “espécie” de homens por outra “espécie” de homens, Sem transição, há substituição total, completa, absoluta. Sem dúvida poder-se-ia igualmente mostrar o aparecimento de uma nova nação, a instalação de um novo Estado, suas relações diplomáticas sua orientação política, econômica. Mas nós preferimos falar precisamente desse tipo de tábuas rásas que caracteriza de saída toda descolonização. (FANON, 1968, p. 25)

Esse processo, na perspectiva fanoniana, leva à formação de uma *nova cultura*, “a verdadeira cultura é a Revolução; isso quer dizer que ela se forja a quente. (SARTRE, 1968, p.7)”. Ou seja, a formação de uma outra forma de ser humano, esse ser humano que se forma a *ferro e fogo*, traz consigo todas as contradições sociais da sociedade colonizadora. Por isso suas liberdades são colocadas no plano absoluto, na máxima liberdade, dentro das condições sociais dadas, e, nesse plano e nessa conjuntura, ela é colocada universalmente. Ou seja, Segundo Fanon (1968, p. 37) “O povo ao contrário, adota de saída posições globais. A terra e o pão: que fazer para ter a terra e o pão? E este aspecto obstinado, aparentemente limitado, estreito, do povo é em definitivo o modelo operativo mais fecundo e mais eficaz”.

Essa *nova cultura* não é nem fechada e nem totalmente aberta, ela se faz permanentemente, abrindo as estruturas que as impedem de avançar para a máxima liberdade possível e necessária. Essa máxima liberdade possível e necessária seria:

[...] para Marx, a liberdade equivale a uma espécie de superabundância criadora que, precisamente porque excede o que é materialmente essencial, escapa por definição a qualquer medida material e acaba por só poder ser avaliada pelo seu próprio padrão; mas, porque também nada poderá advir em qualquer sociedade sem que estejam satisfeitas certas condições materiais, considera ainda que tudo é materialmente condicionado, incluindo mesmo esse “excesso” de consciência que ele tem por selo da natureza humana. (EAGLETON, 2002, p. 13)

Essa utopia seria a realização do céu na terra para os seres humanos, mas o autor faz uma crítica a essa visão do Marx, por ter características bastante teleológica, ao tratar a liberdade em termos desenvolvimentista (modo-de-produção). Ou seja, só seria possível atingir a liberdade com o máximo desenvolvimento das forças produtivas, através da grande indústria. Colocar a indústria como necessária à liberdade, posiciona a revolução em um único caminho, seguir os passos dos países imperialistas. Essa objetividade levou à desvirtuação de todos os países que fizeram a revolução socialista. A prova concreta disso é a não eliminação do racismo.

Para a população colonizada o valor mais essencial, por ser o mais concreto, é em primeiro lugar a terra: a terra que deve assegurar o pão e, evidentemente, a dignidade da “pessoa humana”. Dessa pessoa humana ideal jamais ouviu falar. O que o colonizado viu em seu solo é que podiam impunemente prendê-lo, espanca-lo, mata-lo à fome; e nenhum professor de moral, nenhum cura, jamais veio receber as pancadas em seu lugar nem partilhar com ele o seu pão. Para o colonizado, ser moralista é, de modo bem concreto, impor silêncio à soberba do colono, despedaça-lhe a violência ostentosa, numa palavra: expulsá-lo francamente do panorama. (FANON, 1968, p. 33)

No caso do Brasil, o neocolonialismo avançou muito, a ponto de retirar do horizonte essa verdade absoluta, a terra deixa de ser, para o Brasil, assim como, para muitos países colonizados, uma necessidade primordial de emancipação, tornando o fetiche pela tecnologia industrial, pela mercadoria e pelo consumo, o verdadeiro reino da liberdade.

Nesse sentido, a teoria vigotskiana traz a necessidade de se pensar as relações sociais a partir da objetividade, compreendida na materialização da vida, e não no desenvolvimentismo social. É necessário criar condições para superar essa materialidade, que se constitui como forma e conteúdo, que, no mundo colonizado, se coincidem. Ou seja, há uma coincidência, entre a função econômica, despenhada pelos colonizados, e a sua posição social dentro da sociedade.

Quando se observa em sua imediatidade o contexto colonial, verifica-se pertencer ou não a tal espécie, a tal raça. Nas colônias infraestrutura econômica é igualmente uma superestrutura. A causa e consequência: o indivíduo é rico porque é branco, é branco porque é rico. É por isso que as análises marxistas devem ser sempre ligeiramente distendidas cada vez que abordamos o problema colonial. Não há nem mesmo conceito de sociedade pré-capitalista, bem estudado por Marx, que não exigisse ser repensado aqui. (FANON, 1968, p. 29)

No Brasil, por mais que se tente esconder esse fenômeno, ele aparece escancarado nas periferias brasileiras, já que a aparência das decisões do Estado regula as essências: da escola, da família, do cotidiano...

Nesse sentido, elenca-se o *Estado* e o *trabalho para a escola*, que fundamenta um tipo de sociedade que visa à colonização permanente; assim, essas questões nos dão os primeiros passos para questionar a submissão do povo colonizado aos trabalhos explorativos.

O Estado sempre fragmenta a realidade, e essa é apresentada como destituída de valores, pois a realidade, na escola, não é pensada a partir dos sujeitos, mas, a partir das relações sociais estabelecidas, diretamente pelo Estado e pela forma de trabalho. Na obra *O Estado e a Revolução*, de Lênin (2011), fundamentada nos principais conceitos teóricos da obra de Karl Marx e Friedrich Engels, Lênin demonstra, cientificamente, como o Estado tem sido usado, desde o surgimento das primeiras sociedades civis, como uma força superestrutural e infraestrutural, que surge no interior da sociedade, para manter “equilibrado” o fenômeno da luta de classes, emergido da apropriação dos meios de produção.

O Estado, portanto, de modo algum é um poder imposto de fora à sociedade; tampouco é “a efetividade da ideia ética”, “a imagem e a efetividade da razão”, como afirma Hegel [e]. É, muito pelo contrário, um produto da sociedade em determinado estágio de desenvolvimento; é a admissão de que essa sociedade se enredou em uma contradição insolúvel consigo mesma, cindiu-se em antagonismos irreconciliáveis e é incapaz de resolvê-los. Porém, para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos conflitantes, não consumam a sociedade e a si mesmos em uma luta infrutífera, tornou-se necessário um poder que aparentemente está acima da sociedade e visa abafar o conflito, mantê-lo dentro dos limites da “ordem”; e esse poder, que é oriundo da sociedade, mas colocou-se acima dela e tornou-se cada vez mais estranho a ela, é o Estado. (ENGELS, 2019, p. 211)

Para fundamentos da teoria anticolonial, é preciso trazer o Fanon (1968), para demonstrar que o Estado moderno, e, principalmente, o Estado de tipo colonial, (dependente ou neocolonial), sempre foi usado para fins de dominação, atendendo sempre aos interesses das classes dominantes. Nesse sentido, o que justifica a diferença entre um Estado imperialista e o Estado colonizado?

Dado que o Estado surgiu da necessidade de manter os antagonismos de classe sob controle, mas dado que surgiu, ao mesmo tempo, em meio ao conflito dessas classes, ele é, via de regra, Estado da classe mais poderosa, economicamente dominante, que se torna também, por intermédio dele, a classe politicamente dominante e assim adquire novos meios para subjugar e espoliar a classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi sobretudo o Estado dos donos de escravos para manter os escravos sob controle, como o Estado feudal

foi o órgão da nobreza para manter sob controle os camponeses servis e o Estado representativo moderno é o instrumento de espoliação do trabalho assalariado pelo capital. (ENGELS, 2019, p. 213)

Na perspectiva fanoniana, que estamos usando neste trabalho, a diferença se dá pela estrutura racista do sistema capitalista no mundo, não seria, nessa perspectiva, as características políticas e econômicas determinantes, posto que um país com uma economia tão rica como o caso brasileiro, e, politicamente independente, jamais poderia construir uma democracia de tipo burguesa, devido a sua condição de colônia perante o capital internacional. Quando Engels (2019) traz que, em alguns momentos, há um equilíbrio da luta de classes, e que, portanto, o Estado ganha autonomia perante as classes, entendemos que:

Excepcionalmente, porém, há períodos em que as classes em luta mantêm um equilíbrio tão justo que o poder do Estado, na condição de aparente mediador, momentaneamente adquire certa autonomia em relação às duas classes. Por exemplo, a monarquia absoluta dos séculos XVII e XVIII, que conseguiu estabelecer um equilíbrio entre nobreza e burguesia; por exemplo, o bonapartismo do primeiro e principalmente do Segundo Império francês, que jogava o proletariado contra a burguesia e a burguesia contra o proletariado. O caso mais recente, no qual dominadores e dominados parecem igualmente cômicos, é o novo Império alemão da nação bismarckiana: nele, capitalistas e trabalhadores são contrabalançados e igualmente logrados para proveito dos nobres prussianos degenerados [Krautjunker]. (ENGELS, 2019, p. 213)

O autor sublinha a atenção para as brechas históricas, que permitiriam o desenvolvimento das democracias de tipo burguesa, ou de um Estado menos autoritário, para as classes dominantes. A *teoria anticolonial* vai além, porque, a partir de Fanon (1968), das lutas anticoloniais, conseguiu provar que esse fenômeno seria impossível de ser **perpetrado no mundo colonizado, supostamente, porque demandaria a eliminação total do racismo**. Nesse sentido o Estado colonial se comporta como:

[...] uma quadrilha que depois de cada assalto ocultam sua parte aos co-participantes e preparam sabiamente a retirada. Esse comportamento revela que, mais ou menos conscientemente, a burguesia nacional joga perdendo a longo prazo. Ela adivinha que essa situação não durará indefinidamente mas pretende aproveitá-la ao máximo. Todavia, uma tal exploração e uma tal desconfiança a respeito do Estado desencadeiam inevitavelmente o descontentamento ao nível das massas. É nessas condições que o regime endurece. Então o exército converte-se no sustentáculo indispensável de uma repressão sistematizada. Na ausência de um parlamento é o exército que se torna o árbitro. Mas cedo ou tarde ele descobrirá sua importância e fará pesar sobre o governo o risco sempre patente de uma sedição. [...] Nos países subdesenvolvidos a fase burguesa é impossível. Haverá certamente uma ditadura policial, uma casta de aproveitadores, mas a elaboração de uma

sociedade burguesa revela-se fadada ao malogro. O colégio dos aproveitadores enfeitados, que sacam sobre os fundos de um país miserável, será cedo ou tarde um brinquedo nas mãos de exército habilmente manobrado por ritos estrangeiros. Assim, a antiga metrópole exerce o governo indireto, ao mesmo tempo através dos burgueses a quem alimenta e de um exército nacional enquadrado por seus especialistas e que fixa o povo, o imobiliza e o aterroriza. (FANON, 1968, p. 143-144)

Segundo o autor, esses Estados recém-formados acabam por se tornarem Estado neocolônias. A economia torna-se literalmente dirigida pelo grande capital internacional. “O orçamento é alimentado por empréstimos e donativos. Cada trimestre os próprios chefes de Estado ou as delegações governamentais seguem para as antigas metrópoles ou para outros lugares em busca de capitais (1968, p. 138)”.

Portanto, as características autoritárias do Estado aparecem em várias dimensões: Na lei; no exército; na polícia... e, na nossa instância de análise, na escola e na universidade. O autoritarismo aparece como dimensão da reprodução do modo de vida dominante, ou seja, colonizador. A democracia aparece, mesmo, em países imperialistas, na forma autoritária. Por fazer defesa ao modo de vida dominante, como acusa Florestan Fernandes:

“A defesa da democracia *forte* – da democracia tida como capaz de “livrar-se de seus inimigos” - funda-se no *credo* de que fora do capitalismo do Estado parlamentar e do liberalismo não existe qualquer humanidade” (FERNANDES, 1979, p. 28)

Nesse sentido, Fernandes (1979) corrobora com a tese de Fanon (1968) e Césaire (1978), de que os países não colonizadores, permanecem sob as bases colonizadoras dos países imperialistas:

Além de ser um “Estado de classe” e um “Estado burguês”, o Estado capitalista da periferia contém um *elemento político próprio*: ele associa (sem conseguir eliminar ou amortecer as contradições existentes) o “imperialismo”, as “multinacionais” e a “burguesia nacional”, convertendo-se no pilar, no mediador e até no artífice dos elos estruturais e dinâmicos da periferia com o centro. (FERNANDES, 1979, p. 40-41)

Uma análise anticolonial do Brasil, ao expor esse caráter racista do Estado, não coloca o racismo como sendo determinante da situação colonial. Sabemos, muito bem, que o racismo é produto do colonialismo, mas, ao analisarmos o racismo, a fome, a violência praticada no Brasil, a ideia de um Estado, dependente ou neocolonial, só existe na dimensão do cotidiano da elite e da classe média, quando a análise se volta para a população composta por negros e indígenas. **Vê-se, logo, que o conceito de dependência e neocolonialismo não amadurecem**

**essa realidade colonial como reflexão crítica efetiva, porque esses trabalhadores e trabalhadoras permanecem nas mesmas bases de exploração do colonialismo.**

No geral, e, na forma adequada, em que se poderia estabelecer os direitos em um país dependente ou neocolonial, ou seja, que estaria em um patamar intermediário do modelo desenvolvimentista do capitalismo, o Brasil, em nada, é insuficiente, para os patamares de miséria de países muito pobres economicamente. Basta ver as favelas em São Paulo, Rio de Janeiro, Santos... Não existe nenhuma pesquisa séria, no mundo, que conseguiu provar que a pobreza, no Brasil, ou países semelhantes, é melhor do que a pobreza em países africanos ou outros latino-americanos, que são considerados muito pobres. No Brasil, se fizermos uma análise rasa, pelo viés desenvolvimentista ou keynesiano, a população, em geral, permanece sem direito à moradia, saúde, educação, transporte, e segurança etc. Ou seja, novamente, a hipótese, aqui, indica que, só é possível atingir essa conclusão, partindo de fenômenos radicais do cotidiano do colonizado, como a fome, violência e trabalho, e se o olhar for, geograficamente, periférico e não ocidentalizado.

Na próxima seção, ressaltamos como a pedagogia colonizadora teve e tem um papel fundamental na reprodução desse modo de ver o mundo, a partir do viés desenvolvimentista e colonizador. Daí a palavra e a linguagem, nos termos vigotskianos, tem uma mediação direta como ideologia e cultura dominante.

### **1.7 Ideologia colonizadora pela palavra**

A ideologia colonizadora, que se processa pelo trabalho, impõe uma linguagem do poder, ou “colonialidade do poder”, na perspectiva de Quijano (2005), pois esse autor trabalha tal conceito para descrever colonialidade moderna. É uma matemática bem simples erigida nessa tese, analisando o autor, a colonialidade do poder se processa a partir do comércio atlântico, que resulta em uma nova guinada, no desenvolvimento do capitalismo, colocando a Europa no centro desse processo. Dialogando com Nkrumah (2018, p. 41), percebemos que essa Europa conseguiu organizar, sob seu controle, a escravidão e a servidão, a partir do trabalho africano e indígena na América. Ou seja, organizou uma dupla exploração, de “classes” e “racial”, como atestado por outros autores do movimento anticolonialista (Fanon (1968); Césaire (1978). Essa estratificação, elaborada de forma maniqueísta, é bem visível, principalmente, na África do sul, nas Antilhas, América Latina e nos EUA. Nas palavras de Nkrumah:

Nestes países, a posição social é função do grau de pigmentação da pele. A cor serve para avaliar o lugar ocupado na hierarquia social.

[...]No mundo moderno, a luta das raças tornou-se parte integrante da luta de classes. Em outras palavras: o problema racial é simultaneamente um problema de classes. (NKRUMAH, 2018, p. 41)

O racismo como “colonialidade do poder”, segundo essa perspectiva, surgiu em consequência dessa importância do comércio atlântico, e o trabalho foi sendo organizado de forma etnocêntrica, ou seja, a escravidão aos povos africanos, e a servidão, em concomitância com a escravidão aos povos ameríndios, e novos mestiços.

Essa hierarquia designava as piores condições de trabalhos, em uma escala que permanece até os dias de hoje, que começa com a mulheres negras e vai até o topo da cadeia, que se fecha no homem hétero branco. Veja-se que:

[...] no momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América (cuja região norte ou América do Norte, colonizarão os britânicos um século mais tarde), encontraram um grande número de diferentes povos, cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade. São conhecidos os nomes dos mais desenvolvidos e sofisticados deles: astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc. Trezentos anos mais tarde todos eles reduzem-se a uma única identidade: índios. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como escravos: achantes, iorubás, zulus, congos, bacongus, etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de negros.

[...] a primeira identidade geocultural moderna e mundial foi a América. A Europa foi a segunda e foi constituída como consequência da América, não o inverso. A constituição da Europa como nova entidade/identidade histórica fez-se possível, em primeiro lugar, com o trabalho gratuito dos índios, negros e mestiços da América, com sua avançada tecnologia na mineração e na agricultura, e com seus respectivos produtos, o ouro, a prata, a batata, o tomate, o tabaco, etc., etc. (QUIJANO, 2005, p.127)

As coisas que se processaram “naturalmente”, por interesses econômicos, como a organização do trabalho, fizeram com que o racismo, dialeticamente, se processasse por interesses extremamente políticos, religiosos e científicos etc. Esses interesses organizados, segundo Quijano (2005), delimitam como “colonialidade do poder”. É nesse campo que deve atuar a *teoria anticolonial*, para a geografia atacar esse modelo de “modernidade colonial”, a partir da composição de organização racional, conceitual e de categorias, que formulem uma nova pedagogia geográfica contra a “linguagem do poder”.

A *linguagem do poder* nomeia o mundo, ou seja, cria e promove conceitos, categorias, sentidos e verdades pela palavra. Ela elenca um conjunto de direções que, conceitualmente, vão sendo constituídas como verdades inquestionáveis. A fala, a escrita, enfim, toda comunicação

passa pela subtração crescente da condição de uma humanidade que se expressa para além das imposições.

Não se pode comunicar! Portanto, existir para o mundo, sem a anuência de uma elite conservadora, vinculada ao projeto imperialista. A formação de professores e professoras passa por essa condição, pois ensinam para os futuros docentes que a fala tem dono e vez, ou seja, a *linguagem do poder* constitui mecanismo de delimitação da compreensão de mundo e impede que outras expressões sejam usadas.

A geografia escolar passa por essa direção, e compõem com seus conceitos colonizadores uma linguagem que sacrifica a crítica real do cotidiano, para um universo racionalista e voltado para o empoderamento de mentiras categóricas.

A linguagem colonizadora alcança a geografia pela anulação de conceitos e categorias que partam, diretamente, da realidade, dentre tais: a *violência* e o *poder*.

Por essa razão, é que a teoria vigotskiana tem sua importância, ou seja, na esfera da educação anticolonial, a escola deve prestar bastante atenção na fala das crianças, a fala é significativa, porque ela vai nomear, ela vai indicar e vai ser uma fonte permanente de surpresas contra a linguagem colonizadora, que determina um tipo de fala e de comunicação.

A comunicação, por outras linguagens, e por outro sentido da fala, elenca uma capacidade anticolonial, a fim de superar as limitações de formas que reduzem a vida a afirmações que tratam de morte, ou seja, a linguagem, com origem social, faz com que a sociedade não pense e não se comunique de forma diferente do que está estabelecido pelo imperialismo.

Desse modo, segundo Vigotski (1986, p. 29): “Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: **como o coletivo cria nesta ou aquela criança as funções superiores?**”

Ou seja, a palavra, na organização social, tem muito significado, pois as palavras criam mecanismos de compreensão e de explicação da realidade. As palavras são mecanismos de ação, e, com isso, podem estruturar um discurso conservador ou outro revolucionário. As palavras formulam os conceitos, e esses agem, gnosiologicamente, na composição de uma verdade que é firmada socialmente. No caso da geografia, essa verdade precisa ser compreendida, no espaço e nas suas dimensões, que aglutinam a realidade em pontos que partem do trabalho, da fome e da violência, nas suas dimensões políticas, econômicas e culturais.



As palavras, pela comunicação, por meio de uma linguagem determinística, acomodam os sujeitos num tipo de discurso, e, no mesmo sentido da promoção de suas ações. Assim, são transferidas (as palavras, os conceitos e as categorias da compreensão da realidade) para a personalidade. Então o que acontece é uma acomodação dos sujeitos às relações sociais estabelecidas, podendo os instintos (vontade) serem revolucionários, ao romper com isso, ou conservadoras, ao querer se acomodar a estrutura para sobreviver. O marxismo anticolonial tem ideias que buscam romper com essas relações sociais, por isso, cultura africana e indígena (FANON, 1968).

Essas palavras comunicam pensamentos e ações. São palavras empreendidas como estímulos. Esses estímulos de comunicação são interrompidos pela classe dominante, quando a palavra poderá subverter a ordem dominante: a linguagem do poder.

Dessa forma, uma operação instrumental sempre é influência social sobre si, com ajuda dos meios de ligação social e desenvolve-se na forma plena da relação social de duas pessoas. Antes nós considerávamos: objeto da operação, instrumento. Mas agora – também o objeto da influência do estímulo. O estímulo não atua no objeto da operação. O mecanismo executivo e que fecha – vontade – é resultado das relações sociais: ordem, condição (“um grita, outro combate” – Janet). Entre o que e o que entra o sinal: entre a pessoa e seu cérebro. Ele sustenta a operação, que está direcionada para o objeto. Mas seu objeto é a própria operação, o processo nervoso. Então, a base da operação instrumental é a união de Pedro e Paulo em uma pessoa. A relação entre o objeto-estímulo e o meio-estímulo é [esta relação:] construído naturalmente do psicológico e do artificial. (VIGOTSKI, 1986, p. 30)

Ou seja, o *estímulo* e *vontade* tem, nas funções superiores, um papel revolucionário. Como estimular alunos e alunas a se reconhecerem no processo de *trabalho criativo e revolucionário*? Trazendo as experiências criativas e revolucionárias dos povos colonizados, e mostrando suas conquistas e como elas foram atingidas. Precisamente, na forma de um “*projeto*”, na perspectiva sartriana:

Para nós, o homem caracteriza-se, antes de tudo, pela superação de uma situação, por aquilo que consegue fazer do que foi feito dele, embora nunca se reconheça em sua objetivação. Encontramos essa superação na raiz do humano e, antes de tudo, na necessidade: é ela que associa, por exemplo, a escassez de mulheres nas ilhas Marquesas, como fato estrutural do grupo, à poliandria como instituição matrimonial. Com efeito, essa escassez não é uma simples carência: sob sua forma mais nua, ela expressa uma situação na sociedade e contém já um esforço para superá-la; a conduta mais rudimentar deve ser determinada, de um só vez, em relação aos fatores reais e presentes que a condicionam e em relação a um certo objeto por vir que ela tenta fazer nascer. É a isso que damos o nome de *projeto*. Desse modo, definimos uma dupla relação simultânea; em relação ao dado, a *práxis* é negatividade: mas

trata-se sempre da negação de uma negação; em relação ao objetivo visado, é positividade: mas esta leva ao “não-existente”, ao que *ainda não foi*. Simultaneamente, fuga e salto para frente, recusa e realização, o projeto retém e desvela a realidade superada, recusada, pelo próprio movimento que a supera: assim, o conhecimento é um momento da *práxis*, até mesmo da mais rudimentar: mas esse conhecimento não tem nada de um saber absoluto: definido pela negação da realidade recusada em nome da realidade a produzir, permanece cativo da ação que ilumina e com ela desaparece. (SARTRE, 2002, p.77-78)

A ideologia colonizadora, para além das suas forças econômicas, é composta de conceitos e palavras de ordens, que ditam, o tempo todo, a direção que os imperialistas querem dar para os países colonizadores e colonizados. Em cada espaço, em cada cotidiano, esses conceitos e palavras têm um significado e *projeto* diferente. Esses conceitos e palavras dão a dimensão de uma pedagogia geográfica maniqueísta do mundo, nos termos como foi demonstrado por Fanon (1968).

O mundo colonizado é um mundo cindido em dois. A linha divisória, a fronteira, é indicada pelos quartéis e delegacias de polícia. Nas colônias o interlocutor legal e institucional do colonizado, o porta-voz do colono e do regime de opressão é o gendarme ou o soldado. Nas sociedades de tipo capitalista, o ensino religioso ou leigo, a formação de reflexos morais transmissíveis de pai a filho, a honestidade exemplar de operários condecorados ao cabo de cinquenta anos de bons e leais serviços, o amor estimulado da harmonia e da prudência, formas estéticas do respeito pela ordem estabelecida, criam em torno do explorado uma atmosfera de submissão e inibição que torna consideravelmente mais leve a tarefa das forças da ordem. Nos países capitalistas, entre explorado e o poder interpõe-se uma multidão de professores de moral, de conselheiros, de "desorientadores". Nas regiões coloniais, ao contrário, gendarme e o soldado, por sua presença imediata, por suas intervenções diretas e frequentes, mantêm contacto com o colonizado e o aconselham, a coronhadas ou com explosões de *napalm*, a não se mexer. Vê-se que intermediário do poder utiliza uma linguagem de pura violência. O intermediário não torna mais leve a opressão, não dissimula a dominação. Exibe-as, manifesta-as com a boa consciência das forças da ordem. O intermediário leva a violência à casa e ao cérebro do colonizado. (FANON, 1968, p. 28)

A política imperialista constrói uma ciência toda colonizadora, e a geografia teve um papel importante nesse maniqueísmo do mundo, as regiões deterministas da geografia lablacheanas e ratzelianas deram um caráter totalmente racista à geografia, mas, mesmo os maiores avanços epistemológicos, até aqui, ainda mantêm a geografia sob essas bases geométricas denunciadas por Silva (2004).

Quando nos referimos a herança cartesiana, kantista, comtista, husserliana, do funcionalismo no temário geográfico estamos dizendo do geometrismo da espacialização, que deve ser superada no seu oposto. O lugar precisa ser entendido no lugar e fora dele, o território no movimento de constituição, gerenciamento e apropriação; o espaço na sua espacialidade e não espacialidade, a paisagem com um rosto e um conteúdo e a região como instância cartográfica cultural, demográfica, política e não como representação científica da Geografia. (SILVA, 2004, p. 113)

Ao fazer a crítica ao próprio movimento crítico da geografia, a geografia fica presa na lógica, da negação da negação de Hegel<sup>24</sup>, a autora reconhece essa lógica colonizadora da ciência geográfica, assim como Milton Santos (2003; 2004), na obra: – *Por uma Geografia Nova e Por uma outra globalização*, – mas não atingem o máximo da contradição, porque não põem a dialética nos termos geograficamente fanonianos, ou seja, expor a contradição como momento de ruptura, partindo das lutas anticoloniais. O cotidiano tem que ser posto, de maneira anticolonial, e essa *estética anticolonial* só é possível se partir das lutas de *resistências anticoloniais*. Segundo a hipótese dessa tese, essa é a única forma do *pensamento anticolonial* a ser colocado em prática, permitindo que essa “nova pedagogia geográfica” possa construir caminhos para atingir o objetivo de um trabalho *livre e criativo*.

Desse modo, a linguagem colonizadora dá lugar a uma linguagem libertadora, quando direciona o poder, de forma ampla e irrestrita, para o povo, e torna o Estado não um aliado do povo, mas uma condição de dominação do povo e para o povo. A construção gnosiológica implica numa edificação ontológica, isto é, o sujeito conhece o mundo e passa a conhecer a si mesmo.

Segue o princípio da lei geral da teoria histórico-cultural, “em si, para outros, para si”, o *estímulo* segue na direção da personalidade, essa “nova personalidade” buscará, sozinha e coletivamente, romper com o trabalho alienante. A tese de Vigotski (1986) demonstra como o ser humano é tido como um tipo de animal doméstico, fácil de ser moldado e manipulado, mas, por outro lado, esse mesmo “ser”, através do *trabalho criativo* de “novos estímulos”, pode romper com esse mundo alienante, tomando para si a organização dos meios de sobrevivência. Promovendo outras comunicações e outras linguagens, no sentido de uma reformulação dos conceitos e categorias, que compõem a realidade.

---

<sup>24</sup> Parte I - Filosofia Dialética - Capítulo XIII - Negação da Negação (Anti-Dühring  
Friederich Engels, <Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1877/antiduhring/cap13.htm>>  
Acesso em: 23/05/2021)

A necessidade de se colocar o pensamento nesses termos vigotskianos segue no sentido da crítica a esse modelo desenvolvimentista no capitalismo, e levado até os socialismos existentes, a ideia de país desenvolvido se processa nessa lógica de comunicação colonizadora:

[...] quanto mais a civilização avança, tanto mais é forçada a cobrir com o manto da caridade os estados precários que são necessariamente causados por ela, embelezá-los e negá-los, em suma, introduzir uma hipocrisia convencional, de que não se tinha notícia nem nas formas mais antigas da sociedade nem nos primeiros estágios da civilização e que, em última análise, culmina na seguinte afirmação: a espoliação da classe oprimida seria levada a cabo pela classe espoliadora única e exclusivamente no interesse da própria classe espoliada; e, se ela não reconhece isso e até se rebela, é sinal da mais torpe ingratidão contra seus benfeitores, os espoliadores. (ENGELS, 2011, p. 219- 220)

A “colonialidade do poder”, que se processa a partir dos mitos da abstração das ideias, ideias absolutas e totalitárias, formam o véu que aliena os trabalhadores e povos colonizados, assim essa armadilha do pensamento toma para si o que é abstrato como concreto.

Daí o erro comum de se pensar a revolução em termos puramente utópicos, busca-se atingir o ideal final da revolução, sem levar em conta o processo, um revolucionário e revolucionária precisa ser um estudante militante, permanentemente, segundo Machel (1979), e segundo Sartre (2002), ele e ela devem, na sua práxis, alinhar a sua atividade prática com a teoria, se a prática não corresponde com a teoria, é preciso reavaliar as duas ações, teoria e prática),<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> O princípio *metodológico*, que faz começar a certeza com a reflexão, não contradiz, de modo algum, o princípio *antropológico*, que define a pessoa concreta pela sua materialidade. Para nós, a reflexão não se reduz à simples imanência do subjetivismo idealista: ela só é um começo, se nos lança imediatamente entre as coisas e os homens, no mundo. A única teoria do conhecimento, que, atualmente, pode ser válida, é a que se fundamenta nessa verdade da microfísica: o experimentador faz parte do sistema experimental. É a única que permite afastar qualquer ilusão idealista, a única que mostra o homem real no meio do mundo real. Mas esse realismo implica, necessariamente, um ponto de partida reflexivo, isto é, o *desvelamento* de uma situação faz-se na e pela *práxis* que a modifica. Não colocamos a tomada de consciência na origem da ação, vemos nela um momento necessário da própria ação: a ação adota, *em processo de realização*, suas próprias luzes. Isso não impede que tais luzes apareçam na e pela tomada de consciência dos agentes, o que implica, necessariamente, que se faça uma teoria da consciência. Pelo contrário, a teoria do conhecimento continua sendo o ponto fraco do marxismo. Quando Marx escreve: “A concepção materialista do mundo significa simplesmente a concepção da natureza tal como ela é, sem nenhuma adição estranha”,\*\* ele se faz *olhar objetivo* e pretende contemplar a natureza tal como ela é absolutamente. Tendo-se despojado de toda subjetividade, e tendo-se assimilado à pura verdade objetiva, ele passeia em um mundo de objetivos habitado por homens-objetos. Pelo contrário, quando Lênin fala de nossa consciência, escreve: “Ela não passa de reflexo do ser, no melhor dos casos um reflexo aproximativamente exato”\*\*\* e, ao mesmo tempo, retira-se o direito de escrever o que escreve. Nos dois casos, trata-se de suprimir a subjetividade: no primeiro, colocamo-nos além dela; no segundo, aquém. Mas essas duas posições contradizem-se: como o “reflexo aproximativamente exato” pode tornar-se a origem do *racionalismo materialista*?

\* *Carta de Engels para Hans Starkenburg, enviada a 25 de janeiro de 1984 (N. do E.) [No original].*

\*\* *Essa frase é, de fato, de Engels, Cf. nota de rodapé p. 148 (N. do E.).*

\*\*\* *LENINE, Matérialisme et Empiriocriticisme (1908). Cf. Ed. Sociales, 1973, p. 322 (N. do E.) [No original]. (SARTRE, 2002, p. 37 nota 24, grifos do autor)*

Nessa perspectiva, cai-se no erro reformista e contrarrevolucionário, ao impor uma coisa à outra, como incorreram vários marxistas, criticados por Sartre (2002), ao demonstrar como o modelo ideal de socialismo da União Soviética foi, em alguns momentos, imposto de forma equivocada, portanto, antirrevolucionária:

A partir daí, o idealismo marxista procede a duas operações simultâneas: a conceitualização e a passagem ao limite. Estende-se a noção empírica até a perfeição do tipo, o germe até seu desenvolvimento total; ao mesmo tempo, são rejeitados os dados equívocos da experiência: sua única função é extraviar. Portanto, encontrar-nos-emos diante de uma contradição típica entre duas ideias platônicas: por um lado, a política hesitante da URSS deu lugar à ação rigorosa e previsível dessa entidade, “a Burocracia soviética”; por outro, os Conselhos operários desapareceram diante desta outra entidade, “Democracia direta”. (SARTRE, 2002, p. 32)

Sartre (2002) faz uma crítica a essa obsessão pelos conceitos por parte dos marxistas, e, obviamente, por todas as outras correntes, que já não buscam mais o conhecimento, mas sim o “Saber Absoluto”, ou seja, a totalização do conhecimento em ideias abstratas, e, por serem abstratas, tornam-se fascistas e totalitários.

É exatamente nessa abstração, que é por natureza produto do colonialismo, que a realidade é vista de forma fragmentada e racializada, de forma a construir encaminhamentos colonizadores pela comunicação. A linguagem do poder, para exercer o domínio, precisa ser tratada como poderosa, logo, é ensinado que algumas formas de pensar e falar sobre o mundo são mais valorizadas no capitalismo do que outras. A verdade é fragmentada, mas, para as pessoas, já, na escola, ela é totalitária, no sentido do domínio. Por tanto, fascistizante! Como demonstrou Césaire (1978) e Fanon (1968).

A necessidade de constituir fundamentos de uma *teoria anticolonial* para a educação, passa por essas razões, e deve unir a teoria dos processos históricos e culturais com o pensamento vigotskiano, bem como promover a necessidade de levar em conta as ações imediatas, as experiências vividas (a ontologia do sujeito social), para a internalização e subjetivação dos conceitos, como em Galperin (1992) e Sartre (2002), e a contextualização de todo esse processo, a partir das experiências geograficamente anticoloniais, na perspectiva fanoniana, esses três pressupostos formam a tríade dessa teoria, que está sendo desenvolvida neste trabalho.

Porque a forma de educação colonialista está sempre presa nessa lógica platônica e aristotélica (idealismo e empirismo). Ou seja, Quando Silva (2004) faz a crítica a geografia do geometrismo, está dizendo que “a herança cartesiana, kantista, comtista, husserliana” não foi

suficiente para colocar a geografia numa perspectiva revolucionária, de fato, uma vez que, por mais que Husserl tenha tentado, com sua fenomenologia da intencionalidade, unir empirismo e idealismo, essa ciência permanece nessa divisão antiga dos gregos.

Todo esse “avanço pedagógico”, pós Primeira e Segunda Guerra Mundial, mesmo que, sob, muitas vezes, camuflado de “materialismo histórico” (marxismos – fenomenologia – pós-modernidades/estruturalismo), não foi suficiente nos países imperialistas, muito menos na colônia, para que se expurgasse esse eterno “Hitler”, de quem nos fala Césaire: (1978, p.19).

A verdade é que a civilização dita “europeia”, a civilização “ocidental”, tal como a modelaram dois séculos de regime burguês, é incapaz de resolver os dois problemas maiores a que a sua existência deu origem: o problema do proletariado e o problema colonial; que, essa Europa acusada no tribunal da “razão” como no tribunal da “consciência”, se vê impotente para se justificar; e se refugia, cada vez mais, numa hipocrisia tanto mais odiosa quanto menos susceptível de ludibriar. A Europa é indefensável.

[...] verifico que a hipocrisia é recente; que nem Cortez, ao descobrir o México do alto do grande *téocalli*, nem Pizarro, diante de Cuzco (e muito menos Marco Polo, diante de *cambuluc*), se proclamam os mandatários de uma ordem superior; que matam; que saqueiam; que possuem capacetes, lanças, cupidez; que os babujadores vieram mais tarde, que, neste domínio, o grande responsável é o pedantismo cristão, por ter enunciado equações desonestas: *cristianismo = civilização; paganismo = selvajaria*, de que só se podiam deduzir abomináveis consequências colonialistas e racistas, cujas vítimas haviam de ser os Índios, os Amarelos, os Negros. (CÉSAIRE, 1978, p.13;15)

Essa situação, em que a educação no Brasil, assim como a geografia, vem mantendo esse fascismo, sempre à espreita, só esperando o momento de contra-atacar, segundo a perspectiva anticolonial, persiste, porque a geografia vive presa a essas categorias ocidentais clássicas (Território, Lugar, Paisagem e Região), que imobilizam a interpretação da realidade, e somente conseguem apresentar uma suposta dinâmica, no campo idealista ocidental, ou pós-moderno, como será apresentado no Segundo Capítulo. **Isso porque essa ciência não procura viver concretamente a vida do colonizado, sua função é permanentemente copiar a forma de vida do colonizador, que, em quase nada, diz sobre a realidade do colonizado.**

A partir desse método, que significa ver a realidade a partir das lutas anticoloniais e da dialética do oprimido, *A Filosofia da Libertação*, Dussel (1982) e outros principais intérpretes do processo de “descolonização”, como Mbembe (2014), Mignolo (2005) e Quijano (2005), esses cientistas políticos fazem uma denúncia à linguagem ocidental (filosofia ou ontologia ocidental). Esses autores “pós coloniais” e “decoloniais” perceberam que a ciência ocidental buscava entender a totalidade do real, enquanto “cosmos” e enquanto “mundo”, a partir da sua visão do centro.

Os filósofos modernos europeus pensam a realidade que se lhes apresenta: a partir do centro interpretam a periferia. Mas os filósofos coloniais da periferia repetem uma visão que lhes é estranha, que não lhes é própria: veem-se a partir do centro como não-ser, nada, e ensinam a seus discípulos, que ainda são algo (visto que são analfabetos dos alfabetos que se lhes quer impor), que na verdade nada são; que são como nadas ambulantes da história. Quando terminaram seus estudos (como alunos que ainda eram algo, porque eram incultos da filosofia europeia), terminam como seus mestres coloniais por desaparecer do mapa (geopoliticamente não existem, e muito menos filosoficamente). Esta triste ideologia com o nome de filosofia é a que ainda se ensinava na maioria dos centros filosóficos da periferia pela maioria dos professores. (DUSSEL, 1982, p. 19)

O entendimento da realidade como centro é uma visão hierárquica e hierarquizante (Imperialista), portanto, maniqueísta, como aponta Fanon (1968). No modelo de pensamento ocidental, o “Mundo” da periferia “não existe”. A crítica, elaborada por Dussel (1982), demonstra como a ciência ainda se baseia na dialética clássica do *Ser* e do *não-Ser* de Parmênides, e na visão de Fanon (1968) do “branco” e do “negro”. Esse processo dicotômico entre *ser* e *não-ser* estrutura os argumentos quanto ao pertencimento da própria humanidade, de modo que, quando ensinamos geografia, partimos do que é possível ser considerado espacialmente válido.

Os espaços da validade existencial dos sujeitos estão na direção de uma construção que busca, pelo colonialismo, a dependência estrutural constante, e, pelo anticolonialismo, o distanciamento dessa dependência, ou seja, a dicotomia geográfica do espaço de pertencimento ou validade social passa pela compreensão do espaço como unidade anticolonial.

Milton Santos (2003), na obra – *Por uma outra globalização*, sinaliza o sistema técnico como um sistema de domínio em todo mundo, logo, a escolha dos espaços, para intervir no capital, é sinônimo de investimentos, portanto, de um espaço que é (espaço-ser), que passa a agregar investimentos e desenvolvimentos nos moldes capitalistas. Ao mesmo tempo, esse “espaço que é” torna essa espacialidade das pessoas voltadas para um “espaço que não é”, significando que, quanto mais existe o avanço do capitalismo, em determinados espaços, na mesma medida, as contradições apresentam a exploração em todos os seus aspectos. Em outras palavras: quanto mais o capitalismo avança nos espaços, mais ele cria espaços das firmas, conforme Santos, e menos, cria espaços para as pessoas.

O colonialismo é o espaço das firmas, das empresas, das técnicas da produção com toda a sua contradição, mas essas contradições são “apagadas” pela construção ideológica capitalista, que imerge o sujeito na compreensão de uma lógica desenvolvimentista, produtivista e meritocrática.

O anticolonialismo é o espaço das pessoas. É o espaço da criação e da destruição de tudo aquilo que oprime, portanto, ao construirmos uma estrutura anticolonial, precisamos repensar a própria estrutura da lógica e do pensamento que se fundamenta na produção. Essa produtividade é apresentada sempre no sentido de algo bom, moderno e necessário. Assim, a opressão toma forma de modernidade. Uma modernidade disfarçada pelo logos do “ego cogito” da filosofia cartesiana. Ou seja, o “eu existo”, e se “eu existo”, na visão heideggeriana e de seus seguidores, eu vou existir:

A partir do "eu conquisto" ao mundo asteca e inca, a toda a América; a partir do "eu escravizo" aos negros da África vendidos pelo ouro e pela prata conseguida com a morte dos índios no fundo das minas; desde o "eu venço" das guerras realizadas na Índia e na China até a vergonhosa "guerra do ópio"; a partir deste "eu" aparece o pensamento cartesiano do *ego cogito*. (DUSSEL, 1982, p. 14)

A “nova narrativa”, nova linguagem anticolonial, é nova no sentido da comunicação, acompanha algumas propostas dos autores contemporâneos ao processo da *descolonização*, em meados do século XX, é uma narrativa anticolonial com proposta descolonizadora, porque faz a denúncia a toda forma de linguagem imperialista e colonizadora. Essa nova abordagem só foi possível, porque buscamos, nos colonizados, nos seus processos de lutas, a construção de uma nova narrativa para a superação do mundo colonizado.

“O novo está na incultura periférica do oprimido, é preciso estudar a pedagogia do oprimido para entender o novo” (DUSSEL, 1982, p. 97), ou seja, invertem a lógica ocidental.

Os vários mundos como realidade imediata, mediata e aparente, na totalidade desses “diversos mundos”, a dialética “Cosmos e Mundos” e “Homem e Homem”, Segundo Dussel (1982), a realidade é constituída, predominantemente, pelo mundo dos oprimidos, e não pelo mundo dos opressores. Por mais que, aparentemente, quem faça a história sejam os opressores (com seus projetos de ideologias), por serem detentores dos meios de produção, de comunicação e de formação intelectual, social, política e cultural.

O mundo que é apresentado hoje se fez existir, a partir do centro em relação a “periferia”, para Mignolo (2005), a chave de interpretação desse ‘Sistema-Mundo Moderno’<sup>26</sup> está na

---

<sup>26</sup> Conceito do “Sistema-Mundo Moderno: (MIGNOLO, 2005, p. 36) “Tomo, como ponto de partida, a metáfora sistema-mundo moderno, proposta por Wallerstein (1974). A metáfora tem a vantagem de convocar um quadro histórico e relacional de reflexões que escapam à ideologia nacional, sob a qual foi forjado o imaginário continental e subcontinental, tanto na Europa quanto nas Américas, nos últimos duzentos anos. Não estou interessado em determinar quantos anos tem o sistema mundo, se quinhentos ou cinco mil (GUNDER FRANK e GILLS, 1993). Menos me interessa saber a idade da modernidade ou do capitalismo (ARRIGHI, 1994). O que, de fato, me interessa, é a emergência do circuito comercial do Atlântico, no século XVI, que considero fundamental na história do capitalismo e da modernidade/colonialidade”.



análise da modernidade colonial, da “colonialidade do poder”, que começa a ser construída a partir do “circuito comercial do Atlântico, no século XVI”. Portanto as primeiras perturbações, que vão dar estímulo à construção do “imaginário ocidental”, da construção “histórica do hemisfério-ocidental” e do racismo no sistema-mundo moderno, partirão, segundo o autor, da colônia para o centro. O conceito central, para o desenvolvimento desse “imaginário”, baseia-se, segundo o autor, no conceito de “dupla consciência” de Du Bois<sup>27</sup>:

A consciência crioula negra, contrária à consciência crioula branca (anglo-saxã ou ibérica), não era a consciência herdeira dos colonizadores e emigrados, e sim a herdeira da escravidão. Por isso a ideia de “hemisfério ocidental”, ou como dirá mais tarde Martí, da “nossa América”, não era comum entre eles. Em suma, “hemisfério ocidental” e “nossa América” são figuras fundamentais do imaginário crioulo (anglo-saxão ou ibérico), mas não do imaginário ameríndio (no Norte e no Sul), ou do imaginário afro-americano (tanto na América Latina quanto no Caribe e na América do Norte) (MIGNOLO, 2005, p. 43)

Assim demonstramos que a ideia fictícia de país neocolonial ou dependente se faz prevalecer nessas mesmas bases da dupla consciência, que nos fala Du Bois, ou seja, para o imaginário do povo colonizado, somos tratados, no cotidiano, como meros escravos da produção e do dito desenvolvimento. Desse modo, as experiências anticoloniais (são fundamentais para serem compreendidas), que romperam com o *trabalho explorativo*, e nos mostram um conjunto de estrutura e desestrutura social, necessária para compreender a *dialética anticolonial no espaço anticolonial*.

Tais experiências revolucionárias e anticoloniais são muito importantes, porque se ligam diretamente com o desenvolvimento de novas personalidades e novas culturas, no processo revolucionário, como apontou Fanon (1968):

A responsabilidade do homem de cultura colonizado não é uma responsabilidade perante a cultura nacional, mas uma responsabilidade global perante a nação global, da qual, no fim de contas, a cultura não é senão um aspecto. Não deve o homem de cultura colonizado preocupar-se com escolher o nível de seu combate, o setor em que resolve travar o combate nacional. Bater-se pela cultura nacional é em primeiro lugar bater-se pela libertação da nação, matriz material a partir da qual a cultura se torna possível. Não há um combate cultural que se desenrole ao lado do combate popular. Por exemplo, todos esses homens e todas essas mulheres que lutam com os punhos nus contra o colonialismo francês na Argélia não são estranhos à cultura nacional

---

<sup>27</sup> Autor do clássico livro, *As Almas do Povo Negro*, (1903), sua obra influenciou o movimento negro no mundo inteiro, principalmente, nos EUA em meados do século XX (Martin Luther King Jr; Panteras Negras; Malcolm X; Angela Davis etc.).

argelina. A cultura nacional argelina toma corpo e consistência no decurso desses combates, na cadeia, diante da guilhotina, nos quartéis franceses atacados e destruídos. [...] A cultura nacional é o conjunto dos esforços feitos por um povo no plano do pensamento para descrever, justificar e cantar a ação através da qual o povo se constitui e se manteve. Nos países subdesenvolvidos, a cultura nacional deve, portanto, situar-se no centro mesmo da luta de libertação empreendida por esses países. (FANON, 1968, p.194)

A educação geográfica, posta sob as bases dessa pedagogia descolonizadora, deve trazer a cultura e o ensino de geografia, na formação de professores e professoras, na perspectiva do poema de Naman,<sup>28</sup> apresentado por Fanon (1968): parei aqui

A compreensão do poema não é somente um esforço intelectual, mas um esforço político. Compreender esse poema é compreender o papel que se tem de desempenhar, é identificar o objetivo a atingir, é polir as armas. Não há um colonizado que não receba a mensagem contida nesse poema. Naman, herói dos campos de batalha da Europa, Naman que não cessou de assegurar à metrópole poder e perenidade, Naman metralhado pelas forças policiais no momento em que retoma contacto com sua terra natal, é Séfit em 1945, Fort-de-France, Saigon, Dacar, Lagos. Todos os negros e todos os árabes que se bateram para defender a liberdade da França ou a civilização britânica reencontraram-se nesse poema de Keita Fodeba. (FANON, 1968, p. 193)

Essa estética fanoniana busca inverter na forma de interpretar o “Mundo” (realidade imediata), e a dialética primordial é interpretar o mundo com as relações “socioespaciais” a partir da realidade de lutas impostas pelo colonialismo.

O poema narrado por Fanon (1968, p.189-192), “Naman”, do poeta Keita Fodeba, demonstra como as lutas dos povos colonizados ilumina a consciência dos *militantes-estudantes* quanto às mistificações “humanistas” ocidental, propondo caminhos alternativos, para subverter o mundo dos opressores a uma nova realidade, mais adequada e mais “avançada”, isso porque busca a libertação e não a exploração do homem sob o homem. A novidade nessa dialética, em relação à dialética marxiana, é ver o mundo do oprimido, não só como mera luta de classes, entre trabalhadores e donos dos meios de produção, mas acrescentar um fenômeno geograficamente social nessa análise, o espaço e o cotidiano de luta do colonizado, é produtor do fator humano, e, se faz existir, resistindo sempre.

---

<sup>28</sup> Poema Madrugada Africana, do poeta Keita Fodeba, foi Ministro do Interior da República da Guiné na década de 1960, e fez o poema quando era diretor dos *Ballets Africains*, Companhia Nacional de Dança da Guiné, fundada na França em 1948, por estudantes africanos.

Assim o poema “Madrugada Africana”<sup>29</sup>, de “Naman”, traduz uma realidade violenta, em que as comunidades originárias, foram obrigadas a cederem seus filhos, seus guerreiros, para serem explorados até a morte pelo colonizador. Naman, o guerreiro exaltado no poema de Keita Fodeba, foi convocado para defender a França contra os avanços do “mal maior” (nazismo), e quando retorna à África, é morto pela polícia branca colonizada senegalesa, essa que serve à “França” da “Liberté, Egalité, Fraternité”, que ele ajudou a defender em nome da “democracia ocidental”. A anticolonialidade, defendida por Fanon (1968), nesse poema, representa uma estética, que, levada para as escolas e universidades, no mundo colonizado, adquire uma ação transformadora bastante radical no ensino de geografia no Brasil. Isso porque traz a realidade do colonizado, ao mesmo tempo em que o instrui a promover e constituir as armas de sua libertação. E, no ensino de geografia, a criação de espacialidades é, ao mesmo tempo, forma e conteúdo dessa relação dialética.

De fato, era de madrugada. Os primeiros raios de sol que roçavam de leve a superfície do mar douravam-lhe as pequenas vagas encarneiradas. Ao sôpro da brisa, as palmeiras como que enfastiadas dêsse combate matinal inclinavam suavemente os troncos para o oceano. Os corvos, em bandos estrepitosos, vinham com seus grasnidos anunciar aos arredores a tragédia que ensanguentava a madrugada de Tiaroye... E, no azul incendiado, exatamente por cima do cadáver de ‘**Naman, um gigantesco abutre pairava pesadamente. Parecia dizer-lhe: “Naman! Tu não dançaste a dança que leva meu nome. Outros a dançarão.**’ (FANON, 1968, p.192, grifo nosso)

A *geografia anticolonial*, através de uma *estética fanoniana*, busca apresentar a realidade, de forma mais concreta, para o colonizado, utilizando-se das mais diversas linguagens possíveis: a música, literatura, teatro... as artes marginais de modo geral. Daí o espaço geográfico, como ferramenta de análise das *lutas de classes*, ganha uma nova dimensão, principalmente, por meio do processo de *descolonização* na África.

Na ótica das lutas dos povos colonizados contra os povos imperialistas<sup>30</sup>, nos pressupostos anticoloniais, baseados em Fanon (1968) e Césaire (1978), indica para os pressupostos desta tese, que essa luta constante de resistência dos povos colonizados gerou uma grande cisão entre o mundo do colonizado e o mundo do colonizador. Essa cisão gera duas interpretações de mundo completamente opostas, como acrescentou Dussel (1982), ao seguir esses teóricos e militantes do processo de *descolonização*. Nesse sentido, somente será possível

<sup>29</sup> Não será possível citar o poema integralmente, por ser um pouco longo, optamos por apresentar indiretamente e diretamente, apenas um trecho que melhor destaca, o objetivo do poema para Fanon (1968).

<sup>30</sup> Como pincelamos nos primeiros parágrafos dessa seção, e aprofundaremos nas próximas seções.

uma interpretação mais concreta do mundo, se partir da visão de mundo dos oprimidos que deixaram suas experiências, como contribuição à luta dos povos colonizados. Portanto, o que o autor chama de “Filosofia da Libertação” somente surgirá na periferia do mundo e, nunca, no centro.

Acrescentamos que, a partir da *teoria anticolonial*, embasados em Fanon (1968) e Sartre (2002), que a chave para a interpretação da realidade do oprimido somente poderá ser encontrada a partir das lutas coletivas dos povos colonizados contra os imperialistas, partindo do mundo dos colonizados e não do centro.

Essa *dialética anticolonial* dá uma dinâmica de interpretação mais ampla à luta pela libertação, porque, além de acrescentar a tese de que, para a revolução não existe uma receita pronta, o fenômeno capaz de acabar com o imperialismo (colonialismo) é, geograficamente periférico. Subverte, epistemologicamente, tanto a análise universal das *lutas de classes* “marxistas” quanto as análises “universais” do espaço geográfico.

Assim como os autores anticolonialistas nos mostram, o caminho para uma interpretação do mundo como linguagem e como realidade histórica, conseqüentemente, do espaço geográfico, deve passar pela compreensão do mundo do oprimido.

A filosofia que souber pensar esta realidade, a realidade mundial atual, não a partir da perspectiva do centro, do poder político, econômico ou militar, mas desde além da fronteira do mundo atual central, da periferia, esta filosofia não será ideológica (ou ao menos o será em menor medida). Sua realidade é a terra toda e para ela são (não são o não-ser) realidade também os "condenados da terra". (DUSSEL, 1982, p. 16, grifo do autor)

Por isso, importa a questão da situação de classes nesse processo, as etapas serão influenciadas e internalizadas pelas particularidades das classes. A mesma ação, realizada por um liberal e um comunista, terão conceitos subjetivados de maneira bastante oposta uma da outra. No caso de se buscar estabelecer uma educação de caráter anticolonial, importa o meio social e o caráter democrático da educação, como Samora Machel, presidente da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), buscou implementar nas escolas piloto moçambicana:

É unindo-nos no trabalho que nos unimos realmente. Professores e alunos devem trabalhar lado a lado, em todas as tarefas, porque na Revolução não há grandes ou pequenas tarefas, há apenas tarefas revolucionárias. Porque as palavras não vivem sem a prática, um corpo sem carne é esqueleto, um corpo sem ossos não se aguenta em pé por si, é necessário transformar continuamente a afirmação de unidade em prática de unidade. Unirmo-nos, significa conhecermo-nos e compreendermo-nos. É no esforço comum, no suor vertido ao mesmo tempo, no tronco arrancado pela combinação das

nossas forças, na dança concebida pela criação comum das inteligências, é aí que se materializam a compreensão e conhecimento e se consolida a unidade. (MACHEL, 1973, p. 15-16)

O pensamento anticolonial, que podemos reproduzir e que se internaliza no indivíduo, é “naturalmente” periférico, se se levamos em conta a totalidade das relações sociais mundiais. Ou seja, só podem se desenvolver sob as bases do cotidiano, das atividades e lutas anticoloniais coletivas, desenvolvidas nos espaços vividos pelas experiências periféricas. Portanto nunca poderá surgir no centro, e, muito menos, ser compatível com o modo de viver do centro.

Ainda não conseguimos dizer tudo a respeito das mediações: no plano das relações de produção e no plano da estruturas político-sociais, a pessoa singular encontra-se condicionada por suas *relações humanas*. Não há dúvida de que, na sua verdade primordial e geral, esse condicionamento remete ao “conflito das forças produtoras com as relações de produção”. Mas tudo isso não é *vivido* tão simplesmente. Ou antes, a questão é saber se a *redução* é possível. A pessoa vive e conhece, mais ou menos claramente, sua condição através de sua pertinência a grupos. A maioria desses grupos é local, definida, imediatamente dada. Com efeito, é claro que o operário de fábrica sofre a pressão de seu “grupo de produção”; mas se, como é o caso em Paris, mora bastante longe do local de trabalho, está igualmente submetido à pressão de seu “grupo de habitação”. (SARTRE, 2002, p. 60-61)

Desse modo, como trabalhador de baixo valor agregado, luta por melhores condições de trabalho, mas mora próximo de um bairro de classe média, assiste à coisas de classe média, frequenta lugares de classe média, logo, pensa que é ou será, logo, classe média, o “véu” que impede esse trabalhador ou trabalhadora de enxergar sua situação de classe, é a própria educação colonialista, que se dá, não só na escola, mas, em todas as dimensões da comunicação, da palavra e da linguagem. Nesse sentido, na próxima seção, faz-se necessária uma análise mais detalhada do surgimento do *trabalho explorado* como forma histórica do desenvolvimento do trabalho colonizado na sociedade capitalista.

## **1.8 Desenvolvimento do trabalho colonizado e a materialização da linguagem de poder**

O elemento que buscamos entender é: como a educação e a doutrinação para o trabalho surgem como ferramentas de colonização? Como as classes dominantes estabeleceram um tipo de educação e doutrina voltada para o trabalho escravo? Daí a necessidade de entender como esse trabalho se desenvolveu historicamente. Na análise da obra de Engels, *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado* (2019), desconsiderando a narrativa

evolucionista do autor em voga, na época, é possível demarcar que: é no desenvolvimento das primeiras sociedades civis que o trabalho deixa de ser predominantemente criativo e passa a ser trabalho escravo, isto é, trabalho que se realiza na produção de mercadorias e não mais na produção de subsistência das “gens, fratria ou tribos”<sup>31</sup>.

Embora o autor reconheça três formas de exploração do trabalho humano, na história do desenvolvimento da *Família*, da *Propriedade* e do *Estado*, (escravidão, servidão e assalariamento), foi feita a opção por considerar todas as três formas, diferentes formas de escravidão humana. Nesse sentido, somente, a partir do desenvolvimento da pecuária, agricultura, processamento do metal, e da tecelagem, foi possível organizar grupos humanos pela escravidão. Antes os indivíduos eram escravizados por situações de guerras tribais, acabavam sendo mortos ou inseridos nas “gens”, como muitos casos de mulheres e crianças.

Para os propósitos do estudo do trabalho *livre e criativo* e sua importância para a autopoiese<sup>32</sup>, segundo Engels (2019), a vida, na comunidade e seu autônomo desenvolvimento, só foi possível em organizações sociais que renunciaram à disputa entre os indivíduos, principalmente, entre os gêneros masculinos e femininos. A economia doméstica, no comunismo primário, significa o domínio das mulheres na casa, do mesmo modo que ratifica o reconhecimento exclusivo da mãe natural, com isso, tornando difícil saber quem era, ao certo, o pai natural:

[...]isto representava uma alta consideração pelas mulheres, isto é, pelas mães. Uma das concepções mais absurdas advindas do Iluminismo do século XVIII é a de que, no início da sociedade a mulher teria sido escrava do homem. Entre todos os selvagens e todos os bárbaros do estágio inferior e intermediário, e em parte também no estágio superior, a mulher gozou não só de liberdade, mas também de alta consideração. (ENGELS, 2019, p. 66)

Nas primeiras organizações sociais, partindo, principalmente, dos estudos de Lewis Morgan<sup>33</sup>, Engels demonstra que as sociedades que possuíam propriedade comum a todos

---

<sup>31</sup> Gens: Conjunto de indivíduos que se uniram por consanguinidade e interesses econômicos comuns, devido à propriedade comum (próximo ao tamanho da família burguesa composta por avós, tios primos etc.), a união de gens formava uma fratria, e várias fratias formavam uma tribo. Segundo Engels, é dessa estrutura que se desenvolve a sociedade civil.

<sup>32</sup> Autopoiese segundo Maturana e Varela (1995), se dá no sentido histórico materialista, os seres vivos se autoproduzem constantemente. Para eles, os seres vivos são máquinas autopoieticas, que produzem sua própria organização, sob condições de permanente perturbação e compensação, e isso determina as características filogenéticas de cada organização.

<sup>33</sup> Lewis Henry Morgan (1818-1881) *Systems of Consanguinity and Affinity of the Human Family*, (1871, e *Ancient Society*. 1887). Estudos sobre a evolução das primeiras organizações humanas, subdivididos em três estágios: selvageria, barbárie e civilização, modelo que influenciou os escritos de Marx e Engels.

tiveram maior êxitos na acumulação cultural e econômica, antes das civilizações, sendo o capital primeiro que permitiu o desenvolvimento das sociedades civis:

Tolerância recíproca dos machos adultos, ausência de ciúme, foi a primeira condição para a formação desses grupos maiores e mais duradouros, sendo esse o único meio em que se poderia efetivar a humanização do animal. E, de fato, qual é a forma mais antiga e mais original da família que encontramos e que podemos provar inegavelmente na história e ainda hoje estudar aqui e ali? O casamento grupal, a forma em que grupos inteiros de homens e grupos inteiros de mulheres se possuem mutuamente e que deixa pouco espaço para o ciúme. Além disso, encontramos em estágios posteriores do desenvolvimento a forma excepcional da poliandria, que representa uma afronta direta a todos os sentimentos de ciúme e, por conseguinte, é desconhecida dos animais. (ENGELS, 2019, p. 52)

O autor conclui que, naturalmente, é a solidariedade e a tolerância entre os indivíduos do mesmo grupo, que permitiria o desenvolvimento das “gens”, Segundo Engels, (2019, p.142) “A antiga constituição gentílica não conhecia nem dinheiro, nem empréstimo, nem dívida monetária”. Ou seja, os primeiros agrupamentos humanos mais organizados, que, mais tarde, seriam aniquiladas pelas trocas desiguais, fenômeno que levou à produção de mercadorias, e, conseqüentemente, à criação do dinheiro como fundamento da sociedade civil, estabelecendo o primeiro grande antagonismo das classes na forma do Estado.

Porém a quem pertencia essa nova riqueza? Originalmente, sem dúvida, à gens. Mas em pouco tempo deve ter-se desenvolvido também a propriedade privada dos rebanhos. É difícil dizer se, para o autor do chamado livro primeiro de Moisés [Gênesis], o patriarca Abraão era o possuidor de seus rebanhos em virtude de um direito próprio como chefe de uma comunidade de famílias ou em virtude de sua qualidade de líder hereditário efetivo de uma gens. Podemos estar certos de que ele não deve ser imaginado como proprietário no sentido moderno do termo. Além disso, temos certeza de que, no limiar da história acreditada por documentos, os rebanhos já aparecem em toda parte como propriedade específica de chefes de famílias, a exemplo das produções artísticas da barbárie, os utensílios de metal, os artigos de luxo e, por fim, o gado humano – os escravos.” (ENGELS, 2019, p. 72)

Nesse sentido, as trocas desiguais se estabeleceram a partir do momento em que se derrubou o direito materno e se estabeleceu o direito paterno, um processo que teve maior êxito nas “gens” que dominavam a produção de rebanhos, principalmente, na região da mesopotâmia.

A produção de mercadorias trouxe consigo o cultivo do solo por indivíduos para proveito próprio, o que levou logo em seguida à propriedade fundiária individual. Além disso, apareceu o dinheiro, a mercadoria universal, que podia ser trocada por todas as outras; mas, ao inventarem o dinheiro, os homens não

imaginavam que estavam criando um novo poder social, o poder universal único, diante do qual toda a sociedade deveria curvar-se. E esse poder novo, que brotou repentinamente, sem que seus próprios autores o soubessem e quisessem, fez com que os atenienses sentissem seu domínio com toda a brutalidade de seu viço juvenil. (ENGELS, 2019, p. 144)

As trocas desiguais, e, por sua consequência, o comércio, fenômeno que Engels (2019) atribuiu ao desenvolvimento da família monogâmica, levaram à divisão do trabalho por classes, estamentos ou castas, como é entendido naquele período histórico. A família monogâmica surge em consequência da derrubada do direito materno, estabelecendo uma nova divisão do trabalho nas “gens”:

Por sua vez, na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diversas famílias opostas umas às outras, dá-se ao mesmo tempo a *distribuição*, e com efeito a distribuição *desigual*, tanto quantitativa como qualitativamente, do trabalho e de seus produtos; ou seja, a propriedade, que já tem seu núcleo, sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são escravos do marido. A escravidão na família, embora ainda tosca e latente, é a primeira propriedade, que aqui aliás, já corresponde perfeitamente a definição dos economistas modernos, segundo a qual a propriedade é o poder de dispor da força de trabalho de outros. (MARX; ENGELS, 1987, p. 46)

A partir desse momento, a cultura dominante adquire uma dupla consciência, a primeira, de que o trabalho coletivo e solidário é o motor do avanço das forças produtivas, e a segunda, de que é possível organizar esse trabalho coletivo na forma de escravidão, e, ainda assim, conseguir manter alguns avanços produtivos, a partir do desenvolvimento das tecnologias e técnicas de produção. Pelo desenvolvimento da história, sabemos que foi a segunda cultura que se tornou dominante<sup>34</sup>.

Nesse processo surge um elemento de grande importância para a produção do mundo colonialista, o *trabalho-alienado*, trabalho, generalizadamente, “estranho”, como descreveu Marx e Engels (1998), trabalho que distancia os trabalhadores de sua realidade concreta, pois, quanto mais produzem mercadorias e continuam produzindo-as, cada vez mais, o trabalhador vai ganhando distância da sua produção, um afastamento gerador de riqueza para uns e pobreza e escravidão para outros. Ao perderem o controle dos meios de produção, e, conseqüentemente, dos produtos do seu trabalho, essa “força produtiva” deixa de ser um *trabalho criativo* e torna-se *trabalho escravo*.

O que define o trabalho colonizado, então, é o roubo! É a espoliação dos meios de subsistência, e, em termos ideológicos e políticos, é a presença do Estado que cria o direito a

---

<sup>34</sup> O trabalho intencional voltado para exploração, como descrevemos na seção 1.2.



espoliar e escravizar. A indústria moderna, como demonstrou Marx e Engels (1998), revolucionou os meios de produção, modernizou a escravidão (trabalho assalariado), mas é um erro de análise achar que mudou o fundamento primordial da exploração de uma classe dominante sobre uma classe dominada.

Mudar a forma não mudou o objetivo, e o objetivo geral do colonizador sempre foi sugar todas as energias possíveis do trabalhador e da natureza, para o proveito da classe dominante, seja do país colonizado ou do país colonizador. Isso está na lógica das trocas desiguais, essa lógica define que o *egoísmo* e *individualismo* é igual *liberalismo* e *fascismo*.

Marx (1996) demonstrou isso cientificamente, através da teoria do “Valor”, como o capitalista produz “mais valor”. Chegou-se à seguinte conclusão, para o capitalista adquirir o lucro, ele depende de uma *relação social*, ou seja, depende das vontades humanas organizadas para a exploração do trabalho, são essas vontades, como demonstramos na teoria vigotskiana, que precisam ser subvertidas.

Como funciona a lógica colonialista? Primeiro expropria todos os trabalhadores e trabalhadoras dos meios de subsistência, segundo, manipula parte dos trabalhadores a prestarem serviços, através de um contrato forçado (forçado, porque, na teoria anticolonial, não existe livre arbítrio), e terceiro, uma grande parte é, diretamente, escravizada, por não possuir plenos poderes sobre o seu próprio corpo.

Dado que o valor do trabalho é apenas uma expressão irracional para o valor da força de trabalho, conclui-se, evidentemente, que o valor do trabalho tem de ser sempre menor que seu produto de valor, pois o capitalista sempre faz a força de trabalho funcionar por mais tempo do que o necessário para a reprodução do valor desta última. No exemplo anterior, o valor da força de trabalho mantida em funcionamento durante 12 horas é de 3 xelins, valor para cuja reprodução ela precisa de 6 horas. Seu produto de valor, em contrapartida, é de 6 xelins, pois ela funciona, na realidade, durante 12 horas, e seu produto de valor não depende de seu próprio valor, mas da duração de seu funcionamento. Chegamos, assim, ao resultado, à primeira vista absurdo, de que um trabalho que cria um valor de 6 xelins tem um valor 3 xelins. (MARX,1996, p. 403)

Partindo desses pressupostos, entendemos que a história moderna e contemporânea mundial vai se desenrolar a partir desses conflitos de classes e da forma como se estabeleceu uma organização capaz de lidar com esses conflitos (Estado). Desse modo, o Estado é compreendido, diretamente, como uma forma estrutural, para organizar o povo e sua dinâmica, em todos os seus movimentos sociais, espaciais, econômicos e outros.

É nesse sentido que Marx e Engels conclui, no *Manifesto do Partido Comunista* (1998), que o motor da história é a “luta de classes”, porque toda a história, até o presente momento, se desenvolveu desses conflitos entre os colonizadores e colonizados. Portanto, toda forma de educação, história, trabalho, geografia etc., que se desenvolveu dessas relações, reproduz, predominantemente, o colonialismo em suas diversas facetas.

[...] mas foi necessária toda a história sangrenta desse meio século para levar-nos a aprender sua realidade e para situar-nos em uma sociedade dilacerada. Foi a guerra que fez explodir os enquadramentos envelhecidos de nosso pensamento. A guerra, a Ocupação, a Resistência, os anos seguintes. **Desejávamos lutar ao lado da classe operária, compreendíamos, enfim, que o concreto é história e a ação é dialética.** (SARTRE, 2002, p.30 <grifo nosso>)

Nesse sentido, Sartre (2002), assim como Fanon (1968), demonstraram que a chave para interpretação do método científico marxiano e da realidade concreta somente poderia ser interpretada a partir da *luta de classes*, que, no seu apogeu, seja pela sua consciência de classe trabalhadora, ou pelos impedimentos violentos da classe dominante, foi possível uma compreensão por parte da classe trabalhadora, que possibilitou os avanços para alcançar seus direitos, ao mesmo tempo em que a classe dominante versava toda sua potência bélica em oposição a esses avanços.

Dessa forma, o apogeu da *luta de classes* não é a *não violência*, e sim a construção de um caminho de luta, tanto dos oprimidos como dos opressores; assim, a *luta de classes* evidenciará um caminho de transformação. O problema é que a *violência* é exercida diariamente pela classe opressora capitalista, e mantém a *luta de classes* num patamar regulável e inoperante para a classe trabalhadora. O anticolonialismo alerta, permanentemente, sobre essa situação, e quando colocamos a ciência geográfica nesse processo, evidenciamos, pela geografia *escolar*, essa constituição gnosiológica anticolonial.

Assim, quando colocamos a questão em formar docentes para a geografia escolar, colocamos a *luta de classes* nas suas dinâmicas e processos. Com isso é preciso compreender que as guerras e conflitos entre classes somente poderão existir se a consciência de classe permitir, todavia, a promoção da igualdade e dos direitos humanos, como condição básica de existência, não é considerada válida pela classe opressora.

Formar docentes está ligado, diretamente, à composição de uma defesa ampla dos direitos humanos, numa perspectiva de ampliação permanente da democracia e do poder direto pela classe trabalhadora. Todavia, a formação docente é colocada como mero instrumento de

atribuições de funções reprodutoras da realidade. A *luta de classes* como apogeu não pode ser constituída pela escola e pela formação docente que temos hoje, mas é possível, mesmo nessa estrutura, constituir valores para além das condições imperialistas e colonialistas.

O apogeu da *luta de classes* culmina em guerras e conflitos, obrigatoriamente, entre burguesia e proletariado. Desse modo, o professor/professora deveria ser uma peça ativa dentro desse processo. Segundo Sartre (2002, 1968) a composição da compreensão da realidade se dá pelo projeto do sujeito e pelo projeto que o sujeito enfrenta no mundo; assim, o mundo passa a ser visto como um sujeito que se materializa na cotidianidade dos reflexos da sua própria existência. Ser docente, a partir de Sartre, nos coloca na posição de superação de uma quietude de classe para uma classe que se agita, e, com isso, esse movimento leva à conscientização do papel revolucionário da classe trabalhadora.

Quando se busca colocar em prática essas concepções de mundo: “O pensamento concreto deve nascer da *práxis* e voltar-se sobre ela para iluminá-la: não ao acaso e sem regras, mas – como em todas as ciências e técnicas – em conformidade com princípios (SARTRE, 2002, p.31)”. Essa dialética parte dos princípios já demonstrados por Marx e Engels (1998; 1987), em sua teoria revolucionária, isto é, a construção de valores, de existência e de frequência de cotidiano, que nos coloca frente ao desafio de avançar, para além das imposições e limitações colonialistas.

Sartre (2002) entende o pensamento como aquele que parte das estruturas, mas entende esse pensamento numa lógica do apogeu da *luta de classes*, logo, toda estrutura será banida, se a fundamentação teórica não compuser e resolver os problemas da humanidade. Ser docente, nesse sentido, leva à responsabilidade para o entendimento dessas estruturas, e fundamenta o concreto pelos valores que são estabelecidos socialmente, e recriados em sala de aula, a partir das urgências da classe trabalhadora.

Fanon (1968) apresenta a dialética da guerra revolucionária, **nos termos dos colonizadores versus colonizados** (proletários e burgueses no mundo colonizado), sem simplificar a realidade. Daí resulta que a interpretação desse confronto produz um pensamento bastante diferente dos resultados alcançado por Sartre (2002). Porque uma coisa é o confronto entre colonizadores brancos e trabalhadores brancos de um país imperialista, outra coisa, demasiadamente diferente, são os resultados de brancos colonizadores e imperialistas contra as populações autóctones africanas, americanas e asiáticas. Desse último confronto universal, resulta os elementos que estamos tentando organizar, na forma de uma concepção educacional anticolonialista.

A forma do trabalho que apresentamos até aqui, em geral, perpassa pela forma do trabalho escravo na colônia até a forma assalariada ou “livre” nos centros colonizadores. Como demonstrado nesses estudos, o fundamento do mundo colonizado é assegurado pelo fenômeno das trocas desiguais, que, pela sua essência, produz uma série de hierarquia no mundo (classes, estamentos), garantida, permanentemente, pelas bases da desigualdade, na divisão do trabalho e na acumulação da riqueza. O não reconhecimento dessas bases, desse *egoísmo* e *individualismo*, leva inicialmente ao idealismo, no primeiro momento, e, depois ao fascismo como forma de negar os privilégios individuais de cada um, dentro desse sistema de trocas desiguais.

Essa análise demonstra que o colonialismo é a forma do trabalho voltada para a produção de mercadoria. Toda produção de mercadoria se faz através das trocas desiguais, essa troca se realiza em duplo sentido: na esfera econômica, a partir da apropriação do trabalho alheio, e, na esfera política, se realiza metafisicamente, criando uma grande atmosfera de ideias, capazes de encobrir o roubo efetuado na esfera econômica, como o racismo e o sexismo estrutural, que viemos demonstrando, como parte essencial da divisão do trabalho no mundo capitalista.

É no antagonismo das classes que podemos decifrar as possibilidades de liberdades.

Se os nobres ou burgueses, para desfrutarem de certas liberdades materiais e políticas, oprimem os pobres, esses, por sua conta e risco, desejam, a princípio, a mesma coisa, mas a grande diferença consiste em: perceberem que, logo que entram em confronto com os colonizadores, esses mostram, imediatamente, que suas liberdades estão inscritas no plano *egoísta, individualista e racista*, nos moldes estruturantes da família monogâmica. Portanto, as liberdades dos povos colonizados só podem se efetuar, a partir da negação de tudo isso.

Como descreveu Marx e Engels (1998) e Fanon (1968), pela grande força de opressão que a polícia e os exércitos imperialistas exercem sob os povos colonizados, eles percebem, logo, que entram em confronto com os colonizadores, que só podem inscrever suas liberdades nas condições em que demonstrou Fanon (1968), no caso da *Revolução Argelina*, ou seja, no desenrolar de uma luta violenta e revolucionária, no sentido nacional e coletivo, em que, para além da luta imediata, deve-se buscar, na revolução permanente, a produção de uma nova humanidade. Podemos afirmar, relacionando com o estudo de Engels (2019), que esse processo só poderá ser concretizado com a construção de *novas relações familiares*, e somente sob as bases da propriedade comum, como foi no “comunismo primitivo”, substrato necessário a criação de uma estrutura predominantemente anticolonial.

Nesses pressupostos históricos gerais, demonstrados até aqui, demarcamos a forma da exploração do trabalho, e, como consequência, a sua educação colonizadora, entendendo que essa forma gerou pequenas e grandes revoluções pelo mundo a fora, sendo, nessa relação entre educação e trabalho, que, podemos romper com o modelo de educação colonialista, estabelecido, de forma dominante, em todo o globo terrestre, a partir do modo-de-produção capitalista.

### **1.9 Estabelecer uma educação anticolonial: primeiras questões**

A análise histórica e geográfica, feita até este ponto do trabalho, demonstrou como o colonialismo se apropriou da linguagem e das palavras, para produzir e reproduzir um tipo de ciência, que manteve/mantém a visão gnosiológica do mundo, permanentemente, sob as bases da alienação do trabalhador.

Através da *teoria anticolonial*, que coloca o fenômeno do racismo como estruturador da divisão do mundo entre colonizador e colonizado, podemos concluir que, quando se analisa uma obra de caráter histórico geral, como *História das Ideias Pedagógicas*, um resumo da “evolução” da educação do mundo, esse ambicioso trabalho elaborado por Gadotti (2003), evidencia as seguintes conclusões: sempre houve uma intensa disputa entre as ideias que buscam interpretar e reproduzir a noção que temos sobre a realidade, desde o mundo antigo, passando pelo medieval, até chegar na educação pós-moderna, que está em voga. A história da educação, embora demonstre ter construído alguns avanços, nos métodos de ensino-aprendizagem, não consegue, não conseguiu e não quer superar, de modo geral, a educação voltada para a exploração do trabalho, seja ela realizada no seio das classes dominantes ou voltada para as classes exploradas. É nessa relação: educação e trabalho, que interpretamos os elementos mais profundos do colonialismo em nossa sociedade, pois a educação é a motivadora para o trabalho, e o trabalho se faz pela motivação da educação.

Para entendermos melhor como a educação consorcia-se ao trabalho (nas bases do pensamento colonialista), destacamos, historicamente, como a *Revolução de Sólon na Grécia antiga* foi a primeira forma de colonialismo mais sofisticada que a humanidade havia presenciado até aquele momento, como demonstra os estudos de Engels (2019).

[...] realizada no ano de 594 antes da nossa era –, Sólon inaugurou a série das chamadas revoluções políticas, e fez isso mediante uma intervenção na propriedade. Até hoje, todas as revoluções foram feitas para proteger um tipo de propriedade contra outro tipo de propriedade. Elas não conseguem proteger

uma sem violar a outra. Na grande Revolução Francesa, a propriedade feudal foi sacrificada para salvar a propriedade burguesa; na de Sólon, a propriedade dos credores teve de ser sacrificada em benefício da propriedade dos devedores. (ENGELS, 2019, p. 146)

Podemos afirmar que essa revolução, dada a complexidade em que os conflitos de classes já se desenrolavam na Atenas clássica, urgiu a necessidade de um “grande homem”, “honesto”, “digno” e “humilde”, que liderasse o processo de amortização dos conflitos de classes, naquele momento, sem transformar radicalmente o elemento fulcral produtor de todos os conflitos de classes em uma sociedade, ou seja, comércio e a propriedade privada.

Sólon subdividiu os cidadãos em quatro classes de acordo com a extensão de terra que possuíam e sua produção; 500, 300 e 150 medimnos de cereal (1 medimno = cerca de 41 litros) era a produção mínima para as primeiras três classes; quem tinha menos ou nenhuma propriedade fundiária era incluído na quarta classe. Os cargos só podiam ser ocupados pelas três classes superiores, e os cargos mais altos só pela primeira classe; a quarta classe só tinha o direito de falar e votar na assembleia popular, mas nesta eram eleitos todos os funcionários públicos, a esta eles tinham de prestar contas, nesta eram feitas todas as leis e nesta a quarta classe constituía a maioria. As prerrogativas aristocráticas foram em parte renovadas na forma de prerrogativas da riqueza, mas o povo manteve o poder de decisão. Além disso, as quatro classes serviram de base para uma nova organização do exército. As duas primeiras classes providenciaram a cavalaria; a terceira classe servia como infantaria pesada; a quarta, como infantaria leve, sem armadura, ou na frota, e, nesse caso, provavelmente recebia soldo. (ENGELS, 2019, p. 147)

Nesse pressuposto podemos determinar que o fundamento concreto do colonialismo é assegurado, em última instância, pela esfera econômica. Assim, a *Revolução de Sólon* garantiu alguns direitos democráticos e universais para os cidadãos atenienses, mas, se assegurando que, quem detinha o controle da propriedade, se mantivesse no poder, e ainda mais, que excluíssem as mulheres e outros povos estrangeiros desse direito “universal”, tornando, assim, a escravidão das mulheres e dos povos estrangeiros uma ferramenta legal, universalmente aceitável, e moralmente correta. Ou seja, a divisão racista das sociedades é, desde o princípio, a principal ferramenta que assegurou a divisão colonialista das sociedades civis. Qualquer semelhança com a Europa da idade moderna e contemporânea não é mera coincidência quando analisamos a história do colonialismo.

É importante destacar a *Revolução de Sólon*, porque é comum, nas análises críticas das formas democráticas, separar colonialismo da democracia, como se um não pudesse conviver, dialeticamente, lado a lado.

Essas conclusões equivocadas partem de uma educação dominante no mundo ocidental, que são baseadas no iluminismo e/ou liberalismo e interpretações idealistas da obra de Marx, que buscam interpretar a realidade a partir de modelos ideais.

Se a filosofia deve ser, a uma só vez, totalização do Saber, método, ideia reguladora, arma ofensiva e comunidade de linguagem; se essa “visão do mundo” é também um instrumento que trabalha as sociedades carcomidas, se essa concepção singular de um homem ou de um grupo de homens torna-se a cultura e, às vezes, a natureza de uma classe inteira, fica bem claro que as épocas de criação filosófica são raras. Entre os séculos XVII e XX, vejo três que designarei por nomes célebres: existe o “momento” de Descartes e de Locke, o de Kant e de Hegel e, por fim, o de Marx. Essas três filosofias tornam-se, cada uma por sua vez, o hùmus de todo o pensamento particular e o horizonte de toda a cultura, elas são insuperáveis enquanto o momento histórico de que são a expressão não tiver sido superado. (SARTRE, 2002, p. 21)

Segundo Sartre (2002), desses três grandes momentos da filosofia, resulta a base de todo pensamento ocidental. Nesse pressuposto exclui-se todo o pensamento anticolonial, que não seja, automaticamente, produto do primeiro. A questão, quem é produto de quem, nos parece uma pergunta equivocada e presa, na forma geométrica de enxergar a realidade, por mais que o autor critique essa visão, acaba recorrendo a esse modelo, ao excluir o pensamento anticolonial e antiocidental desses três momentos.

As tentativas de interpretações da realidade, por modelos ideais, têm tido êxito em impor essa visão de mundo colonizador, pois a armadilha consiste em plantar uma semente de mundo vinculado às ideias e às universalidades, no sentido utópico das “*culturas germânicas*”, que jamais seria possível de existir a partir do mundo negro, do mundo periférico e colonizado. Esse erro pode ser evidenciado em estudos críticos como, no de Ellen Wood, no seu estudo sobre *Democracia contra Capitalismo (1995)*, em que, partindo de um modelo ideal, a exemplo da democracia, na cidade antiga de Atenas, chega-se à seguinte conclusão: somente a distribuição substancial do poder, na esfera econômica e política, pode implementar um regime verdadeiramente democrático.

A tautologia desses pressupostos nos parece inquestionável, se tomarmos como base apenas o modelo ideal de democracia, em Atenas, ou, no caso do pensamento ocidental, as democracias dos países ditos “desenvolvidos”. Mas essas duas categorias, economia e política, postas nesses termos, de maneira superficial e aparente, vê-se, logo, que não dão conta da totalidade do fenômeno colonialista. **Porque é o fenômeno da violência e do racismo, como práticas cotidianas da dominação dos povos colonizados, que formam o verdadeiro motor**

**do desenvolvimento das democracias burguesas ocidentais**, e são esses dois fenômenos que não podemos distanciar, em nossa investigação, e produção de uma nova concepção da educação anticolonial.

Em relação a esse problema de interpretação ocidental, como bem demonstra Sartre, é:

O resultado da separação estabelecida entre a teoria e a prática foi o seguinte: transformar esta em um empirismo sem princípios e aquela em um Saber puro e cristalizado. Por outro lado, imposto por uma burocracia que não queria reconhecer seus erros, o planejamento tornava-se por isso mesmo uma violência perpetrada à realidade, e uma vez se determinava a produção futura de uma nação nos gabinetes, muitas vezes, fora de seu território, essa violência tinha como contrapartida um idealismo absoluto: submetiam-se *a priori* os homens e as coisas às ideias; se a experiência não confirmavam as previsões, é porque estava equivocada. (SARTRE, 2002, p. 31)

Esta citação é uma crítica de Sartre (2002), ao descrever sobre o marxismo soviético, quando o autor considera que houve um descuido em relação às experiências coletivas e democráticas dos operários, porque os soviéticos, com medo de que as críticas operárias desfizessem o movimento unificador e “universal” do socialismo soviético<sup>35</sup>, fizeram uma dura intervenção nas organizações autônomas dos conselhos de fábrica na União soviética.

Como já explicado, nos primeiros fundamentos da *teoria anticolonial*, enquanto se produz mercadoria, produz-se, nos marcos do trabalho obrigatório, portanto, escravo, e jamais, dentro desse fundamento, se caminhará para uma sociedade livre do racismo e da opressão, que constitui a base da desigualdade e dos privilégios, que culmina numa sociedade desigual e homogeneizada.

Entendemos que o erro comum, nessas análises, é desconsiderar a história da humanidade, como história, geograficamente, mundial, não universal e fragmentada, por mais que os pós-estruturalistas e pós-modernos<sup>36</sup> não admitam uma interpretação do mundo, subdividido na lógica maniqueísta, como afirmou Fanon (1968). Ainda assim, no mundo dominado pelo imperialismo e colonialismo, uma democracia só pode existir, restrita a pequenos territórios, e sob as bases fundamentais da ordem colonialista.

---

<sup>35</sup> O mesmo exemplo pode ser dado à Revolução Bolivariana, que centralizou, de maneira mais autoritária, a produção de petróleo na Venezuela, depois do Paro petrolero de dezembro de 2002, em que os operários, com apoio de parte da população venezuelana, assumem o controle da PDVSA (Petróleos de Venezuela), de forma autônoma e coletiva, começam a produzir petróleo na segunda maior petrolífera do mundo. O que poderia ser um encaminhamento para uma revolução mais democrática e comunista foi sendo, aos poucos, desviada para a lógica da produção de mercadoria. (DAMASCENO, 2010)

<sup>36</sup> Afirmam que os estruturalistas enxergam o mundo de forma fechada, como se não houvesse saída, ou uma linha de fuga como proposto por Deleuze e Guattari em *Mil Platôs – Capitalismo e esquizofrenia*. (V.1. 1995)



Dois elementos primordiais podem ser destacados, essa democracia será de base, patriarcal e racista: patriarcal, porque ainda pressupõe a família monogâmica, como consequência, a propriedade, sob o domínio privado e racista, porque nega o direito do usufruto do outro (estrangeiro). Ou seja, nessas bases, a democracia fica limitada ao modelo antigo da democracia de Atenas, estudado por Wood (1995), mas esse desenho do mundo fechado e maniqueísta não impede, na visão de Fanon (1968), que seja colocado em processo o movimento de descolonização, destruindo o mundo antigo, ou o abrindo para novas possibilidades.

Nesse sentido, não é simplificar a realidade, em uma visão dualista do mundo, mas interpretar **a realidade, a partir das lutas de resistências dos povos colonizados, ou seja, as lutas dos povos colonizados, como demonstrou Fanon (1968), contradizem essas pequenas democracias (burguesas ou socialistas, que não avançaram para o comunismo)**. Esses dois elementos, “patriarcalismo e racismo”, que não são levados como fundamento elementar nas análises da realidade, ao serem menosprezados, ocultam a realidade colonialista, machista e racista, sem a eliminação total desses elementos, uma sociedade jamais poderá ser livre, assim como o próprio Marx e Engels (1998) apontam para os cuidados que devemos ter, para com os resquícios das sociedades burguesas, que ainda permaneceriam nas sociedades socialistas. Não é o objetivo, aqui, mas daí valeria a pena analisar algumas das críticas anarquistas sobre a ditadura do proletariado proposta por Marx e Engels (1998).

**Por que levar em conta os elementos das lutas anticoloniais para decifrar a realidade, e, conseqüentemente, estabelecer uma educação anticolonial?**

Porque, no levantamento desses pressupostos históricos, percebemos, através de Fanon (1968); Engels (2019) e Sartre (2002), que, as mudanças políticas, que formam o conjunto das mudanças, nas formações espaciais no mundo, são estabelecidas a partir de revoluções e contrarrevoluções, que partem da pressão dos de baixo para cima. Ou seja, “Não foi a democracia que levou Atenas à ruína, como afirmam os mestres-escolas europeus que abanam o rabo para os príncipes, mas a escravidão que proscreeu o trabalho do cidadão livre” (ENGELS, 2019, p.151).

Nesse sentido, a pedagogia anticolonial aparece como um “conhecimento emancipador ou filosofia da *práxis*”. É uma forma estrutural de se pensar o mundo, porque pensa a partir de uma situação de classe, que exige uma transformação, ao mesmo tempo em que impõe um único caminho, a emancipação do povo colonizado. Essa necessidade é histórica e geográfica. Daí a negação da negação (pós-modernismos...), só pode ser dada no campo, puramente escolástico, como Marx e Engels identificou na vossa Segunda Tese de Feuerbach:

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão de teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o carácter terreno do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento isolado da práxis – é uma questão puramente *escolástica*. MARX e ENGELS, 1987, p.13)

A pedagogia anticolonial, se tem como objetivo atingir a fluência das “funções superiores” (cultura), no interpessoal e pessoal, deve adotar essa teoria emancipadora, e reconhecer as particularidades geográficas da atividade prática.

Esta actividade teórica especificamente orientada para a acção apresenta várias particularidades distintas: qualificada por vezes de “conhecimento emancipador”, visa antes de mais dar acesso à compreensão de uma situação individual ou colectiva que é indispensável para a transformação da dita situação, traço que permite (entre outros) qualificar este conhecimento como nova compreensão de si. Mas não podemos renovar o conhecimento que temos de nós próprios sem nos transformarmos ao mesmo tempo: trata-se, neste caso, de um modo de cognição particular no qual o acto de conhecer modifica aquilo que é contemplado. Quando me esforço por compreender aquilo que sou e as condições da minha existência, não posso, com efeito, manter-me idêntico àquilo que era antes: a parte de mim mesmo que cumpre este acto de compreensão, bem como aquela que é compreendida, diferem sempre daquilo que eram antes de cumprir este acto, e o processo repete-se forçosamente se tentar compreender de seguida toda esta série de operações – compreender-se a si mesmo quase equivale a tentar saltar por cima da própria sombra ou a erguer-se no ar puxando os próprios cabelos! (EAGLETON, 2002, p. 10)

É, nessa situação prática, que Fanon (1968) entende que, nas condições do mundo colonizado, essa pedagogia, cultura, revolução, se faz a ferro e fogo, porque o conhecimento prático só se dá no mundo colonial, através da ruptura. A situação colonial provoca sempre a alienação, até o ponto de atingir um tipo de escravidão moderna, uma forma de organizar e entender a humanidade, por suas limitações, e não por suas superações, uma vez que o colonialismo cria sempre formas de persuadir a realidade a partir de suas necessidades.

A educação anticolonial torna-se uma ferramenta capaz de iluminar não só a consciência colonizada, mas também a consciência do colonizador, como sugeriu Sartre (1968), se quiser que o europeu se reconheça, leia Fanon:

Por que temos de o ler se não foi escrito para nós? Por dois motivos. O primeiro é que Fanon vos explica a seus irmãos e desmonta para eles o mecanismo de nossas alienações; aproveitai para vos descobrir a vós mesmos em vossa verdade de objetos. Nossas Vítimas nos conhecem por suas feridas e seus grilhões; é isto que torna seu testemunho irrefutável. (SARTRE, 1968, p. 8)

A pedagogia anticolonial se fundamenta a partir da compreensão das experiências dos sujeitos, que são apresentados sempre como inferiores socialmente, e, portanto, vítimas de uma composição geopolítica, que lhes obrigou a compreender o mundo por uma ideologia que fundamenta a inferioridade como permanente na composição colonialista.

Para Marx trata-se antes de mais de constatar que o próprio pensamento é causado e condicionado por factores materiais. Por mais que delimitemos as causas disto ou daquilo, poderá o nosso pensamento virar-se suficientemente sobre si próprio, digamos, a ponto de conseguir apreender seja o que for da história que o produziu? Nós, os homens do final do século XX, temos certamente boas razões para suspeitar que esta apreensão só pode ser parcial: somos levados a suspeitar que existe sempre uma espécie de mancha cega, uma qualquer amnésia necessária ou uma inevitável opacidade em relação a si próprio que condena o espírito a invariavelmente falhar neste tipo de empreendimento. Enquanto filho do século das Luzes, Marx acreditava talvez mais do que nós no poder esclarecedor da razão: mas, enquanto pensador historicista (estas duas correntes gémeas, o racionalismo e o historicismo, estão frequentemente em tensão na sua obra), reconhecia também que, se todo o pensamento tem um carácter histórico, então, inevitavelmente, isto mesmo acontecia com o seu. Na medida em que não se reduz a um conjunto de ideias brilhantes que qualquer um poderia ter concebido em qualquer momento, o marxismo não poderia ter nascido no tempo de Carlos Magno ou de Chaucer: pelo contrário, consiste num fenómeno temporal e geograficamente circunscrito, que admite tranquilamente que as suas principais categorias intelectuais (o trabalho abstracto, a mercadoria, o indivíduo livre de movimentos, etc.) foram um legado do capitalismo e do liberalismo político. (EAGLETON, 2002, p. 16)

Esse questionamento do autor está correto, existem sim pontos cegos nessas filosofias, os quais são chamados *luta de classes*. Não é possível o colonizador enxergar o mundo com o olhar do colonizado, o contrário também fica validado por essa dialética. Mas o que a pedagogia anticolonial traz de esteticamente anticolonial é que ela está preocupada em iluminar, primeiramente, a consciência do colonizado, e não a do colonizador, como afirmou Fanon (1968).

O fato de Sartre ler Fanon configura apenas como consequência, o colonizador se fará humano numa única condição, na libertação do colonizado. Enquanto essas amarras não forem quebradas, o colonizador também continua na classe dos sub-humanos. Nesse sentido, a “ética”, a “moral”, para o pensamento de Fanon (1968, p. 38), considera autêntico: “tudo aquilo que precipita o desmoronamento do regime colonial, que favorece a emergência da nação, Autêntico é o que protege os indígenas e arruína os estrangeiros. No contexto colonial não há conduta de verdade. E o bem é simplesmente o que prejudica o colono”.

A hipótese, aqui, considera que o ponto cego, na visão ocidental, é muito maior do que na *dialética anticolonial*. Porque não consegue enxergar essa verdade imediata e radical, tentam, por vários métodos (humanismo ocidental, por exemplo, ou fenomenologia na geografia), enevoar essa verdade. Por isso que defendemos uma pedagogia que se processa pela cotidianidade geográfica da rebeldia da periferia mundial, de modo que os pensamentos de Marx; Engels e Lênin teriam um fim em si mesmo, com o fim da exploração colonialista.

se partimos do princípio de que a filosofia marxista existe com o único fim de favorecer o advento de uma sociedade comunista que está para vir, vemos mal como é que uma filosofia deste género poderia ter lugar numa sociedade autenticamente comunista – o facto é que, em conformidade com a sua perspectiva anti-utopista, Marx não se preocupa nada em descrever essa futura ordem do mundo... Como toda a teoria política extremista, o seu pensamento acaba por abolir-se a si próprio, e é talvez sobretudo neste sentido que tem um carácter histórico (EAGLETON, 2002, p. 24)

Vigotski e Fanon se diferenciam dessa perspectiva, por não trazerem a questão da plenitude humana, entrelaçada à necessidade de desenvolvimento de um Estado Socialista de industrialização avançada. Para esses autores, o pleno desenvolvimento humano está em empurrar a “zona de desenvolvimento proximal” ao máximo. Para isso, é claro, ele exige certas condições econômicas e sociais. Mas que, na ordem do dia, não consiste, obrigatoriamente, em estabelecer uma indústria burguesa moderna, até mesmo, pelo que se possa evidenciar atualmente, de uma possível crise ecológica. Ou seja, o fenômeno principal, para a fruição da plenitude humana, passa pela eliminação total do colonialismo e do racismo.

Segundo Eagleton (2002), essa necessidade histórica, na perspectiva marxiana, surge das contradições mútuas entre as forças produtivas e as relações de produção, e encontram sua explicação no entendimento do “modo-de-produção”, conceito fundamental da teoria de Marx, sendo essas contradições o verdadeiro motor da história:

Num certo grau do seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em colisão com as relações de produção existentes, ou com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então, e que não são mais do que a sua expressão jurídica. Otem ainda formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas condições transformam-se em pesados entraves. Começa então uma era de revolução social”. (CEP, Prefácio, p. 273; OE, I, p. 531)

Se analisarmos apenas por esse ângulo, a obra de Marx, parafraseando Eagleton (2002), para nossa pedagogia, não haveria a necessidade de uma *teoria anticolonial*. Os próprios

avanços das forças produtivas levariam a uma transformação da sociedade capitalista para uma sociedade comunista:

Assim descrito, o processo global da revolução proletária parece marcado por um automatismo altamente inverosímil. Segundo esta versão do pensamento de Marx, o ascenso e a queda das classes dirigentes dependeria da sua capacidade em desenvolver as forças produtivas, transformando-se cada modo de produção (comunismo primitivo, escravatura, feudalismo ou capitalismo) noutra pelo próprio jogo da sua lógica imanente. Estamos perante uma espécie de variante historicizada da antropologia de Marx: o desenvolvimento humano é positivado, sendo negativo tudo o que se oponha a este processo. Mas, em simultâneo, este modelo não se concilia facilmente com aqueles outros trechos da obra de Marx onde, ao invés, é sugerido que, porque as classes dirigentes desenvolvem sempre as forças produtivas com o fim de melhor servir os seus próprios interesses e de incrementar a exploração das classes inferiores, estas forças são finalmente menos importantes do que as relações de produção: de acordo com este segundo modelo, a revolução política resultante procede directamente da luta de classes – não decorre de esta ou aquela tendência trans-histórica de libertar as forças produtivas de qualquer entrave social; e são, portanto, os conflitos de classes que são tidos aqui como os verdadeiros motores da história, ainda que eles se ancorem na produção material. (EAGLETON, 2002, p. 52)

Posta a polémica, nos colocamos na perspectiva histórica da *luta de classes*, como apontou o autor, e conforme já defendido, desde o início do capítulo. Do ponto de vista anticolonial, não reconhecemos, na *luta de classes*, a forma revolucionária da burguesia, na sua gênese, pois, em nenhum momento histórico, o povo colonizado tirou frutos realmente substanciais da produção burguesa, a forma como são tratados na periferia do mundo, a violência, racismo, fome, desigualdade, a alienação total, sempre demonstraram essa realidade radical.

Antes de mais, aquilo que Marx entende exactamente por “classe social” não é muito claro: a sua obra foi interrompida no preciso momento em que se aprontava para analisar este conceito em pormenor, [...] ele deduz que os pequenos produtores independentes como os camponeses e os artesãos, por exemplo, podem ser catalogados como “pequeno-burgueses”, sendo “proletários” aqueles que têm de vender a sua força de trabalho a outros. Assim sendo, a estrela de cinema milionária e o varredor pertencem os dois à classe operária? Ou teremos de admitir que factores políticos, culturais e ideológicos entram em linha de conta? Existem ou não relações entre as classes sociais e aqueles outros agrupamentos humanos (os grupos nacionais, étnicos, sexuais, etc.) a que Marx atribui muito menos importância? E uma classe deve ter consciência da sua identidade para ser qualificada enquanto tal? (EAGLETON, 2002, p. 58)

Obviamente que, para os fins de uma pedagogia anticolonial, essas repostas se encontram no cotidiano radical dos povos colonizados. Nesse sentido, o que vai definir o movimento pela emancipação é o próprio colonialismo, e sua estrutura racista e violenta nos termos fanonianos. Essa *estética anticolonial* se torna importante, porque vai a fundo, nos sonhos da população colonizada, regata a “vontade” e o “tesão”, no que elas têm de mais revolucionário, ou seja:

O colonizado está sempre atento porque, decifrando com dificuldade os múltiplos signos do mundo colonial, jamais sabe se passou ou não do limite. Diante do mundo arranjado pelo colonialista, o colonizado a todo momento se presume culpado. A culpabilidade do colonizado não é uma culpabilidade assumida, é antes, uma espécie de maldição, de espada de Dâmocles. Ora, no mais fundo recesso de seu ser, colonizado não reconhece nenhuma jurisdição. Está dominado, mas não domesticado. Está inferiorizado, mas não convencido de sua inferioridade. Espera pacientemente que o colono relaxe a vigilância para lhe saltar em cima. Em seus músculos, o colonizado está sempre à espera. Não se pode dizer que esteja inquieto, que esteja aterrorizado. Na realidade está sempre pronto a abandonar seu papel de caça para tomar o de caçador. O colonizado é um perseguido que sonha permanentemente em se tornar perseguidor. (FANON, 1968, p. 39-40)

A pedagogia anticolonial, a partir dessa estética, tem como objetivo retirar essas amarras de “culpa”, imposta pelo colonialismo. Esse pedantismo cristão, como enunciou Césaire (1978, p.15): “equações desonestas: cristianismo = civilização; paganismo = selvajaria”. Essas abomináveis consequências colonialistas e racistas, na pedagogia anticolonial, são invertidas, **é na ideia de “Europa”, que o colonizador mostra sua verdadeira barbárie.**

Pobre colono: eis sua contradição posta a nu. Deveria, dizem, como faz o gênio, matar as vítimas de suas pilhagens. Mas isso não é possível. Não é preciso também que as explore? Não podendo levar o massacre até ao genocídio e a servidão até ao embrutecimento, perde a cabeça, a operação de desarranjo é uma lógica implacável há de conduzi-la até à descolonização. [...] E a Europa, que faz ela? E esse monstro supereuropeu, a América do Norte? Que tagarelice: liberdade, igualdade, fraternidade, amor, honra, pátria, que sei eu? Isso não nos impedia de fazermos discursos racistas, negro sujo, judeu sujo etc. Bons espíritos, liberais e ternos – neocolonialistas em suma – mostravam-se chocados com essa inconsequência; erro ou má-fé: nada mais consequente, em nosso meio, que um humanismo racista, uma vez que o europeu só pode fazer-se homem fabricando escravos e monstros. (SARTRE, 1968, p.10;17)

Por essa razão de ordem, a estética anticolonial, para a educação geográfica, aparece como estância necessária e primordial, para transformação de realidade colonial. Não basta dizer que a geografia do colonizado é maniqueísta, tem um lado exótico e um lado feio, pobre,

é preciso colocar a geografia na sua rebeldia, nos seus conceitos radicais. É preciso sentir “tesão” por essa geografia.

Esse momento de subversão, na perspectiva fanoniana, é a “violência”, mas não é uma violência em estado bruto, mas a “violência” como conceito que ilumina, que desaliena:

O povo colonizado não está só. Apesar dos esforços do colonialismo, suas fronteiras permanecem permeáveis às novidades, aos ecos. Ele descobre que a violência é atmosférica, escala aqui e ali, e aqui e ali derrota o regime colonial. Essa violência triunfante desempenha um papel não somente informador como também operativa para o colonizado. A grande vitória do povo vietnamita em Dien-Bien-Phu não é mais, rigorosamente falando, uma vitória vietnamita. A partir de julho de 1954, o problema proposto aos povos coloniais passou a ser o seguinte: “que é preciso fazer para realizar um Dien-Bien-Phu? Como se há de proceder?” (FANON, 1968, p. 53-54)

Segundo Lenyra Rique da Silva (2004), é preciso superar, pela ciência geográfica, a linearidade dos fatos sociais, como fatos formais de uma lógica; assim, os conceitos se estruturam sempre na mesma posição, para refletirem a condição de existência. Com isso os conceitos “violência” e “poder”, por exemplo, são estruturados de uma forma que não seja capaz de ser pensada, para além do dogmatismo social e o acadêmico. Ao tecermos as considerações do anticolonialismo, nós voltamos para a posição de uma estrutura que funda um espaço para ser sempre um espaço colonizado. Toda a organização lógica desse processo impera na fundamentação de uma espacialidade feita para a produção, e, com isso, toda violência somente poderá ser exercida para a defesa da produção colonizadora e imperialista.

A *violência*, na perspectiva anticolonial, é o conceito chave, e quem pratica não é o colonizado. A prova disso é que todas as vezes que o colonizado tentou, pacificamente, colocar a sua liberdade em termos substanciais, foi recebido com “porrada” e “tiros”.

O trabalho, como fundamento dessa sociedade, nos impõe uma lógica formal para viver e promover as espacialidades da produção. A humanidade é focada como constituinte do sentido do desenvolvimento econômico, e o trabalho, que deveria ser a transformação da realidade para a superação das dificuldades impostas, ora pela natureza, ora pelos limites humanos, tem sua direção na promoção de uma sociedade que trabalha para se alienar, e, com isso, busca um sentido da própria existência, num espaço fechado, e impossível de fugir, pois é o espaço da violência fundamentada pelo trabalho.

A sociedade do ter é a sociedade da necessidade, e o homem nela, em nada está inteiro. Por tudo isso a humanidade não é humanidade plena em

desenvolvimento, não há um homem total, e sim um homem genérico pelo trabalho, porque produz. (SILVA, 2004, p. 114)

A produção engendra motivações, e, numa linguagem vigotskiana, centra a formação de um desenvolvimento integrado, entre o que se é e como se faz, ou seja, a aproximação do conhecimento com a vida parte de uma estrutura integrada aos fundamentos de um tipo de sociedade que somente pode se movimentar pela produção e reprodução do capitalismo.

Assim, o presente capítulo buscou evidenciar as bases da estrutura colonialista e apresentar as rupturas necessárias para a educação anticolonialista pela geografia.

O próximo capítulo evidenciará as questões do processo de renovação da geografia no Brasil, mostrando como o contexto político, econômico e social influenciaram nessas mudanças. Mas, fundamentalmente, como que, apesar de todas essas mudanças, a geografia continua sendo comandada pelos discursos liberais e colonizadores.



## CAPÍTULO – 2

### **GEOGRAFIA NO BRASIL: Colonialismo modernidade e pós-modernidade**

Chegamos no século XXI, e a geografia permanece dominada pelos valores do pensamento ocidental, pelos métodos geométricos e idealistas da realidade. Insistem em apresentar o espaço geográfico, por uma visão fatídica. Ora imutável, e ora mutável, apenas pela “multiplicidade” ou “heterogeneidade” do pensamento “puro”, possível apenas no campo individualista das ideias. O objetivo deste capítulo é demonstrar como a ciência geográfica patina em estabelecer um método realmente crítico para a geografia colonizada no Brasil. Isso porque o método, por mais que tenha avançado, em termos das *lutas de classes*, permanece ocidental, sutilmente, colonizador.

Como apresentamos no primeiro capítulo, a opção pelos métodos colonialistas, na forma como a ciência foi “evoluindo”, nunca puderam ser amplamente refutados, devido à hegemonia da ciência ocidental no mundo, ou seja, toda construção epistemológica da geografia brasileira está organizada a partir do sentido do *produtivismo*. Com isso a ciência geográfica tem seus fundamentos na repetição das condições reprodutivas do capitalismo. Dessa maneira, optamos por um método que enfrente diretamente todos os desígnios da classe trabalhadora.

A resposta, nesta tese, se dá a partir da radicalidade espacial. Ler e construir um caminho de ruptura ao colonialismo é a única opção para que a classe trabalhadora possa ser, de fato, emancipada.

Essa radicalidade teórica, por ser encontrada numa questão simples: a *fome*. A exemplo – a *Geografia da fome*, de Josué de Castro (1984), – publicada em 1946, advinda do pleno regime militar de Vargas, esta obra, problematizando um tema simples, mesmo que aposto dos métodos clássicos e antigos da geografia tradicional, o autor soube se posicionar com uma grande honestidade para com os dados, e uma *intencionalidade anticolonial* capaz de expor a terrível colonização e desigualdade que estava sendo perpetrada no Brasil. Fenômeno negado por Lacoste (1975) e outros geógrafos críticos, que preferem falar mais de uma geografia do subdesenvolvimento, ou de uma economia “*dependentista*”, do que de uma geografia ainda colonialista.

Nesse sentido, a geografia tem deixado de lado os métodos “*simples*” de entender a realidade, como: *racismo, fome, violência e trabalho para vida*, para reproduzirem uma geografia do colonialismo, que soube adaptar a linguagem moderna e pós-moderna, através de uma suposta “complexidade” de: “heterogeneidade”, “multiplicidade” e “subjetividade”, tanto dos espaços como dos indivíduos. No “final” acabou por não ter quase nada a nos dizer sobre a realidade dos povos colonizados. A geografia colonialista não pode ser ignorada, na realidade desses povos, e na ciência geográfica, por isso trazemos uma *geografia anticolonial*, capaz de trazer a luta dos povos colonizados, na sua dimensão do *cotidiano*, nas *lutas de resistências e sobrevivências*, no espaço colonial. Nesse sentido, existe uma *práxis-anticolonial* que se faz para a produção da *vida* e não para *morte*, ignorar essa *práxis* é não só ignorar a realidade do colonizado, mas também a realidade do colonizador.

Neste capítulo, não faremos um resgate histórico longo do pensamento geográfico. Sobre a questão da renovação da geografia no Brasil, meados do século XX. Consideramos suficiente, para entendermos esse movimento, as pesquisas já elaboradas por essa temática como: Santos (2004), em *Por uma Geografia Nova*; Boaventura de Souza Santos (1988), *Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna*; Silva (1984), *A renovação geográfica no Brasil*; Vesentini (2004), *Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil*; Silva (2004), *Por que há Geometria no temário geográfico?*.

Nesse sentido, o objetivo, aqui, não é levantar as principais contradições da geografia *tradicional* ou *pragmática*, considerando, assim, toda a geografia, criticada no movimento de renovação geográfica dos meados do século XX, até o século XXI. Concentraremos a nossa análise na geografia pós-moderna do campo crítico, partindo de autores que têm uma influência importante, na geografia contemporânea, porque esse debate ainda continua ativo, e consideramos essa geografia, em termos de discursos a mais, aplicada, e mais influenciadora do ensino de geografia no Brasil, como mostraremos no terceiro capítulo, sobre os livros didáticos do sétimo ano do ensino fundamental II, levando em consideração os livros mais vendidos e com maior abrangência nas escolas públicas brasileiras, segundo os dados do PNL 2020, apresentado pelo FNDE (2020).

Essa predominância de um movimento amplo de crítica a geografia, estamos situando grande parte desse movimento, no campo da pós-modernidade, por entendermos que essa geografia partiu, predominantemente, de um fundo econômico “desenvolvimentista”, de base idealista. O pressuposto situa-se na base do processo de “*globalização*”, que se intensifica, com os avanços tecnológicos dos meios de comunicação, a partir da década de 1970, e se consolida com o fim da União Soviética, no início dos anos 90, do mesmo século. O limite da ciência

geográfica estaria em lidar com esse intenso fluxo de “informações”; “comunicações”; “representatividade” e “imaginação”, o que levou à necessidade de renovação dos métodos dessa ciência.

O estudo de Edward Soja (1993), *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica*, e de Doreen Massey (2008), *Pelo espaço: Uma nova política da espacialidade*, são bastante significativos e representativos desse movimento, que continua preso no dualismo kantiano, entre empirismo e idealismo, ambos caminham para uma crítica que tentam representar a geografia, de acordo com o movimento aparente de transformações tecnológicas do final do século XX, no caso de Soja – *uma Geografia pós-moderna*, mais estruturalista, Massey – pós-estruturalista, mas não importa o caminho que tomam, acabam sempre caindo no movimento aparente, que é o mundo da “pseudoconcreticidade” como nos fala Kosik (1976).

## 2.1 Geografia: renovação epistemológica da geografia brasileira

O europeu colonialista, com sua lógica do *ser e não-ser*, Segundo Dussel (1982), do “*eu conquisto*”, com essa dialética da colonização, colocou a Europa na centralidade do mundo, onde o ocidente dominava as relações comerciais, como já vimos anteriormente. Essa possibilidade foi dada pela expansão do comércio mundial, sobretudo, pelo projeto de colonização, resultante das circum-navegações comerciais, que deram centralidade às transações mercantilistas, que ligavam a África, América a Europa, expandindo-se para a Ásia e outras partes do mundo. O “espaço mundial” ganhou uma nova dimensão, a partir desse comércio transatlântico, inseriu a América Latina; África; Ásia e Oriente Médio, na periferia dessa “nova centralidade” pensada por Quijano (2005).

Essa *centralidade-modernidade*, que é o próprio processo de colonização, produziu esse mundo maniqueísta de que nos fala Fanon (1968), e que não pode ser rompido sem uma ruptura radical por parte do colonizado. Diferente da *decolonialidade e pós-colonialidade*, em que as estruturas são permanentemente rompidas, assim como no *pós-modernismo*, o maniqueísmo geográfico, no mundo colonizado, necessita de uma abordagem *anticolonial*, que não abandona a *luta de classes na cotidianidade*, e verifica que, para o povo colonizado, existe um abismo intransponível, nesse mundo, sob as bases do racismo e do sexismo, que não podem ser superados estruturalmente, se não coloca a questão do anticolonialismo como práxis cotidiana, na luta revolucionária.

A geografia, como ciência moderna, estruturada a partir dos cursos superiores universitários, e de suas sociedades geográficas de exploração, encontra-se já bastante organizada, em meados do século XIX, em torno desses grandes projetos de colonização, e como *ciência ocidental*, teve como objetivo atender às necessidades do avanço desse comércio mundial, que já se expandia nos ditames da burguesia europeia.

Tendo em vista que as relações comerciais estabelecem sempre trocas desiguais e desfavoráveis para um indivíduo, grupo, ou nação, (classes), o desenvolvimento das relações comerciais atreladas ao racismo e sexismo, organizou e legitimou esse novo mundo, baseado em um novo tipo de imperialismo e um novo tipo de colonização, em que as relações foram fundamentadas na racionalidade da produção em massa para o mercado, o que exigia uma nova organização em massa, das forças produtivas. E, na base dessa “nova sociedade”, temos a escravidão moderna. Essa lógica científica aparece a partir da necessidade de impor o domínio da mercadoria, da propriedade privada, e da escravidão pelo *racismo* e *sexismo*, como fundamento desse projeto de “universalidade” do *ser-* e *não-ser* ocidental.

A Geografia Colonial: Freemann (1961, p.9) considera que existe mesmo uma relação entre a expansão da geografia e a da colonização[...] A primeira cadeira francesa de geografia, estabelecida em Paris em 1809 e vaga com a morte de A. Himly, coube a Vidal de La Blache em 1899. A segunda cátedra, criada em Paris em 1892, foi a de geografia colonial, ocupada por M. Dubois. A segunda dessa mesma matéria, criada em 1937, foi ocupada por Charles Robequain. Outras cadeiras de geografia colonial foram fundadas em Bordéus (1946), Aix-em-Provence e Estrasburgo, além das que haviam sido criadas na Escola da França de além-mar, instalada em 1889. (SANTOS, 2004, p. 31)

Os diversos processos de “renovação” da geografia estão relacionados com a expansão do mundo capitalista, com os avanços das técnicas necessárias ao avanço do comércio mundial. No último processo de “renovação” da geografia, de meados do século XX, que não é o primeiro, e nem tampouco será o último, a geografia permanece na sua dimensão estrutural, como ciência e disciplina escolar, trabalhado direto e indiretamente pela *dialética da colonização*. Os conflitos sociais centro-periferia atestam essa tônica nos processos de renovação da geografia no mundo e no Brasil. A geografia como ciência moderna surge como atividade prática de *descrição*, *reconhecimento* e *exploração*, voltada para o processo de colonização, desde Kant, a Humboldt e Ritter, mas podemos generalizar três grandes momentos em que a geografia passa por um intenso debate metodológico como ciência ocidental, mas que não consegue superar estruturalmente a sua íntima ligação com o colonialismo.

- No primeiro fundamenta-se como ciência voltada para contribuir com a exploração imperialista nas colônias, La Blache e Ratzel são os principais representantes dessa “nova” ciência, período já, há muito tempo, estudado e criticado pelos geógrafos da “renovação crítica”. Por esse motivo, não dedicaremos muita análise extensa a esse período.

- Segundo momento, com intuito de conter os processos de descolonização e o fim do instituto da escravidão, a geografia entra numa fase neocolonial, que vai até os anos de 1970, os debates começam ficar mais intensos, e há, já, nesse período, um avanço da ciência como teoria liberal, que acomoda os avanços das forças produtivas e da luta de classes. Nesse período podemos fazer uma pequena exemplificação, para entendermos as “renovações” da geografia, de um lado, temos os conservadores Mackinder e Semple, que deixam explícitos os objetivos expansionistas e racistas da Geografia, do outro lado, os progressistas, Hartshorne e Sauer, que tentam renovar a Geografia, reconhecendo a diferença, mas usando-as a favor da colonização.

- O terceiro momento pode ser caracterizado pela globalização da Geografia, essa última seria a junção de todas as formas anteriores, o que dá a geografia uma atmosfera bastante robusta e “complexa”, estamos diante de uma terceira via que será sempre um devir a partir desse último processo de “renovação” que nunca se concretizará, neste último processo que ainda permanece atual. Não existe uma corrente máxima, ou um autor de destaque, foi um processo “heterogêneo”, que abrange desde as geografias críticas ortodoxa a heterodoxa. O conservador e progressista se misturam entre esquerda e direita, porque, para a geografia dominante, na atualidade, é mais importante discutir as diferenças individuais, do que um projeto realmente revolucionário.

Estaríamos, então, segundo essa “evolução” da ciência e da geografia, diante da opção de uma terceira via, que não está pronta, que precisa ser pensada, precisamente, devido à complexidade que a sociedade “técnico-científico-informacional” introduziu na *luta de classes*, na educação, a geografia teria como objetivo introduzir a aluna e aluno no mundo dos conceitos científicos complexos, e trazer para a singularidade do cotidiano, os conhecimentos referentes à ciência geográfica.

Novo contexto, transição entre século XX e século XXI. Termos como sociedade pós-industrial, sociedade-pós capitalista, terceira revolução

industrial tem sido utilizada para denominar os fenômenos socioeconômicos, cultural e políticos que tem caracterizado a sociedade contemporânea. Na geografia, a análise crítica não desapareceu, assim como não desapareceram as análises das Geografias Tradicional e Quantitativa. Necessidade de reformular categorias e conceitos para compreender melhor o movimento da sociedade, para refletir sobre a problemática espacial, à luz das contribuições de uma teoria social crítica. A geografia defronta-se, assim, com a tarefa de entender o espaço geográfico num contexto bastante complexo. (CAVALCANTE, 2006, p. 16)

Nesse sentido, se há uma grande complexidade, não restaria à geografia outro papel, se não o papel de crítico, papel intelectual de criticar os conceitos e condenar a realidade, na falta da coisa a ser criticada, há uma insistência em resgatar os mortos para serem criticados, em alguma dimensão, esse trabalho acaba caindo nessa própria armadilha, por ser parte dessa estrutura de pesquisa dominante.

Esse debate promove o entendimento do resgate crítico quanto aos clássicos, por parte da “Geografia crítica”<sup>37</sup>, e pudemos observar que, entre os principais críticos da geografia moderna e tradicional, todos baseiam-se em um ideal de projeto ou conceito de desenvolvimento, então, são mais críticos porque a democracia burguesa é mais “desenvolvida”, porque a grande indústria é uma evolução em relação ao mundo natural dos povos originários. Nesse “paradoxo” entre o *desenvolvimentismo* e *liberdade*, destruição da natureza e desenvolvimento, para qualquer lado que se jogue, o colonizado sempre saíra perdendo, se defendo o desenvolvimentismo, ignoro que é uma política destrutiva feita só para os brancos, se critico o desenvolvimentismo, acabo por defender a imobilização dos povos colonizados.

Isso nos leva às expressões “anacrônicas” como, “homem do seu tempo”, justifica que a escravidão antiga foi importante para o “desenvolvimento” do Império Romano, assim como a escravidão moderna<sup>38</sup> foi “importante” para o capitalismo. Então, Kearns (2010) poderia dizer que, embora Mackinder seja um racista colonizador, sua “contribuição” para geopolítica tem um legado importante, mesmo que o autor tenha cometido alguns “erros”.

Certainly Mackinder was a **creature of his time**, an era when social Darwinism dominated social and political thought, yet the central terms of these relations between geography and geopolitics, between science and masculinity, between force and law, were contentious. Mackinder may have

---

<sup>37</sup> Entendemos por geografia crítica (movimento-pluralista) todo o movimento de renovação (movimento crítico), após meados do século XX, independente da corrente.

<sup>38</sup> Escravidão hereditária pela cor da pele, que inicia a organização da sociedade capitalista, na crise final do feudalismo.

been comfortable taking geography outside the bounds of pure science in the service of Empire, **but others at the Royal Geographical Society were less so**. When, at the very time Mackinder was presenting his paper on ‘Scope and methods’, the Prince of Wales approached the Council of the Royal Geographical Society for assistance in establishing a new Imperial Institute to promote enthusiasm for and emigration to the colonies, the Council refused to circulate its members about the initiative with its President, Lord Aberdare, declaring that these imperial aims bore no close relation to the central purpose of the Society, which was ‘the promotion of geographical knowledge and scientific exploration’<sup>39</sup> (Royal Geographical Society 1887, 2–3). (KEARNS, 2010, p.194-195, grifo nosso)

Ao justificar que Mackinder era uma “criatura da sua época”, o autor justifica tudo no campo da linguagem, e, no campo da linguagem, nem todos tinham uma linguagem tão racista, na *Royal Geographical Society*, “outros eram menos”, essa sociedade colonizadora cujo legado Kearns tenta proteger, no movimento crítico da geografia, apoiou as teses de Mackinder, de que o Império Britânico era mais democrático, por ser mais liberal, e suas relações comerciais situavam nos limites do oceano, “respeitando” os limites territoriais dos povos estrangeiros.

Echoing this traditional British eulogy to sea-power (Deudney 2006), Mackinder invited British schoolchildren to reflect upon the happy insularity that showered ‘the great blessings of peace and freedom at home’ (Mackinder 1910, 57). He went further than Millar, though, suggesting that sea power was pacific not only for the home nation but also for its overseas rivals. **Sea power was no basis for territorial conquest**, since ‘warships cannot navigate mountains’ and thus even when it held sway as the indisputable continental hegemon, the British had ‘not sought to make any permanent European conquests’ (Mackinder 1919, 74). However, **Mackinder was much less sanguine than contemporaries such as Alfred Mahan** about the continuing predominance of sea- over land-power.<sup>40</sup> (KEARNS, 2010, p.190, grifo nosso)

---

<sup>39</sup> Certamente Mackinder foi uma criatura de seu tempo, uma época em que o darwinismo social dominava o pensamento social e político, mas os termos centrais dessas relações entre geografia e geopolítica, entre ciência e masculinidade, entre força e lei, eram controversos. Mackinder pode ter se sentido confortável em levar a geografia para fora dos limites da ciência pura a serviço do Império, mas outros na Royal Geographical Society estavam menos. Quando, exatamente no momento em que Mackinder estava apresentando seu artigo sobre 'Escopo e métodos', o Príncipe de Gales procurou o Conselho da Royal Geographical Society para obter assistência no estabelecimento de um novo Instituto Imperial para promover o entusiasmo e a emigração para as colônias, o Conselho recusou-se a circular seus membros sobre a iniciativa com seu presidente, Lord Aberdare, declarando que esses objetivos imperiais não tinham relação estreita com o objetivo central da Sociedade, que era 'a promoção do conhecimento geográfico e da exploração científica' (KEARNS, 2010, p.194-195, tradução nossa)

<sup>40</sup> Ecoando esse tradicional elogio britânico ao poder marítimo (Deudney 2006), Mackinder convidou crianças em idade escolar britânicas a refletir sobre a feliz insularidade que derramou “as grandes bênçãos da paz e da liberdade em casa” (Mackinder 1910, 57). Ele foi além de Millar, no entanto, sugerindo que o poder marítimo era pacífico não apenas para a nação natal, mas também para seus rivais no exterior. O poder marítimo não era base para a conquista territorial, uma vez que “navios de guerra não podem navegar nas montanhas” e, portanto, mesmo quando dominava como o hegemon continental indiscutível, os britânicos “não procuraram fazer conquistas europeias permanentes” (Mackinder 1919, 74). No entanto, Mackinder era muito menos otimista do que contemporâneos como Alfred Mahan sobre a contínua predominância do poder marítimo sobre o terrestre. (KEARNS, 2010, p.190, tradução nossa)

Essa tese de fundo, que fica notificada, mas não defendida sobre os interesses comerciais transatlânticos do Império Britânico, o império do comércio “liberal”, no sentido de liberalização de tudo, portanto, mais “avançado”, “democrático” e “pacífico”, é compartilhada por muitos intelectuais críticos. Segundo o autor, Mackinder defendia a guerra, porque os impérios territoriais, como a Rússia e a Alemanha, ameaçavam a paz dos britânicos, a tese do “pivô geográfico”, a pressão “Euro-Ásia” exigia uma virilidade, uma educação para a guerra e para colonização, para a defesa desse grande império, nesse discurso Mackinder, pode até aparecer “menos sanguinário”, que Alfred Mahan e outros colonizadores.

Na geografia crítica, Lacoste (1975) coloca o problema do subdesenvolvimento na conta apenas dos problemas internos, a colonização aparece como fenômeno já superado no final do século XX. Isso livra, por exemplo, o Império Britânico e Americano de serem responsáveis pelos constantes ataques aos processos de libertação dos povos colonizados. Como fica o envolvimento dos EUA nas ditaduras latino-americanas? Lacoste omitiu esse detalhe, então, fica parecendo que a colonização, exploração e escravidão, na colônia só interessavam aos grandes capitalistas, que somente eles lucrariam com os custos da manutenção da colônia e das guerras.

O êxito do colonialismo fez desaparecer os fatores da “coloniabilidade”. Se a conquista das colônias foi tão fácil, a partir do século XX manutenção da autoridade colonial viu-se diante de dificuldades tão grandes que os colonizadores tiveram de conceder uma parte. Quando tentaram se manter a todo preço, a guerra foi então extremamente dura e resultou na sua derrota. A colonização e a descolonização resultam menos das forças exteriores, da potência do colonizador, que das estruturas internas do país e de sua evolução. (LACOSTE, 1975, p. 201)

Como já vimos, a colonização e a escravidão bancaram a ascensão da classe trabalhadora branca, não só nas colônias, como também no mundo “desenvolvido”. Ou podemos considerar uma grande coincidência, que não exista nenhum país negro no mundo, com os índices de desenvolvimento indicados por Lacoste (1975).

Just as with Markham and Mackinder, Kingsley offers a model of expeditionary practice that is not only an epistemology, a description of the way to acquire knowledge, but is also in miniature an exemplar of international relations. For Kingsley, empathy is not only a way to survive, it is a way to learn, by reducing rather than extending one’s cultural distance from the people among whom one moved and upon whom one depended. **There are evident limits to this humanism, but it did allow Kingsley to make the effort to understand local belief systems as structures of feeling suited to the livelihoods and experiences of those who affirmed them.** She



did not think there was much value in Europeans trying to convert Africans to their own presumably superior ways of thinking, concluding that ‘[t]he great difficulty is of course how to get people to understand each other’ (Kingsley 1901, xvi). **For Kingsley, respect and understanding justified caution and restraint in foreign relations, a striking contrast to Mackinder’s** presumption of cultural superiority that informed his references to barbarians, such as when he wrote in one textbook of the contrast evident in passing from Europe to Africa.<sup>41</sup> (KEARNS, 2010, p. 195, grifo nosso)

Talvez o autor não saiba ou esteja omitindo, que a colonização sempre esteve nesse embate, entre um processo de colonização mais bruto e mais conservador, do ponto de vista da violência física, como a escravidão forçada, e uma colonização mais branda de violência, psicologicamente, mais civilizatória, “menos forçada”. Como, por exemplo, a questão se catequiza os povos originários da América ou institui a escravidão do índio como solução a falta de mão de obra? “In questioning the place of force in geographical practice and theory, these alternatives to Mackinder offer a legacy that remains worthy of attention. **The world is not only to be apprehended through force**”<sup>42</sup>, no final a solução, segundo Kearns (2010, p.201, grifo nosso), podemos dizer que seria uma *Royal Geographical Society*, em que o uso da força não fosse o método exclusivo.

Essa nova realidade espacial à conjuntura política, econômica e cultural dos europeus, são integradas ao processo de colonização, desencadeando o desenvolvimento do modo-de-produção capitalista, possibilitando a criação do mundo pela dominação europeia, no mesmo processo, dividia-se a humanidade e o espaço, em duas zonas intransponíveis, o espaço do colonizador e o espaço do colonizado, como bem retratado por Fanon (1968). Fica ferido, através da marginalidade permanente, o discurso iluminista, humanista e universal, propagado pela ciência e pela filosofia ocidental, exposto também por Césaire (1978) e Losurdo (2006). O processo histórico de descolonização, na África, principalmente, pela exposição do fenômeno

---

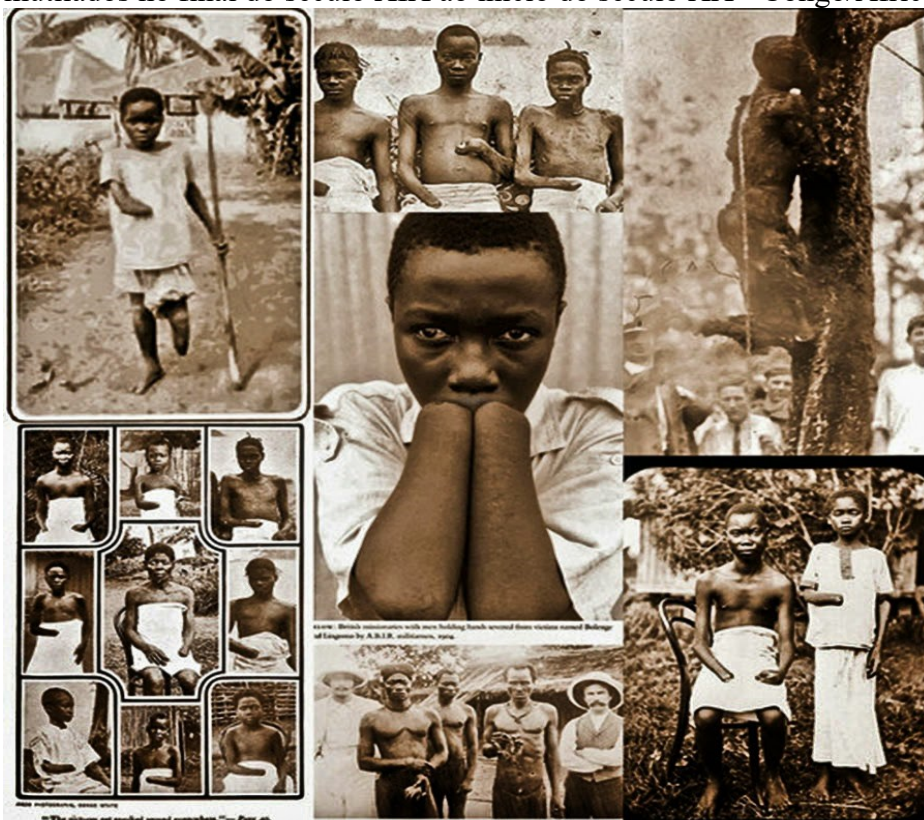
<sup>41</sup> Assim como com Markham e Mackinder, Kingsley oferece um modelo de prática expedicionária que não é apenas uma epistemologia, uma descrição do modo de adquirir conhecimento, mas também é em miniatura um exemplo de relações internacionais. Para Kingsley, a empatia não é apenas uma maneira de sobreviver, é uma maneira de aprender, reduzindo, em vez de ampliar, a distância cultural das pessoas entre as quais se movia e das quais dependia. Há limites evidentes para esse humanismo, mas permitiu que Kingsley se esforçasse para entender os sistemas de crenças locais como estruturas de sentimento adequadas aos meios de subsistência e experiências daqueles que os afirmavam. Ela não achava que havia muito valor nos europeus tentando converter os africanos para seus próprios modos de pensar presumivelmente superiores, concluindo que “[a] grande dificuldade é, claro, como fazer as pessoas se entenderem” (Kingsley 1901, xvi) . Para Kingsley, respeito e compreensão justificavam cautela e contenção nas relações exteriores, um contraste marcante com a presunção de superioridade cultural de Mackinder que informava suas referências aos bárbaros, como quando ele escreveu em um livro didático o contraste evidente na passagem da Europa para a África. (KEARNS, 2010, p.195, tradução nossa)

<sup>42</sup> Ao questionar o lugar da força na prática e na teoria geográfica, essas alternativas a Mackinder oferecem um legado que permanece digno de atenção. O mundo não é apenas para ser apreendido pela força. (KEARNS, 2010, p.195, tradução nossa)

da “violência”, já demonstrado, inicialmente, neste trabalho, expôs essa ferida sobre a qual nos falamos Fanon, Césaire e Losurdo, a respeito da questão do pensamento liberal ocidental.

As imagens e as falas, propagadas e autênticas, pela ciência ocidental, assim como pela geografia, demonstra a violência do projeto de colonização desencadeado pela Europa. A região do Congo é um exemplo mais representativo, mas isso não isenta a violência praticada em todas as regiões dominadas por esses países colonizadores.

Figura 06 - Colonização Belga – Várias trabalhadoras e trabalhadores mutilados no final do século XIX ao início do século XX - Congo/África.



Fonte: <http://claudio-zeiger.blogspot.com/2014/04/vitimas-da-tortura-um-desastre-para.html>

Na figura 06, as imagens de trabalhadores e trabalhadoras, escravizadas no Congo, que tiveram suas mãos mutiladas por uma ordem do rei Leopoldo 2º, que governou de 1868 a 1909, o imperialismo belga.

Segundo Moreira (2010, p. 13-14), o rei Leopoldo 2º foi um grande instigador das associações de geografia colonialista na Europa. Em 1876, ele convoca, em Bruxelas, uma *Conferência Internacional de Geografia*, reunindo vários exploradores colonialistas, para reunirem esforços de avançarem a colonização na África, que, através da criação da *Associação Internacional Africana* (AIA – criação, 1876), culminará na *Conferência de Berlim* (criação,

1884 e 1885), responsável por todo retalhamento da África e todo tipo de violência, e conflitos étnicos que resultou desse evento.

Diante dessas questões e dessas imagens, procuramos compreender como a geografia foi capaz de se silenciar, por tantas décadas, a questão do colonialismo, as lutas de *resistências* e *sobrevivências*, na visão daqueles que sofreram a *violência*.<sup>43</sup> E mais, como a geografia ainda continua vacilante, perante as “novas” formas de escravização, que continuam perpetuando o racismo e o sexismo?

Esse contexto de imposição imperialista, em que se conforma o capitalismo mundial, é marcado pela busca de novos mercados e novos territórios “naturais”. A conjuntura política e econômica, que marca essa nova etapa, é a junção entre o capital bancário e industrial. Nessa nova etapa monopolista, as grandes corporações imperialistas passam a dominar o capital financeiro, e a grande produção, a partir da manipulação das leis internas nacionais e comerciais do mercado mundial. (LÊNIN, 2011b)

Essa nova intensificação da colonização, por parte dos países imperialistas, no final do século XIX (tendo em vista que houve uma primeira colonização no “mundo ocidental” pelas grandes navegações, depois do século XV), é confrontada, o tempo todo, com a presença do colonizado e das trabalhadoras e trabalhadores, que também são explorados nos países imperialistas. A presença do “ser oprimido”, do “não ser”, na periferia, é o melhor fenômeno de exposição das contradições geradas nessa nova realidade espacial, (mundialização), (DUSSEL, 1982). Como vimos, no primeiro capítulo, a luta pela vida, por parte do colonizado, humilha os colonizadores o tempo todo, os colonizadores não fazem história, como creem os intelectuais, eles tentam barrar a história humana a todo custo, e o colonizado a faz, com toda a sua força, e contra todas as adversidades impostas pelo colonizador, se fazendo *existir* todos os dias, na sua luta contra o colonizador.

A ciência geográfica, que nasce ligada a esse imperialismo, que o justifica e falseia a realidade, é também uma ciência imperialista e colonizadora. Surge desse contexto, para servir esse contexto. Desde Humboldt, Ritter e Ratzel na Alemanha; Vidal de La Blache, Jean Brunhes e Max Sorre na França; Mackinder na Inglaterra; Ellen Semple, Hartshorne e Carl Sauer nos Estados Unidos da América (EUA). Assim como outros geógrafos de países imperialistas, a

---

<sup>43</sup> Como exposto na *teoria anticolonial*, essas percepções do *cotidiano*, que nos permitiu organizar uma teoria anticolonialista, no sentido de buscar uma narrativa e uma estética revolucionária, para os povos latino-americanos, formados, predominantemente, pela descendência dos povos originários da América e da África.

geografia tem tido, desde, então, essa direção, uma ciência presa aos direcionamentos, que o Estado, Imperialismo e o capitalismo a impuseram.

A Conferência de Bruxelas revelará o papel que estivera reservado às Sociedades de Geografia, e as razões por que com elas se tornara um saber de grande prestígio junto às populações e governos. Por isto, não deixará de ser outro o desdobramento da reunião internacional dessas Sociedades: a criação da Associação Internacional Africana (AIA), entidade que pouco mais tarde transformar-se-á na Associação Internacional do Congo (AIC). Com o concurso das Sociedades de Geografia empreender-se-á, assim, o avanço imperialista sobre a África, Ásia e Oceania, bem como a América Latina, esta já submetida à dominação colonial desde o século XVI. Assim, a AIA sairá da Conferência de Bruxelas completamente equipada para ocupar sua função: orientar com a ajuda da ciência oficial das Sociedades de Geografia as expedições que abrirão as portas da África à dominação. (MOREIRA, 2010, p. 13-14)

Como ciência, sua maior contribuição foi: ajudar na organização dos territórios imperialistas, nos países colonizadores e colonizados. Descrevendo leis que caracterizam o espaço como realidade imutável e estática, a qual todos devem se conformar. Apenas como exceção dessa geografia, do final do século XIX, e início do XX, vale sempre a pena relembrar Elysée Reclus e Piotr Kropotkine (SANTOS, 2004).

Mas, mesmo com o domínio da geografia tradicional, segundo Vesentini, (2004, p.227), houve geógrafos, no Brasil, que se colocaram de uma outra maneira contrária à escola tradicional da geografia. Como é o caso de, Pierre George, Delgado de Carvalho, Pierre Monbeig e Nilo Bernardes etc., que incorporaram outros temas, como: subdesenvolvimento, sistemas socioeconômicos, organização do espaço, região polarizada e explosão demográfica.

Moreira (2008) elaborou um quadro, que conseguiu definir bem o desenvolvimento da geografia tradicional e positivista, e, no meio desse desenvolvimento, alguns pontos tiveram uma diferenciação humana maior, ao trazer a questão dos “recursos *versus* homem e mercado”, numa tentativa, segundo ele, de relacionar o “homem ao meio”. A partir desse quadro, podemos fazer uma analogia com esses autores, que inovaram, na geografia tradicional, segundo Vesentini, (2004).

Se trouxermos o “ponto 6” do texto de Moreira (2008), a respeito desses elementos da geografia tradicional e positivista, podemos constatar, a partir do autor, e da análise que fizemos de Colesanti (1984), que essa inovação, produzida por esses autores, antes da década de 1970, permanecia, predominantemente, sob as bases dessa geografia antiga.

6. O nexu totalizador só começa a ficar transparente quando: 1) no meio do processo de montagem de representação, a relação homem-meio aparece sob a forma malthusiana pura e simples de relação necessidades *versus* recursos sob a mediação do mercado; ou 2) no final o discurso fecha mostrando a ação do Estado como escopo e sujeito da organização do espaço. (MOREIRA, 2008, p. 111)

Dessa forma, esses temas não incorporaram os movimentos sociais, e não se posicionaram, efetivamente, contra o imperialismo, o que acabava sempre reorientando as pesquisas, para se afirmarem perante o Estado, como geografia ativa do planejamento e das necessidades do desenvolvimento econômico capitalista.

Somente, a partir de meados do século XX, que a geografia, assim como a ciência, em geral, passa a fazer uma crítica, metodologicamente, mais estrutural, que buscou uma maior aproximação da realidade. Essa crítica estrutural foi consubstanciada por uma série de lutas e de resistência no mundo inteiro. O fundamento histórico, que mais influenciou esse movimento de quebra de paradigma, foi o processo de descolonização na África, Ásia e a concretização de várias revoluções de caráter socialista no mundo. Sendo que ficou consagrado o marco ocidental, de maio de 1968, na França, e as lutas civis nos EUA, durante as décadas de 1960 e 1970. Conformando, assim, uma etapa de crítica da ciência (razão), principalmente, pela escola de Frankfurt. Desde, então, a ciência, de um modo geral, vem perpassando por uma quebra de paradigma. É, nesse contexto, que surge a geografia crítica e seus desdobramentos, que, de certa maneira, contribuiu para o avanço do pensamento geográfico. (SANTOS, 2004; SANTOS, 1988)

A renovação da geografia necessitou de novas experiências revolucionárias, que possibilitaram a construção de novas ideias. Ao falar do processo de renovação da geografia, Vesentini, (2004) salienta a importância da pluralidade de ideias para o avanço da geografia, mas, em termos de ideias, a pluralidade nem sempre é sinônimo de avanço. No caso do mundo ocidental pós-moderno, pós-estruturalista ou pós-colonial, essa pluralidade levou sempre a grandes abstrações fenomênicas, as quais não constituiu um caminho prático de ruptura, com toda forma de opressão. No mundo abstrato, a pluralidade parece ser infinita, mas, quando você traz para o mundo real, tem apenas uma base, o falseamento da realidade do mundo do dominador e dominado.

No estudo do pensamento geográfico, Vesentini, (2004) faz um resgate histórico, nos mostrando como a geografia tradicional era mnemônica (fenomênica), e que essa geografia não tem lugar no século XXI. Para adquirir importância, ela precisa se transformar em uma “Geografia Ativa”, capaz de formar cidadãos críticos. Se não, ela vai virar peça de museu. Esse

argumento só é verdadeiro, caso se desconsidere o contexto econômico e político. A geografia não vai virar peça de museu, porque não é crítica, mas, precisamente, porque há um ataque às ciências humanas, em geral, ou seja, as ciências humanas vêm sendo atacadas, porque elas não oferecem mais eficiência no seu discurso imperialista. Atualmente as grandes mídias cumprem, com maior eficácia, o papel que havia sido delegado, no passado, às ciências humanas.

Acreditamos que uma geografia verdadeiramente crítica deva passar, obrigatoriamente, pelo pensamento anticolonialista, de forma que escreveríamos uma outra narrativa. Nesse sentido, livres das categorias clássicas, que engessam o pensamento geográfico, e dificultam o entendimento da realidade do colonizado, ao atingir esse nível, falar-se-iam, então, mais de uma história humana especializada, do que ciência geográfica.

No entanto, chegamos ao século XXI, e tal revolução paradigmática não foi suficiente para resolver os problemas internos da ciência geográfica, quanto a sua efetividade, em termos de teoria do conhecimento, e contribuição para a transformação do mundo.

A introdução de novas abordagens, como: gênero, racismo, religião etc., só expôs o que já é de conhecimento da maioria da população, que o mundo colonizado é formado por uma organização social, política e econômica, que tem sempre um direcionamento das relações espaciais, que direciona as pessoas para que existam em um mundo de permanente estado de diferenciação e hierarquização, ou seja, a dialética de Parmênides, “ser” e “não ser”, a diferença entre o rico e o pobre, o negro e o branco, e centro e a periferia. O centro concentrador de riqueza e poder e a periferia de pobreza e violência, reafirmando essa periferia como unidade de luta e resistência, segundo essa análise. (DUSSEL, 1982; FANON, 1968; SANTOS, 2003)

A geografia, de modo geral, abandonou a ideia de imperialismo e colonização, titubeia, na análise da pobreza e das crises ambientais, acaba por cumprir o mesmo papel da geografia determinista clássica, como é o caso da *Geografia do subdesenvolvimento* de Yves Lacoste (1975).<sup>44</sup> A crítica elaborada por Moreira (2008), a respeito do quadro que define a geografia tradicional, constatou que, mesmo após as tentativas de ligar a geografia física a humana, antes de 1970, permaneceu, predominantemente, baseada nos elementos positivistas da geografia tradicional, como exemplo da geografia Pierre George, Delgado de Carvalho, Pierre Monbeig e Nilo Bernardes que já apresentamos.

Partindo desse ponto crítico, podemos concluir que o processo de renovação da geografia ainda não foi suficiente para abandonar os pressupostos positivistas. Lacoste (1975) por exemplo, encaixa perfeitamente na crítica elaborada por Moreira:

---

<sup>44</sup> Este assunto será abordado mais adiante.

Alguns problemas decorrem desse esquema de representação: 1) o primeiro problema a refere-se ao lugar do homem: é um homem atópico, não está na natureza (foi excluído da geografia física) e não está na sociedade (foi excluído da geografia humana). Não estando num mundo e noutra, é um homem reduzido à categoria da população e população é uma expressão elástica (pode ser tudo e qualquer coisa) e opaca (nada é social ou naturalmente definido) (MOREIRA, 2008, p. 111)

Lacoste que sofreu uma grande influência na geografia da teoria do *desenvolvimentismo* e *subdesenvolvimentismo*, ao trabalhar com a categoria *população*, no sentido naturalista e abstrato. Olha para a *população*, e se depara com os limites naturalistas malthusianos. Nesse sentido, Lacoste acaba por não enxergar os limites estruturais impostos pela colonização, e reduz a *população* à esta categoria “elástica”, no sentido apontado por Moreira (2008).

Na perspectiva *anticolonial*, percebe-se que a permanente conjuntura imperialista, em que a política, economia, cultura e ciência ocidental são ainda impostas ao Brasil e aos países colonizados (chamados de subdesenvolvidos ou em desenvolvimento pelos países colonizadores), não podem se livrar da colonização, por uma postura reformista no capitalismo. É preciso uma mudança radical da estrutura, para que a *população* apareça na geografia de Lacoste como categoria concreta que se faz *existir* pelas lutas anticoloniais.

O Brasil se insere nessa lógica mundial como país ainda bastante conservador, desigual, violento, e submisso aos ditames dos países centrais e das grandes corporações. É nesse sentido que a descolonização se coloca na ordem do dia. A geografia do Brasil não é uma cópia esteticamente igual ao modelo ocidental, ser intelectual colonizado, no Brasil, como Dussel (1982) analisou, tem uma interferência da conjuntura econômica, política e social de um país colonizado. É importante trazer aqui um pouco desse contexto brasileiro, para entendermos melhor, como a teoria pós-moderna ou pós-estrutural ganha força no Brasil, a partir dessas categorias abstratas: *população*, *desenvolvimento* e *globalização*.

## **2.2 Desenvolvimentismo, globalização e renovação da geografia**

Esse contexto, que teve grande influência, na geografia brasileira, começa pela própria estruturação da geografia como ciência no Brasil, com a Fundação da USP (Universidade de São Paulo, 1934) e da Universidade do Brasil (1937), atual UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). A geografia se consolida como ciência no Brasil, mediada por um intenso debate de contradições entre um “projeto desenvolvimentista” e um “projeto liberal”, pensado e praticado, tendo em vista, a formação territorial brasileira.

Nesse conflito do início do século XX, ganhou o *projeto desenvolvimentista*<sup>45</sup>, implementado por Getúlio Vargas, a partir da sua ascensão ao poder, através da “Revolução de 30”. A geografia, como ciência do Estado, se empenhou em contribuir para o desenvolvimento dessa nova política, que objetivou impulsionar o desenvolvimento industrial brasileiro e sua expansão territorial.

Seguindo uma linha autoritária, imposta pela conjuntura nacional, a geografia ganha bastante destaque pelas suas contribuições nas políticas de formação territorial brasileira. No ensino em geografia, essa linha estruturalista e positivista teve graves repercussões para a formação de uma cultura colonizadora no Brasil. Dessa maneira, a crença no *projeto desenvolvimentista* ganhou muita força nas universidades brasileiras, mas, após o fracasso desse projeto, e a vitória do liberalismo ou “neocolonialismo” no Brasil, o *projeto liberal* brasileiro de caráter “camaleônico” ganha força novamente.

Essa conjuntura do primeiro fracasso do *Estado Desenvolvimentista*, no *Estado Novo*, (ditadura de varguista) e de um segundo fracasso, na tentativa de implementação de um “novo-desenvolvimentismo”<sup>46</sup> (Vargas até João Goulart – “período democrático”), e, mais o retrocesso imposto pela ditadura militar criou uma situação de “desajuste” no pensamento intelectual brasileiro. Esse desajuste constituiu uma conjuntura compreendida por Florestan Fernandes (1976; 1979; 2015) que, a partir do golpe militar de 1964, o Brasil se configurou em uma situação, essencialmente, contrarrevolucionária, e permanece em constante ampliação até hoje. Esse processo de derrota do *projeto desenvolvimentista* constituiu segundo as aspirações de uma democracia burguesa no Brasil, segundo o autor, o ponto culminante de uma tendência conservadora e autoritária, que revelou o verdadeiro papel da economia brasileira no mercado mundial, ou seja, mera exportadora de matéria prima.

Contudo, entendemos que esse elemento autoritário, também sempre tem sido ofuscado por um discurso e formalidade legal de perfil liberal, perpassando por toda a história da República do Brasil, até o presente momento, (ano 2022), ou seja, pela lógica do pensamento da ciência ocidental colonizadora. Portanto, é importante destacar que havia um consenso entre

---

<sup>45</sup> O projeto desenvolvimentista baseia-se nas teses: da Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina (CEPAL) e do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e “etapistas” do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Entendia que: a formação social brasileira encontrava-se em um estágio pré-capitalista, para se chegar em uma etapa desenvolvida, como os países industrializados, precisava investir pesado na indústria de base e depois indústria de consumo. Sendo necessária a substituição do modelo econômico agro-exportador.

<sup>46</sup> Estamos considerando “novo desenvolvimentismo” como uma política de tipo neoliberal, pela abertura do país para o capital imperialista, período que começou com a “democracia de Vargas” e se intensificou com a política de Juscelino Kubitschek, modelo que, depois, inspirou Bresser-Pereira (2012), com sua teoria do neodesenvolvimentismo, encabeçada pelos governos petistas, segundo Sader (2013).



os intelectuais críticos, quanto aos objetivos que o Brasil deveria atingir, a partir de um projeto do tipo *desenvolvimentista* ou de um *novo-desenvolvimentismo*. Ou seja, a ideia era copiar o modelo imperialista de desenvolvimento, obviamente, que não deu certo, pois, sem uma transformação radical da economia brasileira, atrelada às questões sociais de distribuição de renda e reorganização econômica, não teve como frutificar, mas a elite nacional sempre buscou uma solução econômica, para que ela obtivesse sempre condições de poder.

**Essa elite nacional vinculou o papel do conhecimento ao sentido da exploração**, com isso, toda oportunidade dada para a classe trabalhadora sempre foi no sentido de explorar mais e melhor, ao mesmo tempo, essa classe trabalhadora não poderia compreender que sua movimentação diária, pelo labor, era uma exploração. Desse modo, a constituição ideológica da classe trabalhadora passa pela fundamentação de um Estado, que, ora fala em desenvolvimento, ora fala em progresso, mas ambos conceitos estão atrelados ao projeto imperialista dos Estados Unidos e da Europa; assim, o contexto colonial, imposto pelos Estados Unidos e Europa, fizeram com que a subordinação à economia fosse a definidora, não apenas do Estado brasileiro, mas também de todas as suas políticas, com destaque para a educação e produção de conhecimento.

Assim, sem negar a ordem social imperante na sociedade colonial e reforçando-a, ao contrário, **as referidas elites atuaram revolucionariamente** ao nível das estruturas do poder político, que foram consciente e deliberadamente adaptadas às condições internas de integração e de funcionamento daquela ordem social. (FERNANDES, 1976, p. 32, grifo nosso)

Ao falar da “revolução burguesa no Brasil”, o autor se mostra pessimista em relação à forma como as relações políticas e sociais foram estabelecidas, mas otimista em relação à estrutura econômica que estava se organizando no Brasil, sob as bases do liberalismo europeu e americano. O liberalismo torna-se uma força revolucionária, porque fundamenta a evolução das estruturas, numa perspectiva do desenvolvimentismo econômico. Portanto, se tomo essa filosofia como fundamento principal, as transformações tecnológicas, as mudanças da forma, são mais importantes que a questão social, que se torna uma questão secundária e, possivelmente, mais fácil de serem resolvidas, já que tomo a estrutura econômica como mais progressista e evoluída em relação à estrutura econômica anterior, dita colonialista. Justamente esse sentido desenvolvimentista, que fundamenta um pensamento amplo, na ciência colonizadora no Brasil, que possibilitou, nesse processo de renovação da ciência mundial, uma ampla aceitação das condições pós-modernas e pós-colonial.

Dessa acomodação resultou uma economia “nacional” híbrida, que promovia a coexistência e a interinfluência de formas econômicas variavelmente “arcaicas” e “modernas”, graças a qual o sistema econômico adaptou-se as estruturas e as funções de uma economia capitalista diferenciada, mas periférica e dependente (pois só o capitalismo dependente permite e requer tal combinação do “moderno” com o “arcaico”, uma *descolonização mínima*, com uma *modernização máxima*). (FERNANDES, 1976, p. 176, grifo do autor)

Uma “descolonização mínima”, que atenda apenas à classe social branca, a modernização nunca teve interesse de alterar as condições coloniais, que eram perpetradas sob as populações originárias, o olhar otimista dessa mínima descolonização, no final das contas, acaba corroborando estruturalmente, para uma ciência colonizadora, que busca sempre a solução desses problemas mínimos, que atenda apenas uma “classe intermediária” no Brasil.

Daí podia resultar um desenvolvimento paralelo do capitalismo no Brasil. Esse capitalismo não continha, porém, as mesmas características estruturais e funcionais do capitalismo vigente nas Nações dominantes. Era um capitalismo de tipo especial, montado sobre uma estrutura de mercado que possuía duas dimensões — uma estruturalmente heteronômica; outra com tendências dinâmicas autonômicas ainda em vias de integração estrutural. [...] Essa impotência – e não, em si mesma, a fraqueza isolada do setor civil das classes burguesas – colocou o Estado no centro da evolução recente do capitalismo no Brasil e explica a constante atração daquele setor pela associação com os militares e, por fim, pela militarização do Estado e das estruturas político-administrativas, uma constante das nossas “crises” desde a Proclamação da República. (FERNANDES, 1976, p. 90; 307)

A conjuntura brasileira pode ser definida nessa situação “neocolonial permanente”, que Fanon (1968) já havia constatado, a militarização contínua e permanente do Estado já é, desde o início, um fato incontestável de como os recursos naturais e a mão de obra “não branca” seria organizada para atender aos interesses coloniais dos países imperialistas, e não o consumo genérico do mercado interno no Brasil.

E dessa debilidade que iria nascer o poder da burguesia, porque ela impôs, desde o início, que fosse no terreno político que se estabelecesse o pacto tácito (por vezes formalizado e explícito) de dominação de classe. Ao contrário de outras burguesias, que forjaram instituições próprias de poder especificamente social e só usaram o Estado para arranjos mais complicados e específicos, a nossa burguesia converge para o Estado e faz sua unificação no plano político, antes de converter a dominação sócio-econômica no que Weber entendia como “poder político indireto”. As próprias “associações de classe”, acima dos interesses imediatos das categorias econômicas envolvidas, visavam a exercer pressão e influência sobre o Estado e, de modo mais concreto, orientar e controlar a aplicação do poder político estatal, de acordo com seus fins particulares. Em consequência, a oligarquia não perdeu a base de poder que

lograra antes, como e enquanto aristocracia agrária; e encontrou condições ideais para enfrentar a transição, modernizando-se, onde isso fosse inevitável, e irradiando-se pelo desdobramento das oportunidades novas, onde isso fosse possível. (FERNANDES, 1976, p. 204)

A partir da *teoria anticolonial*, podemos interpretar essa “debilidade”, “militarização”, e a situação patriarcalista, com que os agentes colonialistas conduziram as políticas estatais no Brasil, como fato também incontestável de como as estruturas colonialistas não foram alteradas o suficiente, para falarmos de uma situação pós-moderna, pós-colonial ou pós-estruturalista. O desconforto em lidar com esse fato incontestável levou alguns autores a adotarem essas posições “neocoloniais”, “dependentistas” e “decoloniais”. Tomamos a posição política de não tratarmos esse assunto como categorias do pensamento, que preferem falar de uma situação de colonialidade, optamos por apresentar a realidade do colonizado como uma realidade colonizadora, ou seja, o Brasil está subjugado por uma estrutura colonial, racista e sexista, infelizmente, permanente, sob as bases do capitalismo mundial.

Na ciência esse pensamento colonial, articulado à ideia de desenvolvimento, como unificação e harmonização da luta de classes, começa com os primeiros pressupostos da ciência liberal ocidental, chega, no Brasil, através da “revolução burguesa”, como demonstrou Fernandes (1976), e toma mais força, na forma fascista dos governos varguistas, consolidando o positivismo desenvolvimentista como política nacional, mas, segundo Toledo (1982), podemos compreender que, com os limites enfrentados pelo Brasil, nas políticas desenvolvimentistas, o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) toma como objetivo a partir do governo JK (Juscelino Kubitschek), o *desenvolvimentismo*, apenas como caráter ideológico de ampliação da sociedade capitalista, no sentido colonizador.

Trazendo para o contexto de crise da ciência geográfica no Brasil, as críticas das políticas desenvolvimentistas inspiraram o processo de renovação dessa ciência, não só no Brasil, mas também no cenário mundial. Destacamos Ruy Mauro Marini (2005), em *Dialética da Dependência*, como contraponto ao *desenvolvimentismo ocidental*, ao propor romper com a economia dependentista e neocolonizadora, nos países colonizados, através de um *projeto de desenvolvimento socialista*, mais radical que os primeiros, que foram baseados nos fundamentos liberais de uma sociedade capitalista. O argumento do autor tem como base a ampliação extraordinária da indústria, na antiga União Soviética, que só foi possível com o fim da propriedade privada, mas, para melhor compreensão desse *projeto desenvolvimentista*, mais à *esquerda*, podemos incluir a China como alternativa a ser estudada.

Marini (2005) destaca que, no Brasil, o projeto de industrialização apenas atendia a uma demanda já existente da classe média. Para fazer avançar a industrialização, no Brasil, era necessário: uma ampla reforma agrária, tributária, urbana, administrativa e trabalhista (que levaria, inevitavelmente, à revolução socialista, segundo o autor). Portanto, ao permanecer nas mesmas bases políticas do capitalismo dependente, (economia de agroexportação), o Brasil foi obrigado a compensar as perdas do comércio mundial, através dos grandes latifúndios e da “superexploração da força de trabalho”.

Nesse debate, entre as diversas correntes políticas, no Brasil, e os resultados dessa situação de “desajuste intelectual” entre a realidade e a representatividade científica, produziu segundo nossa análise da conjuntura brasileira, um amplo processo de “renovação” das posições filosóficas, em todas as disciplinas universitárias, inclusive na geografia, que foi obrigada a repensar os métodos e conceitos de investigação.

Nesse contexto ganha força no Brasil as correntes de cunho pós-moderno e pós-colonial, e, a vitória da corrente “dependentista associada” de caráter neoliberal, de Cardoso e Faletto (1981), foi significativo para ampliar as posições vacilantes dos movimentos de esquerda e direita no Brasil. Essa corrente, que aceita a condição neocolonial do Brasil, defende um modelo de política de flexibilização, entre as políticas direcionadas pelo Estado e pelo Mercado, através da abertura da economia para “investimentos internos”. Segundo Santos (2017), esse modelo tem sido seguido, desde o governo FHC, (Fernando Henrique Cardoso), e mantido pelos governos do PT (partido dos trabalhadores), através de uma política de caráter “neodesenvolvimentista”, na linha bresseriana<sup>47</sup> (2012):

Na nossa concepção, o projeto novo-desenvolvimentista não objetiva pavimentar a estrada que poderia levar o Brasil a ter uma economia centralizada, com um Estado forte e um mercado fraco. Este projeto também não objetivaria construir o caminho para a direção oposta, em que unicamente o mercado comandará a economia, com um Estado fraco. Um projeto novo-desenvolvimentista rejeitaria essas duas possibilidades extremas. Contudo, entre esses dois extremos existem ainda muitas opções. Avaliamos que a melhor delas é aquela em que seriam constituídos um Estado forte que estimula o florescimento de um mercado forte. Nossas teses – que serão analisadas no que segue - são as seguintes: (i)-não haverá mercado forte sem

---

<sup>47</sup> Recentemente Bresser-Pereira (2012) retoma o tema para advogar a existência de três correntes dependentistas, a nacional-dependente, a da dependência associada e a da superexploração, sendo que as duas últimas teriam embasamento marxista, chegando a resultados opostos (a possibilidade de um desenvolvimento capitalista dependente e associado assentado em investimentos externos no caso da primeira, representada por Cardoso e Faletto, e a impossibilidade de um pleno desenvolvimento no caso da segunda, representada por Gunder Frank e Marini), enquanto a primeira é identificada ao nacional desenvolvimentismo e ao pensamento de Furtado e Sunkel.” (Nota da tese: AMARAL, 2012, p. 33)

um Estado forte, (ii)-não haverá crescimento sustentado a taxas elevadas sem o fortalecimento dessas duas instituições (Estado e mercado) e **sem a implementação de políticas macroeconômicas adequadas**, (iii)-mercado e Estado fortes somente serão construídos por uma estratégia nacional de desenvolvimento; e (iv)-não é possível atingir o objetivo da redução da desigualdade social sem crescimento a taxas elevadas e continuadas. (SICSÚ, PAULA e MICHEL, 2007, p. 509, <grifo nosso>)

Segundo Santos (2017), quando se avalia as políticas econômicas do PT, durante os seus 10 anos de governo, vê-se que, no campo econômico, essa política, denominada por Sader (2013), de “neodesenvolvimentista”, aprofundou as políticas neoliberais no Brasil, e preparou o terreno para ascensão generalizada do fascismo. Novamente, pelo fracasso de impor uma política de Estado, do tipo supostamente *desenvolvimentista* ou *neodesenvolvimentista*. Nesse sentido, do ponto de vista econômico, não muda muito a situação estrutural da trabalhadora e do trabalhador no Brasil, mas tem grande repercussão no campo das ideias, e, na forma como a ciência geográfica vem se processando, nas escolas e nas universidades brasileiras.

A hipótese de Santos (2017) demonstra que todos esses discursos, entre *desenvolvimentismo* e *liberalismo*, no Brasil, não passam de discursos “camaleônicos” do pensamento liberal.

Esse contexto histórico brasileiro, que sofreu grande influência do debate que se travava na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, sobre a opção, por uma política de Estado Keynesiano, socialista ou neoliberal, teve grande repercussão no movimento de renovação da geografia brasileira. Lacoste (1975) entra nesse debate, no Brasil, a partir de sua geografia do subdesenvolvimento. Para o autor, os países de “Terceiro Mundo” haveriam de passar pela superação de 14 obstáculos, para se tornar um país desenvolvido:

- 1) Insuficiência alimentar;
  - 2) Recursos negligenciados ou desperdiçados;
  - 3) Grande número de agricultores de baixa produtividade;
  - 4) Industrialização restrita e incompleta;
  - 5) Hipertrofia e parasitismo do setor terciário;
  - 6) Situação de subordinação econômica;
  - 7) Violentas desigualdades sociais;
  - 8) Estruturas tradicionais deslocadas;
  - 9) Ampliação das formas de subemprego e trabalho das crianças;
  - 10) Baixa integração nacional;
  - 11) Graves deficiências das populações;
  - 12) Aumento do crescimento demográfico;
  - 13) Lento crescimento dos recursos de que dispõem efetivamente as populações;
  - 14) Tomada de consciência e uma situação em plena evolução.
- (LACOSTE, p.159-160)

Quando se avalia a geografia brasileira, a partir de um viés anticolonial, essa grande confusão, provocada por esse debate, entre uma posição mais *desenvolvimentista* ou mais *liberal*, aparece como uma posição vacilante entre esses dois extremos. Para exemplificarmos como esse debate aparece no movimento de renovação da geografia, Silva (1984) fez um apanhando geral desse movimento de renovação da geografia brasileira, em que podemos identificar que os novos temas, propostos pela geografia, ainda giravam em torno do confronto entre *desenvolvimentismo* e *liberalismo*:

Dentro dessa política editorial a AGB-SP resolveu publicar o resultado das Reuniões Culturais já referidas. Essas Reuniões Culturais foram propostas para que se retomasse o debate intelectual, então reprimido pela ditadura que comandava o país. No entanto, o debate intelectual foi proposto como reunião cultural, pois foi essa a forma possível de levar avante o debate de idéias. Doze geógrafos da área de Geografia Humana tomaram parte nos debates, de que resultou o texto coletivo intitulado “Considerações a Propósito de uma Artigo de Bernard Kayser”.

No parágrafo primeiro diz-se “Durante o segundo semestre do ano de 1973, os membros da área de Geografia Humana e Econômica do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de Universidade de São Paulo debateram, em reuniões culturais, o texto de BERNARD KAYSER intitulado *Le nouveau Système des Relations Villes-Campagnes – Problèmes et Hypothèses à Propos de l’Amérique Latine*.

O texto da área de Geografia Humana e Econômica discute CAPITALISMO CONCORRENCIAL E CAPITALISMO MONOPOLISTA, PENETRAÇÃO DO CAPITALISMO NO CAMPO, MERCADO INTERNO E URBANIZAÇÃO [...]

O ponto central da discussão foi a premissa Kayser segundo a qual a economia do modo de produção capitalista do mundo do atual é liberal. O grupo concluiu: “Considerando o papel ascendente do Estado e dos organismos econômicos multinacionais, o ‘espaço econômico’ no mundo atual se define cada vez mais como único, apesar dos diferentes espaços políticos e culturais. Este espaço econômico é resultado de formas de atuação estatais e empresariais altamente diretivas e que se opõem frontalmente à noção de liberalismo”. (SILVA, 1984, p.74-75)

Lacoste (1975), a partir da sua geografia do *subdesenvolvimento*, que teve uma grande influência na geografia brasileira, principalmente, na produção de livros didáticos, no Brasil. Serve de exemplo para compreendermos que, quando se pensa apenas na dimensão de um *projeto desenvolvimentista* de industrialização mundial, deixa de se pensar a *vida* na sua *dimensão cotidiana*. A *tecnologia* torna-se, portanto, uma dimensão mais importante do que a própria *vida humana*, e os discursos *desenvolvimentistas* e *economicistas* atingem tanto a *direita* como a *esquerda*. Nesse sentido, deixa, o próprio conhecimento, de ser um *projeto revolucionário* para se transformar em um *projeto burguês*, independentemente de ser *desenvolvimentista* ou *neoliberal*.

Não estamos, aqui, fazendo apologia ao modo de vida rústico e “natural”, de um retorno ao “tribalismo”, mas defendendo que o projeto humano de sociedade, que devemos pensar, deva passar, primeiramente, pela dimensão concreta da *vida* (fome, violência, trabalho...), e não pelas *tecnologias* da grande indústria e o seu mercado mundial, como propõe Lacoste (1975):

As dificuldades alimentares dos países subdesenvolvidos não têm uma origem estritamente agrícola e os meios de saná-las dependem igualmente da indústria: de uma parte, as rendas de origem industrial tornam possível a compra maciça de produtos alimentares nos países que os exportam: de outra parte a indústria poderia pôr à disposição da agricultura os meios de aumentar maciçamente sua produção: material de irrigação, tratores, instrumentos, inseticidas, adubos. [...] Ora, é de fato bastante conhecido que os países subdesenvolvidos se caracterizam por uma produção industrial das mais restritas. (LACOSTE, 1975, p. 38-39)

Quando o problema da *fome* se resume a uma questão industrial ou taylorista, o próprio agronegócio ou a agroindústria são eficazes para resolver o problema da produção de alimentos, o progresso da produção agrícola, no Brasil, é inegável, mas, em nenhum momento, buscou-se resolver o problema da *fome*, da colonização, e, muito menos, os graves impactos ambientais desse modelo, e o avanço do agronegócio contribui, mais ainda, para constantes ataques às populações originárias, a conjuntura atual, que, no centro, representa a “terceira grande revolução industrial”, no Brasil, representa uma terceira rodada de colonização, e os garimpos são representativos do que foram os bandeirantes do século XVI ao XVIII. Atualmente, sob o auspício da pós-modernidade e da pós-colonialidade, a esquerda é levada em direção ao *neoliberalismo* e *neocolonialismo*, abandonando as antigas pautas estruturais, como reforma agrária e urbana, e, o PT defendeu esse modelo, contribuindo para um atraso ainda maior, para a questão da reforma agrária, no Brasil, do ponto de vista político, foi pior que os governos anteriores.

Nos países subdesenvolvidos superprodução e subprodução se misturam estreitamente. Pode-se-ia produzir mais pão se o ganha-pão fosse maior. Assim aparece um dos múltiplos “círculos viciosos” característicos do subdesenvolvimento. Pode-se formular assim o círculo vicioso da pobreza: as pessoas são pobres, logo, compram pouco, logo, produzem pouco, continuam pois pobres... Mas por que essas pessoas continuam tão pobres? Eis o que é preciso estudar. (LACOSTE, 1975, p. 42)

É difícil de estabelecer uma ruptura muito grande, na geografia, quando percebemos que os processos de renovação não dão conta de responder uma pergunta simples dessa, ao abandonar as estruturas que formam o colonialismo, abandona-se, praticamente, todas as

ferramentas epistemológicas, capazes de explicar a miséria e a violência, sofrida pelos povos colonizados. Abandonam essas ferramentas quem não vive a escravidão, Carolina nunca pode esquecê-las no seu cotidiano.

Lacoste (1975), assim como os pós-coloniais e pós-modernos, não acreditam na colonização permanente, ocultam o racismo, na sua forma mais estrutural, sendo que a própria colonização, que, por sua vez, se fundamenta nas trocas comerciais capitalistas, exige uma desigualdade social estruturante. Daí esses autores chegam à seguinte conclusão a respeito dos “homens” dos países subdesenvolvidos: “As dificuldades econômicas que pesam sobre os países subdesenvolvidos se manifestam por uma espécie de impotência dos homens para utilizar convenientemente o potencial de que dispõem. (LACOSTE, 1975, p.42). Questionamos o seguinte: Quem é esse homem genérico que fala Lacoste? É o homem branco europeu, que mora na colônia, sócio do colonizador, que mora no centro? Ou é o homem negro e indígena? E as mulheres brancas, negras e indígenas respondem pelo quê, nesse subdesenvolvimento?

A geografia como ciência ligada ao Estado, encontra-se inserida nesse “paradoxo” do *desenvolvimentismo* e do *liberalismo*, como projeto político, diríamos que é na base desse “paradoxo”, que ela fixa as disputas epistemológicas entre a *esquerda* e *direita*. Sendo que, quem se encontra no meio, próximo da *esquerda* ou da *direita*, acabam por produzir, uma geografia que tem a mesma função, fetichizar a realidade dos povos colonizados. Talvez um dos maiores empecilhos dessa “Nova Geografia”, do movimento de renovação, da “geografia ativa” ou “radical”, é concentrar a crítica, apenas, no positivismo, e, esquecer de que o fundamental é colocar o elemento humano na sua realidade radical (realidade de luta dos povos colonizados), como foi apresentado, no primeiro capítulo.

Com isso, o liberalismo, que é a maior força de pensamento da sociedade capitalista, passa, em todos os tempos, quase que despercebido, vem se apresentando sempre, através de um discurso da neutralidade e individualidade, jogando sempre em dois lados, que estão sempre ganhando. Quando bem “sucedidas” suas práticas, configuram fruto de uma boa política e economia liberal, quando em crise, culpam a política e a economia, por distorcerem seu projeto idealista de sociedade. O projeto de *esquerda* e *direita* da burguesia gerou uma das maiores confusões no pensamento crítico à colonização.

A *teoria anticolonial*, para o ensino de geografia, tem, como objetivo principal, negar essas formas de mistificação, e “desvendar as máscaras sociais”, como propôs Ruy Moreira (1982). Isso porque busca trazer a realidade para próximo do modo de vida real e concreto da população mais pobre no Brasil.



Assim, as bases epistemológicas da geografia efetivam uma conclusão da prática do cotidiano, de uma forma de organização voltada para a continuidade do sentido imperialista. A escola, como sempre, espaço de disputa, por todas as ciências, não foi diferente com a geografia, visto que a herança tradicional foi substituída por uma nova força “modernizadora”, a geografia, que objetivava a tecnicidade acima de tudo. No próximo ponto, trataremos desse aspecto significativo, para entendermos as limitações dessa geografia colonizada.

### **2.3 Renovação da geografia: do quantitativismo ao pós-modernismo.**

Quando se fala em “renovação”, na geografia, pressupõe-se um avanço ou uma evolução, tanto dos métodos como das teorias, mas, o mais importante, supõe um avanço nos meios econômicos, políticos e culturais. Por trás dessa pretensa evolução, está a ideia de *desenvolvimentismo*, confusa para a pós-modernidade, como mencionamos na secção anterior. O avanço das telecomunicações, das trocas e do comércio, pressupõe um mundo mais complexo, multipolarizado. Questionamos a forma como tudo isso se desenvolveu, porque o mundo do colonizado ainda é um mundo estruturalmente simples, o mundo cindido em dois, o mundo do colonizador e o mundo do colonizado.

A geografia, de maneira geral, encontra-se, ainda, com graves problemas de escolha de método e teoria, porque acredita-se que existe infinitas intencionalidades nos fundamentos da geografia, mas o conhecimento, quando não se coloca em função da libertação do colonizado, tem uma única intenção, servir de falseamento da realidade, encobrendo as possibilidades de libertação do colonizado. Portanto, a questão de se trabalhar com modelos, teorias, conceitos, sistema, matemática, estatística, cartografia etc., formas quantitativas ou qualitativas, é uma questão de escolha, e em primeira instância qualitativa. A validade, que importa mesmo, é no terreno da concreticidade do real, e não na ferramenta em si.

Um modelo é, sem dúvida, uma representação da realidade, cuja aplicação, ou uso, só se justifica para chegar a conhecê-la, isto é, como hipótese de trabalho sujeita a verificação. Da mesma maneira que dos fatos empiricamente empreendidos se chega à teoria por intermédio de conceitos e de categorias historicizadas, volta-se da teoria à coisa empírica através dos modelos. Dessa forma, e com ou sem intuito de reformulá-la, submete-se a teoria a um teste, pois a realidade não é imutável. Assim, o modelo se encontra no mesmo nível do conceito neste caminho incessante de vai-e-vem, do fato cru à teoria e desta, de novo, ao empírico. Assim, os dois – conceitos e modelo – devem permanentemente ser revistos e refeitos; e isto só pode ser obtido levando em conta que tanto a teoria como a realidade se encontram em processo de permanente evolução. (SANTOS, 2004, p. 89)

Nos parece que essa crítica, amplamente reforçada por Santos (2004, p.18), ainda permanece válida para a geografia atual, a geografia, ainda hoje, continua discutindo mais sobre a geografia do que sobre o *espaço*, categoria primordial da ciência geográfica, contendo as espacialidades, que podem ser produzidas e transformadas. Segundo Hartshorne, (1978, p.34-35), o geógrafo tem o mesmo olhar que o leigo, mas o que definirá o seu conhecimento como científico é o “método” e os “objetivos” e a “sistematização” por ele implementado.

Acredito que os geógrafos norte-americanos elaboraram, no transcurso desta última década, maior número de conceitos e métodos importantes e úteis do que em qualquer período anterior. Entre os inúmeros que poderiam ser relacionados, mencionáremos a elaboração de métodos estatísticos para a análise dos mercados como fator da localização de indústrias e para a correlação de vários índices de fenômenos urbanos, bem como os processos cartográficos-estatísticos combinados, visando a estabelecer a vinculação entre fenômenos presumivelmente relacionados entre si. Tais instrumentos poderão nos proporcionar métodos analíticos que permitam realizar uma revolução no que diz respeito à rapidez e à exatidão ao determinar-se correlações espaciais. (HARTSHORNE, 1978, p. 10)

A geografia moderna ou pós-moderna, que se segue, já tem seu fundamento bem definido, através desse autor, que teve grande influência na geografia norte-americana e no processo de renovação da geografia no Brasil. A respeito da intencionalidade, faz-se uma geografia que tem uma preocupação maior com a “diferenciação de área” e com os métodos que se utilizam para concretizar essa diferenciação – “a Geografia tem por objeto proporcionar a descrição e a interpretação, de maneira precisa, ordenada e racional, do caráter variável da superfície da terra” (HARTSHORNE, 1978, p. 22).

Na análise do livro didático que faremos no próximo capítulo, assim como da BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2018), nos permite identificar como esse fundamento ainda é permanente na geografia escolar brasileira. O fundamento que, segundo o Hartshorne (1978, p.17), seria o “estudo comparativo de tais áreas permite à geografia utilizar-se de métodos similares aos das Ciências Experimentais, nas quais certos fatores são controlados e mantidos constantes, enquanto outros variam”. Perpassando por um caminho longo de desenvolvimento da geografia, o autor verifica essa regularidade, no modo de se fazer geografia, e o mais importante, para ele, é a “intencionalidade”. O objetivo permanece: “descrever”, “interpretar”, “ordenar” “relacionar” e “racionalizar”, o caráter “variável” da superfície da terra está sempre relacionado nesse sentido, com a “integração” da produção, e a “diferenciação” está sempre voltada para a produção e consumo de mercadorias.

Diante dessas questões, é importante considerar que a organização do conhecimento geográfico no Brasil está consorciada, ainda hoje, com as questões doutrinárias da geografia, que busca entender o mundo, a partir de um positivismo orgânico; assim, a estrutura curricular nacional teve grandes transformações, a partir de 2017, ao definir a obrigatoriedade da BNCC, a partir de 2020, para o ensino fundamental, e 2022, para o ensino médio.

A BNCC de geografia se estrutura pela composição de uma lógica produtivista e desenvolvimentista, ao enumerar as formas de compreensão do mundo, a partir do que evidenciou como “raciocínio geográfico”.

O **raciocínio geográfico**, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios (Quadro 1) para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas. (BRASIL, 2018, p. 359)

O princípio fundamental do “raciocínio geográfico”, na BNCC, manteve esses propósitos iniciais da geografia, como apresentados por Hartshorne (1978). Nesse sentido, quando trazemos as análises para a perspectiva histórica do ensino de geografia, Colesanti (1984), em sua pesquisa de dissertação, não nos deixou dúvidas sobre o *caráter imóvel* das categorias geográficas. Essas diversas reformas educacionais, estudadas pela autora, acompanhadas da apresentação dos livros didáticos de geografia do período de 1890 a 1971, demonstraram que a geografia, pelo menos, no que tange a sua prática na sala de aula, permaneceram os mesmos durante todo o período de análises dos livros.

Segundo Amaral (1907, p.23) *apud* Colesanti (1984, p.75), em seu livro *Geografia Elementar*<sup>48</sup>, voltado para o ensino em geografia no Brasil. A geografia física e política ou descritiva: “é aquela que descreve aquilo que na terra é obra da natureza, ex: rios, montanhas, vulcões, etc. geografia política é a que descreve tudo o que na terra é obra do homem. Ex: commercio, indústria, governo, leis, paiz, estado, município”.

Seria mais tradicional, somente a geografia que situa próxima ao início do século XX, no Brasil? Se fizermos uma análise apenas na aparência do papel da geografia escolar, no contexto da “Revolução burguesa”, no Brasil, segundo pressupostos de uma transformação política, considerável após 1889, outros geógrafos já demonstravam, nesse período, uma preocupação mais modernizante para a geografia: “O que há publicado sobre geografia pátria,

---

<sup>48</sup> Referência: Tancredo do Amaral. **Geografia Elementar**. (Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves e Cia., 10ª. ed., 1907). (COLESANTI, 1984, p. 75).

já, em grande parte, não satisfaz ás exigências modernas, ao extraordinário progresso que o Brasil tem feito nestes últimos 21 anos, após a implantação do novo regime político, resultante da revolução triunfante de 15 de novembro de 1889”. (BITTENCOURT, 1916, p. 1, *apud* COLESANTI, 1984, p. 80).<sup>49</sup>

Embora as propostas de renovação sejam antigas, a pesquisa da autora supracitada conseguiu elaborar um quadro importante da imobilidade do ensino de geografia no Brasil, pelo menos, até a década de 1970. Os avanços da ciência geográfica eram apenas consideráveis, segundo o estudo, no que tange ao número de aulas em cada disciplina, nos governos mais progressistas, esse número tendia a aumentar, e diminuir, em governos de caráter mais liberalistas. Outro avanço significativo, segundo a visão quantitativa, foi a inserção do elemento humano, nos estudos geográficos, no Brasil, a partir do *projeto desenvolvimentista*.

Notará o leitor a importância especial atribuída na Geographia ao elemento anthropo-geographico e a inclusão da chamada “Geographia Economica” na Anthro-geographia. É uma das feições da Geographia moderna esta orientação, que aliás não é nova, mas foi muito desprezada nos compêndios do século XIX. Sendo o homem o objecto de principal interesse sobre o globo, devem ser sempre estudadas as feições e condições deste globo sob o ponto de vista humano, de seus efeitos e reacções... (DELGADO DE CARVALHO<sup>50</sup> p.3-4, *apud* COLESANTI, 1984, p. 90)

Os estudos indicam que Delgado de Carvalho teve um papel importante nesse projeto de modernização da geografia, no Brasil, ao trazer o elemento humano e econômico; assim, a geografia deixou de tratar apenas as diferenciações das áreas naturais, e passou a incluir, nos seus estudos, as diferenciações humanas, como indicamos nos pressupostos geográficos da geografia de Hartshorne (1978). Dessa forma, seguiu a geografia, de Aroldo de Azevedo, para os livros didáticos, no Brasil, de 1940 até 1970, no sentido de compreender as diferenciações de áreas, como também especificidades de pessoas, isto é, o conjunto para pensar o espaço estava, desde o século XIX, preso ao instrumento da diferenciação e do domínio de um sentido produtivo do espaço, envolvendo tanto a natureza como os seres humanos (COLESANTI, 1984, p. 110).

O nosso trabalho é importante, por estabelecer uma ligação da geografia pós-moderna com a dissertação da professora Marlene Colesanti (1984), essa lacuna permanece, porque, a

---

<sup>49</sup> Referência: Feliciano Pinheiro Bittencourt. *Compendio de Corographia do Brasil* (São Paulo: Francisco Alves e Cia., 1916). (COLESANTI, 1984, p. 80).

<sup>50</sup> Referência: Delgado de Carvalho. *Geografia Elementar*. (S. Paulo: Cia. Melhoramentos, s.d.) (COLESANTI, 1984, p. 80).

partir dos anos de 1970, com o processo de renovação da geografia no Brasil, acredita-se que, finalmente, houve um rompimento radical entre a geografia praticada antes, e, pós-renovação.

Na figura 07, discutiremos como a geografia, pelo menos, no que tange ao ensino de geografia no Brasil, permanece nas mesmas bases estabelecidas, nas reformas educacionais e nos materiais didáticos tradicionais, apresentados pela autora. Apesar da implementação da BNCC constituir um “retrocesso” nas políticas educacionais, implementadas a partir da constituição de 1988, por intensificar a neoliberalização da educação, não consideramos como ruptura a forma como as políticas educacionais vinham sendo implementadas no Brasil, desde os governos petistas até o governo bolsonarista (2022).

Figura 07 - Princípios do “raciocínio geográfico” a serem trabalhados na escola.

QUADRO 1 - DESCRIÇÃO DOS PRINCÍPIOS DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO	
PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
<b>Analogia</b>	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
<b>Conexão</b>	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
<b>Diferenciação*</b>	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
<b>Distribuição</b>	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
<b>Extensão</b>	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
<b>Localização</b>	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
<b>Ordem**</b>	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: Brasil, (2018, p. 360)

Nesse sentido, os valores macroeconômicos sempre prevaleceram na forma em que se estabeleceu a educação no Brasil, não havendo necessidade, aqui, de completar o quadro histórico de todas as reformas estabelecidas a partir de 1970. Com a renovação da geografia, é suficiente, para a nossa análise, estabelecer um conjunto de análise anticolonial para a disciplina, através da BNCC, do livro didático de geografia para o oitavo ano atual (2022), e a crítica ao processo de renovação da geografia, selecionando os teóricos mais significativos a

nossa análise, suficiente para demonstrar a validade e importância da *teoria anticolonial* para a formação de professoras e professores em geografia.

O “raciocínio geográfico”, portanto, tem uma lógica que vincula o sujeito escolar ao mundo do trabalho, e a construção de um sentido “natural” para pensar o espaço e todas as suas relações cotidianas. A fragmentação da realidade, por meio da “diferenciação” e “especificação de áreas” voltadas para a *produção*, implicaram em formar, nos sujeitos, uma condição de análise da estrutura a partir do *modo de produção*. Toda “lógica geográfica”, instruída nesse “raciocínio geográfico”, parte, diretamente, dos pressupostos do *modo de produção capitalista*, e coloca o *colonialismo* em evidência, já que as análises apresentadas partem sempre de uma condição de não ruptura com a realidade. Tomando a realidade como categoria para ser pensada e não questionada, tal pensamento está na estrutura de uma *lógica inquestionável*.

A construção da realidade parte da representação que fazemos dela. O *movimento anticolonial* busca uma condição que representa o *poder*, a *violência* e a *superação pela luta de classes*, ao contrário do colonialismo, que efetua, de forma permanente, um sentido que aparenta diferenças, mas que, na verdade, tem apenas uma lógica: a produção e reprodução das condições materiais e imateriais do capitalismo. Desse modo, a BNCC, a partir desse “raciocínio geográfico” empreende um sentido representativo da própria lógica espacial, e não busca, em nenhum momento, formar uma epistemologia da realidade, ao contrário, a realidade aparece apenas como conjunto de múltiplas diferenças. A multiplicidade aparece, nos livros didáticos, como excesso de informações abstratas, na forma positivista idealista e empirista, e, na pós-modernidade, como subjetividade individualista.

O marxismo, segundo Moreira (2008), representou uma grande aquisição para o processo de representatividade científica na geografia, a proposta do autor, para esse texto *Pensar e ser em Geografia* é resgatar os “princípios lógicos” da ciência geográfica, que, segundo ele, haviam se perdido com o processo de renovação.

Os princípios lógicos são os princípios da localização, distribuição, extensão, distância, posição e escala. [...] Perceber um fenômeno em sua dimensão geográfica é assim primeiramente localizar, distribuir, conectar, medir a distância, delimitar a extensão e verificar a escala de sua manifestação na paisagem. A forma como o fenômeno aparece no espaço e a do objeto espacial, a exemplo da fábrica no fenômeno econômico, da igreja no fenômeno cultural e do parlamento no fenômeno político. (MOREIRA, 2008, p.116-117)

A BNCC buscou, nessa leitura, apenas aquilo que era de caráter descritivo e positivista, mas o autor, ao resgatar esses “princípios lógicos”, vai além desse caráter, ao trazer para a

análise dos dados, a teoria e o método marxista, que trabalham, analiticamente, com as categorias trabalho, modo de produção e luta de classes. Portanto o caráter conflitivo do espaço, na relação dupla que o autor estabelece entre o visível e o invisível, ganham contornos representativos, muito mais condizentes com a realidade do que os métodos positivistas, embora, como proposta deste trabalho, acreditamos que a aquisição da *teoria anticolonial* conseguiu atingir, de forma mais concreta, a realidade dos povos colonizados, ao trazer a violência e a cotidianidade do colonizado, como categorias importantes, na luta contra o colonialismo.

Nesse sentido, Ruy Moreira apresenta um avanço considerável em relação à geografia proposta por Hartshorne (1978), porque trabalha, do ponto de vista epistemológico, com o raciocínio dialético marxista, inserindo as *lutas de classes* e o *trabalho* como categorias de conflitos que fazem ligações com as categorias que melhor representam o espaço, através dos “Princípios lógicos da Geografia”. A nossa contribuição, para além de aceitar esses pressupostos, trabalhamos com a *práxis anticolonial*, no sentido de trazer o *racismo* e *sexismo* como “princípios lógicos”, para compreender a *cotidianidade* de lutas dos povos colonizados.

A geografia, segundo Moreira (2008, p. 109), ao trabalhar com essas questões de conflitos sociais, parece situar entre a ciência e arte, na sua forma representativa, esse ponto que poderia ser mal interpretado como uma fragilidade. É justamente o que permitiu abrir o espaço através de uma *práxis anticolonial*, dando maior consistência à *geografia anticolonial*, que só foi possível de ser pensada a partir dessas diversas rupturas que se multiplicam no cotidiano dos povos colonizados.

A partir dos anos 1970, um esquema de orientação marxista aparece, oferecendo-se como um outro modo de representação geográfica. Nesse esquema de representação, os fenômenos de mão dupla. [...] Mais que no anterior, nesse esquema isso significa mobilizar as categorias do visível e do invisível analisadas por George (1978). Trata-se de explicar o visível pelo invisível e o invisível pelo visível, numa reciprocidade de análise que força a geografia a mobilizar recursos de outras ciências. (MOREIRA, 2008, p. 112)

A renovação da geografia teve essa importância ímpar, ao trazer a teoria marxista para a geografia, possibilitando, assim, estabelecermos um debate crítico, que foi capaz de abrir o espaço da universidade e da escola, para pensarmos as questões cotidianas dos povos colonizados. Nesse sentido, os “princípios lógicos”, conectados com as categorias paisagem, território, e espaço, através das relações conflitivas, econômicas, políticas e culturais, segundo o autor, atingiriam essa representatividade geográfica, capaz de organizar e expor, através da

“imagem” e da “fala”, essa dimensão visível e invisível do espaço. Nesse sentido, a conexão conflitiva, que traz o autor para o processo de renovação da geografia no Brasil, é entendida como insuperável, no modo de produção capitalista, o que exigiria uma transformação radical nessa estrutura.

Essa parte conflitiva, que o autor considera essencial, foi excluída do “raciocínio geográfico” na BNCC, que deve ser ligada aos “princípios lógicos”, que o autor tentou resgatar, para dar maior representatividade à ciência geográfica.

A geografia é uma forma de leitura do mundo. A educação escolar é um processo no qual o professor e seu aluno se relacionam com o mundo através das relações que travam entre si na escola e das ideias. A geografia e a educação formal concorrem para o mesmo fim de compreender e construir o mundo a partir das ideias que formam dele. Ambas trabalham com ideias. O que são as ideias para a geografia e a escola? O que é o mundo para ambas? Em que medida a geografia e a escola se unem e se juntam na tarefa de compreender o mundo como nosso mundo? O que uma oferece à outra? [...]Daí dizermos que o mundo são as nossas representações. Porque o vemos e vivemos segundo a ideia e o sentido que temos dele. A questão é como da ideia chegamos à representação e ao mundo. (MOREIRA, 2008, p. 105;107)

A questão principal do autor, podemos ampliar da seguinte maneira. O que é o mundo para os estudantes negros e brancos, para os países ricos e para os países pobres? Imediatamente notaremos que, o que é o mundo para a classe dominante, e, conseqüentemente, como esse mundo é reproduzido, dentro da sala de aula, através dos ditames da BNCC, e das imposições do FNDE, para os livros didáticos, jamais conseguirá atingir o que é o mundo para as alunas e alunos colonizados. A questão da representatividade de mundo entra na questão do conceito e da teoria, como mediação do conhecimento, assim como aparece em Kosik (1976) e Vigotski (1986; 1991) Galperin (1992).

Inicialmente tudo nos parece indeterminado na nossa prática de experiência das coisas do nosso entorno. Temos a percepção dos fenômenos, mas nada de determinado e definitivo podemos afirmar sobre eles. Nossa percepção sensível nos põe em contato com coisas singulares. Aos poucos, a observação atenta vai vendo nelas aspectos comuns e por meio da reunião desses aspectos vencemos o horizonte do singular e as transpomos para o do universal. Surge, assim, um plano geral que nos permite voltar às coisas singulares para reunir agora para cada uma delas os aspectos que lhes são específicos e comuns, surgindo o horizonte da particularidade. Por reunir o singular e o universal, o particular é então o concreto. Dito de outro modo: é quem introduz o conceito. Por isso dizemos que por meio do conceito as coisas se tornam concretas e determinadas (Kosik, 1969; e Lefebvre, 1969b). Porque a impressão da desordem sensível inicial deu lugar a uma ordem racional ao mundo das coisas. Dizemos, assim, que há relação entre os



fenômenos e por meio dessa relação é que podemos compreendê-los. (MOREIRA, 2008, p. 107)

Trabalhar com os conceitos, na teoria materialista histórica e dialética, é esse vai e vem, na forma de espiral, que não cessa, e permanece na luta entre a teoria e a prática, não fica só na questão do singular e universal, pode ser resumido na teoria da práxis, a ciência, partindo dessa epistemologia, buscaria sua verdade na práxis, na comprovação da teoria na prática. É dessa maneira que se define o método da ciência marxista.

Nesse sentido, quando a BNCC vai trabalhar com “raciocínio geográfico”, devemos pensar na seguinte questão. O que é o singular e o universal, para os colonizadores e para os colonizados?

Como a nossa análise já avançou bastante, já é inteligível reconhecer que são dois mundos que, embora opostos, formam uma unidade, mas uma unidade em permanente conflito, na sociedade capitalista. Para a solução desse conflito, a concepção de ambas deve partir de espacialidades diferentes, e produzirem, conseqüentemente, direções opostas, até que ambas se inter cruzem, uma passando por cima da outra, produzindo uma nova espacialidade.

Apresentamos a *Figura-07*, sobre os princípios do “raciocínio geográfico”, segundo a BNCC, para dialogarmos como os “princípios lógicos” da ciência geográfica, na perspectiva de Moreira (2008), ligando a análise à dissertação de Colesanti (1984), para evidenciarmos que, embora haja mudanças na forma representativa da geografia, o Estado continua determinando o que é a ciência no Brasil, na universidade e na escola, partindo sempre do método produtivista e positivista.

Das setes categorias principais do “raciocínio geográfico”, na BNCC (*Analogia Conexão; Diferenciação; Distribuição; Extensão; Localização e Ordem*), podemos questionar, respectivamente, os seguintes pontos: *Analogia*: Nega a *luta de classes*, porém, toda diferenciação construída pela história e geografia do mundo até aqui, tem sido a história do *ser e não-ser*, sob a base desse maniqueísmo. Toda uma estética espacial, nas dimensões artísticas, religiosas, políticas, econômicas, foram criadas para diferenciar e hierarquizar as sociedades colonizadoras das colonizadas. A relação comercial, como já verificamos, a partir da queda do direito matriarcal, é o motor das desigualdades, diferenciações e comparações, que marcaram, desde o início, o processo a diferenciação territorial, que opõem o *campo a cidade*:

Com a cidade aparece, simultaneamente, a necessidade de administração, de polícia, de impostos etc., em uma palavra, a necessidade da organização comunal e, portanto, da política em geral. Aqui manifesta-se pela primeira vez a divisão da população em duas grandes classes, divisão que repousa

diretamente na divisão do trabalho e nos instrumentos de produção. A cidade já é o fato da concentração da população, dos instrumentos de produção, do capital, dos prazeres e das necessidades, ao passo que o campo evidencia exatamente o fato oposto: o isolamento e a separação. A oposição entre a cidade e o campo só pode existir nos quadros da propriedade privada. É a expressão mais crassa da subsunção do indivíduo à divisão do trabalho, à uma determinada atividade que lhe é imposta – subsunção que converte uns em limitados animais urbanos e outros em limitados animais rurais, reproduzindo diariamente a oposição entre os interesses de ambos. O trabalho volta a ser aqui o fundamental, o poder *sobre* os indivíduos, e enquanto existir esse poder deve existir a propriedade privada. **A superação da oposição entre a cidade e campo é uma das primeiras condições da coletividade, uma condição que depende, por sua vez, de uma massa de pressupostos materiais que não pode ser satisfeita por obra da simples vontade, como qualquer um pode perceber à primeira vista. (Estas condições têm ainda que ser enumerada e desenvolvidas.)** A separação entre a cidade e o campo pode ser concebida também como a separação entre o capital e propriedade da terra, como o começo de uma existência e de um desenvolvimento do capital independente da propriedade da terra, como o começo de uma propriedade que tem por base somente o trabalho e a troca. (MARX; ENGELS, 1987, p. 78-79, grifo nosso)

Em relação ao segundo “raciocínio geográfico” sobre *Diferenciação ou comparação*, comparamos partindo dos objetos de *poder* e de *violência*, a divisão do trabalho cria essa separação e oposição do “ser” e “não-ser”, “homem e mulher”, “senhor e escravo”. O *Desenvolvimentismo* vai se apropriar da esfera ideológica da sociedade para reprodução das relações estruturais próprias da sociedade capitalista. A base comparativa, entre países “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”, favorece a intensificação das relações de produções dos países imperialistas. O sentido produtivista das universidades e escolas, mesmo nos governos de esquerdas, tem tido, cada vez, maior sucesso em colonizar as alunas e alunos do que nas sociedades analfabetas, como foi o período de *descolonização* na África, onde o bem maior era a *terra*, a *natureza*.

Enguita (1989), em: *A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo*, corrobora com o pensamento marxiano, a respeito da origem da “diferenciação espacial”, que provocou, na sociedade capitalista, as analogias *desenvolvimentistas*, a partir de uma *estética da colonização*.

O espaço é também objeto de uma distribuição distinta. Na sociedade pré-industrial um mesmo espaço serve para o desenvolvimento da vida familiar, para as atividades de consumo e ócio e para as funções produtivas. Isto não significa. Que o espaço seja inteiramente homogêneo, pois pode, por exemplo, estar dividido para homens e mulheres, apresentar zonas vedadas aos não adultos, oferecer uma diferenciação estrita entre espaço público e espaço privado ou compreender: subespaços especiais destinados aos rituais sociais. Mas o essencial na vida ativa das pessoas, a produção de seus meios de vida e

a reprodução de suas vidas - a produção e o consumo - é levado a cabo em um mesmo e único lugar, seja a casa familiar ou o espaço comunal. O nómade leva sua casa para onde está seu trabalho, o caçador-coletador vive dos recursos que rodeiam sua morada e elabora-os aí mesmo, o camponês vive junto de sua parcela e desenvolve grande parte de suas atividades produtivas no local de moradia, e o artesão vive em sua oficina ou perto dela. (ENGUITA, 1989, p. 8)

Podemos pressupor, sobre as origens da “diferenciação espacial”, através do surgimento do comércio e da propriedade privada, o “espaço” passa a ser diferenciado pelo *trabalho explorativo*, pela apropriação privada dos meios de produção, e, subsequentemente, legitimado pela teoria evolucionista do *desenvolvimento*. É por isso que, primeiro, o roubo, depois, o poder e a política como necessidade de apropriação e manutenção do espólio permanente do espaço. Nesse processo, a produção do espaço como “desigualdade”, ou “diferenciação espacial”, sempre teve uma importância para a compreensão da realidade comercial no mundo.

Quando formos analisar a condição pós-moderna na geografia, veremos que Soja (1993) sofreu uma influência considerável de Lefebvre sobre essa questão da “diferenciação espacial”, conceito bastante utilizado pela geografia pós-moderna do autor, o que instigou Lefebvre, segundo Soja (1993, p.111) “a afirmar que “a industrialização, antes produtora do urbanismo, é agora produzida por ele”. O urbanismo, como produção da cidade, sempre teve um significado de expropriação do trabalhador, porque sempre retirou os trabalhadores de seus meios originais de subsistência no campo, e os depositam nas cidades, de modo a podermos entender que a pobreza do trabalhador no campo e a miséria nas cidades são as características fundamentais do espaço urbano e não o urbanismo em si mesmo.

Soja (1993) apoia-se em Berger citado no seu texto, para afirmar a importância do espaço geográfico em relação ao tempo histórico, a prevalência do “Espaço”, segundo os autores da condição pós-moderna, teria se dado a partir da predominância do espaço urbano, foi onde o capitalismo conseguiu sobreviver, segundo Lefebvre, Harvey, entre outros teóricos da teoria da “diferenciação espacial”. As relações comerciais dão ênfase ao espaço urbano, a partir da pós-modernidade, mas o fato de as pessoas estarem, agora, predominantemente, nas “cidades”, aumentam a alienação, dando mais autonomia espacial para a reprodução do modo-de-produção capitalista, através da urbanização. Porém, o que oculta o “espaço” não é a complexidade do urbanismo, como pensam os pós-modernos, são as próprias relações de trabalho alienadas, colonizadas, que se reproduzem, predominantemente, agora, nas “cidades”.

O urbanismo aparece como processo de alienação, e a cidade como uma grande máquina de reprodução e expropriação dos trabalhadores.

Marx aceitava que a objetivação era característica comum de qualquer trabalho – e aquilo que o distingue da atividade animal seria para ele, como para Hegel, o fato de que tal projeto é elaborado pelo trabalhador –, mas não que o fosse a alienação. Esta representaria um passo para além da objetivação, um passo qualitativamente distinto: a elaboração do projeto por outro. Em suma, a dissociação entre o elemento consciente e o elemento puramente físico do trabalho toma possível sua alienação. A proto-história dessa alienação começa com as formas primitivas de apropriação por outro do trabalho excedente, com a aparição do trabalho forçado; mas sua verdadeira história e, de qualquer forma, sua história recente é a do surgimento do trabalho assalariado e, sua evolução, a do processo de produção capitalista. (ENGUIA, 1989, p. 12)

O “espaço urbano” como condição pós-moderna, no capitalismo, não elimina a “diferenciação espacial”, muito pelo contrário, as reforçam. A “*conexão*” que tem uma função no “raciocínio geográfico”, é formada pelo fenômeno da colonização e se fundamenta nessa base de apropriação do trabalho e do produto desse trabalho, provocando a alienação, tanto do explorador quanto do explorado. A colonização cria essa esfera da “pseudoconcreticidade”, esfera de relações econômicas, políticas e “conflituosas”, como apontou Moreira (2008), formando o elo de “conexão” que liga infraestrutura superestrutura, através do *trabalho*, permitindo que o *espaço* possa ser representado e compreendido. A escola se organiza nesse sentido, através do aperfeiçoamento das relações capitalistas que reproduzem o *trabalho*, com o propósito de manter essas relações, de privilégios das classes dominantes.

A autoridade e a hierarquia, por exemplo, não são exclusivas das empresas capitalistas, elas podem ser encontradas também na economia familiar de subsistência, na fazenda escravista, na oficina medieval ou na empresa "socialista real" '. Isto se deve somente ao emprego de termos tão genéricos quanto os citados. A autoridade do cabeça de família na unidade econômica auto-suficiente não é a mesma que a do empresário sobre seus trabalhadores: a primeira é paternalista, a segunda burocrática. Diferenças como estas marcam a necessidade de processos de socialização distintos. A socialização familiar podia ser adequada e suficiente para preparar o camponês para a aceitação das relações de dependência pessoal e de serviços mútuos com o senhor feudal, mas não o seria para a inserção na organização impessoal e regulamentada da empresa moderna. É aí, justamente, onde intervém a escola. (ENGUIA, 1989, p.161)

A educação, voltada para o *trabalho colonizador*, tem como interesse, no Brasil, atender aos interesses das empresas capitalistas. O *trabalho*, na educação, não aparece como atividade

social criativa. A escola, como modelo reprodutivo da empresa, cria um ambiente favorável à aceitação do mundo do *trabalho colonizado*, o currículo escolar, como documento obrigatório, reproduz toda a divisão e hierarquia do *trabalho* empregado na empresa. Os conteúdos e avaliações comportamentais, disciplinadoras e compensatórias, criam o ambiente escolar *diferenciador e comparativo*, onde se destacam os mais “bem avaliados” e “disciplinados” pelo sistema escolar, que, por consequência, – terão uma maior aceitação nas universidades e no mercado de trabalho, como recompensas de suas resiliências na escola.

O professor cumpre um papel importantíssimo e necessário para a reprodução dos ditames das classes dominantes, o “sucesso” e o “fracasso”, na sala de aula, é a reprodução perfeita da legitimidade da sociedade capitalista, porque joga a culpa e o problema sempre no outro, ou na minha própria debilidade de fazer escolhas.

O *elemento conflitivo* é essencial para o uso do modelo colonizador, aparece, na sala de aula, através do *método competitivista*, (avaliação quantitativa), a *competição*, para o liberal, é considerado essencial ao “desenvolvimento” do ser humano e da sociedade. O *conflito*, produto da desigualdade, produz a subversão e a subordinação, a *Analogia Conexão; Diferenciação; Distribuição; Extensão; Localização e Ordem*, do “raciocínio geográfico” na BNCC, são importantes para o controle da informação, quem controla os equipamentos do território e as informações, controla toda a sociedade.

Esses “princípios” não são exclusivos da geografia, são princípios de toda a ciência colonizadora, a própria “esquerda”, ao fazer esses mapeamentos (*localização, distribuição e extensão*) dos territórios marginais, acabam fazendo o trabalho dos próprios colonizadores.

A ordem pode ser defendida por razões técnicas tal como a impossibilidade de que a voz do professor chegue a todos se alguns falam ou o fazem em voz alta. A maioria dos professores, para não dizer a totalidade pensam que é a condição imprescindível de uma instrução eficaz. Diante de qualquer turma de alunos é uma obsessão permanente, e diante de alguns, os “grupos difíceis”, pode chegar a converter-se no único objetivo. Muitos professores têm a primeira notícia disso quando, ao incorporar-se a uma escola, o diretor adverte-os de que não importa tanto o que ensinem a seus alunos quanto que saibam mantê-los em ordem. Com raras exceções, os demais acabam por aprender a mesma coisa pelo caminho. [...] O problema da ordem, quando não é livremente desejada ou consentida, converte-se de imediato no problema da autoridade e da submissão à mesma. (ENGUIITA, 1989, p. 163;164)

Quando o professor ou a professora não submete o aluno a sua autoridade, acabam transferindo essa autoridade para a direção, e, em casos extremos, essa autoridade é exercida pela força bruta do Estado. **No final o único objetivo é ensinar quem manda e quem obedece,**

**fazendo com que a aluna e o aluno aprendam a aceitar a sua submissão à uma autoridade maior que ele.** Esse é o padrão nas escolas.

O conhecimento torna-se essa espécie de padrão, um “raciocínio lógico”, alguns podem questionar que não sofreram nenhuma repressão por parte das professoras, professores, ou pela escola, durante o período escolar, dentro desse “raciocínio”. Isso apenas indica uma coisa, que a estrutura familiar e religiosa, à qual essa aluna ou aluno foram moldados, os preparou para adentrar à escola, já de início, aceitando esse padrão pré-estabelecido, do que seria um “bom aluno ou aluna”. E “ser bom” é reproduzir, na escola, os padrões sociais estabelecidos na empresa capitalista.

Segundo Enguita segue-se o raciocínio da preparação para a “vida adulta”: **todos nós devemos trabalhar, ter disciplina, e obedecer às leis e as autoridades, se quisermos ser um bom cidadão.** Questionar essa lógica é questionar a “razão”, os professores, as professoras, os religiosos, juizes, e os próprios pais etc., que são detentores da “razão” e da “autoridade”, esses dois elementos fundam-se em um único conceito: Colonização.

Muitos professores não veem nisso um problema, pois consideram que aceitar a autoridade é parte da transição a vida adulta, que é necessário para uma presença não conflitiva e uma atividade eficaz em contextos adultos. Outros em troca, não podem deixar de ver a si mesmos envolvidos em uma contradição ou em uma situação esquizofrênica ou, quando menos, ambivalente, atormentados entre o discurso liberal da pedagogia e a dimensão autoritária da prática escolar. Os pais e o público em geral também concedem grande importância a disciplina: ano após ano, as pesquisas de opinião pública realizadas pelos Institutos Harris e Gallup nos Estados Unidos a situam como o primeiro problema em importância, ao menos no que concerne as escolas secundárias. (ENGUITA, 1989, p. 164)

Segundo o autor, a família não é capaz de produzir relações individualistas profundas, próprias das relações de trabalho capitalista industriais, coube à escola esse papel de separar a criança da proteção paternalista dos pais e inseri-la na lógica do mundo do trabalho assalariado. O movimento no Brasil *homescholling* (ensino doméstico), uma das principais bandeiras desse do governo atual (2022), seria menos avançado para o liberalismo do que para o modelo liberal de escola tradicional.

Segundo Enguita (1989) a escola tem muito mais potencial de disciplinar o aluno para se adaptar ao modo de vida ocidental do consumo de massa e da subordinação do que a estrutura da família e da religião. Quando constatamos todo esse campo de reprodução da sociedade colonizadora, através de um sistema complexo de comparação e hierarquização, podemos

perceber que a luta por uma escola anticolonial é muito maior que uma disputa entre o ensino doméstico ou público.

Seguindo esse raciocínio, é uma estupidez da extrema direita, no Brasil, achar que a escola não está fazendo um trabalho excelente de colonização, a própria conjuntura eleitoreira, que simplificou o “projeto nacional”, em duas vias liberais, aparentemente antitética, é a prova do sucesso da formação colonizadora da universidade e das escolas no Brasil. A menos que esteja em jogo aquele *projeto colonizador antigo*, que vimos em Kearns (2010), e no Brasil, poderíamos relacionar com os bandeirantes, que defendiam a escravização total dos indígenas e dos africanos, enquanto uma parte considerável da burguesia mercantilista e da igreja defendia o ensino catequizador, que prepararia os povos originários para a servidão. De todo modo, os “princípios” são os mesmos, preparar o trabalhador para exploração da sua força de trabalho. Se é mais liberal ou mais nazista, isso diz respeito às condições econômicas de cada formação social.

Que tem a escola, no que concerne a normas e valores, que não pode ter a família? Que, nela, crianças e jovens são agrupados de acordo com urnas poucas características e tratados de forma teoricamente uniforme sem a interferência de considerações individuais nem, muito menos, afetivas. As relações afetivas e duradouras da família têm sua contraparte na escola em um grande número de relações transitórias e impessoais. Como se escreveu em múltiplas ocasiões, estar na escola é estar em multidão, ser tratado como parte de um coletivo (Jackson, 1968: 10; Silberman, 1971: 121; Pellegrin, 1976: 354), O trabalho do professor consiste principalmente em lidar com essa multidão. [...]No jargão funcionalista, isto significa a aprendizagem do universalismo e da especificidade e, que juntamente com a independência e a realização seriam os objetivos da escola. (ENGUITA, 1989, p.167;168)

A escola e os professores e professoras, ao lidarem com essa multidão, lhes são exigidos a organização e obtenção da “ordem” dessa massa diversa de alunas e alunos, tratando-os como seres igualitários, buscando um único objetivo, atingirem as notas mínimas para passarem de ano, como sinal de demonstração de terem atingidos os padrões da sociedade a qual devem ser submetidos. Constituindo, historicamente, uma forma totalitária do conhecimento e da aprendizagem, como conhecimento “universalista”. Assim confirma Enguita (1989, p.172) parafraseando William Godwin<sup>51</sup>, “faz já séculos, que a educação preparava os homens para aceitar formas despóticas de governo”. Nesse sentido, a padronização do que é o conhecimento nada mais é que a aceitação das normas ditas “universais” e imperialistas. Quando se fala em

---

<sup>51</sup> Foi um jornalista político e filósofo inglês, nascido na Inglaterra em 1756, considerado o precursor do anarquismo moderno.

“especificidades”, na escola, Enguita diz que são tratadas por classificação, de acordo com a inserção da aluna ou aluno, em determinado grupo ou conteúdo, independentemente de suas reais especificidades físicas e subjetivas.

Tudo isso porque, quando deixar de ser Pedrinho para ser Pedro um trabalhador adulto, terá que estar preparado para ser tratado como assalariado como votante, como usuário dos transportes públicos, etc., antes que como Pedro, fora das relações familiares e de amizade. Se se converte em garçom será tratado como tal embora seja um grande conhecedor da filosofia alemã ou guarde em casa um título de engenheiro; se ingressa no cárcere, será tratado como recluso embora possua urna alma sensível; se sobe no ônibus, terá que pagar o preço da passagem embora por isso já não possa comprar pão. [...] Aprender a ser tratado com critérios "universalistas" e "específicos" é também aprender a tratar os demais com esses mesmos critérios. O professor é o professor, não o pai de alguém; sua autoridade deve ser respeitada, mesmo que suas decisões não sejam as mais acertadas. Porque, na vida adulta, o chefe de Pedro será o chefe, embora seja um cretino, e se é garçom só servirá algo a quem possa pagá-lo e o pague, sem fazer descantas aos amigos nem praticar a caridade com os que tem sede mas não dinheiro. [...] A troca de professores de um ano para outro e, a partir de urna certa altura, de urna matéria ou atividade para outra propicia a despersonalização do papel ou, o que é a mesma coisa, sua universalização; algo que não era possível no seio das relações familiares, onde os papéis estavam indissolúvelmente associados as pessoas que os desempenhavam. Simetricamente, o aluno experimenta o tratamento que lhe dá o professor como o correspondente a sua qualidade como tal, não a sua particular pessoa e a suas especiais características. (ENGUITA, 1989, p.169)

Nesse processo de despersonalização escolar, o ensino-aprendizagem cumpre o papel de reproduzir a alienação no ambiente escolar, educação para o *trabalho*, consiste na preparação para as primeiras imersões no mundo do *trabalho colonizador*, porque o processo de aprendizagem e a formação de personalidade é alheio às alunas e alunos, que não controlam, – quando, como, nem o quanto devem aprender. Todo o processo é imposto pelo profissional da educação, ou por quem está acima das professoras e professores. Quando se trata de jovens negros e indígenas, a situação é ainda mais violenta. Por isso a teoria histórico-cultural vigotskiana tem uma importância ímpar para a pedagogia anticolonial, por dar bastante importância crítica à formação das personalidades no indivíduo.

Enguita (1989) fala em duas grandes obsessões na escola, manter a “ordem” e manter os estudantes ocupados, isso para que não possam fugir da ordem e serem livres. O calendário, horário, sinal, e o controle do tempo, tem uma importância fundamental na organização da escola, tem como função ditar os ritmos das tarefas como se estivessem em uma fábrica. Uma pesquisa feita por Apple e King<sup>52</sup>, com crianças na pré-escola, mostrou, segundo Enguita (1989,

<sup>52</sup> APPLE, M. e KING, N. R. (1977): What do schools teach?, *Curriculum Inquiry*, VI, 4.



p.182) que tudo que as professoras e professores mandavam as crianças fazerem, era considerado, por elas, *trabalho* e não *brinquedo*. Assim como é mostrado, de forma brilhante, através da obra artística e áudio visual *The Wall*, dirigido por *Alan Parkes*, na *Part II*: vídeo-clipe da música de *Pink Floyd – Another Brick in The Wall*.

Por essa razão, o ensino anticolonial tem que se colocar na contramão do ensino praticado no Brasil até o momento (2022). Nessa perspectiva, quais seriam os “princípios lógicos” da *geografia anticolonial*? Por *princípios descolonizadores* destacamos que:

Autêntico é tudo aquilo que precipita o desmoronamento do regime colonial, que favorece a emergência da nação, Autêntico é o que protege os indígenas e arruína os estrangeiros. No contexto colonial não há conduta de verdade. E o bem é simplesmente o que prejudica o colono. (FANON, 1968, p. 38)

A geografia, através dos seus princípios norteadores, de acordo com a BNCC, acaba por reproduzir uma geografia positivista, através do “raciocínio geográfico”. Como essas comparações, irão determinar o entendimento do espaço? Através da geografia de La Blache, Ratzel, Hartshorne e da Semple, as comparações são nazistas. Os princípios anticoloniais, Segundo Fanon, são:

E desde logo a afirmação do princípio “ou eles ou nós,” não constitui um paradoxo, uma vez que o colonialismo, como vimos, é justamente a organização de um mundo maniqueísta, de um mundo compartimentado. E quando preconizando meios precisos, o colono pede a cada representante da minoria opressora que elimine 30 ou 100 ou 200 indígenas, percebe que ninguém fica indignado e que no máximo todo o problema se reduz a saber se se pode fazer isso de uma vez ou por etapas.

Esse raciocínio que prevê aritmeticamente o desaparecimento da população colonizada não transtorna o colonizado de indignação moral. Ele sempre soube que seus encontros com o colono iriam desenrolar-se num campo fechado. Também o colonizado não perde tempo em lamentações, quase nunca procura que se lhe faça justiça no quadro colonial. (FANON, 1968, p. 65-66)

A ausência de qualquer contradição desse nível, no “raciocínio geográfico” da BNCC, demonstra que a proposição do conhecimento é vinculada a uma conduta teleológica, para pensar o espaço, logo, as contradições que deveriam, dialeticamente, conduzir à reflexão crítica, é eivada de sentidos que não afetam a ampliação do conhecimento, para fundamentar outra lógica anticolonial; assim, a não contradição, no “raciocínio geográfico”, implica a sedimentação de uma força colonizadora. Ao não tecer um caminho dialético, o “raciocínio geográfico” volta-se para as premissas colonialistas de Hartshorne (1978), com todos seus limites para a construção de uma educação efetivamente geográfica, pois Hartshorne, como

colonizador, constituiu um caminho de edificação da realidade, pela diferenciação e não pela superação dessas condições. Embora Lacoste situe no campo da geografia crítica, seu “raciocínio geográfico” indica que:

Os países desenvolvidos se localizam na zona temperada, os países do Terceiro Mundo se estendem do Equador até latitudes bastante altas como a China do Norte (paralelo 45.º), de uma parte, e como as do Chile Meridional (além do paralelo 50.º), de outra parte. O *Terceiro Mundo cobre pois a zona intertropical e ultrapassa largamente a zona temperada*. Enquanto os países desenvolvidos são povoados exclusivamente de europeus ou de populações originárias da Europa, o Terceiro Mundo reúne populações etnicamente muito diferentes. (LACOSTE, 1975, p. 26)

A citação de Lacoste está totalmente condizente com o “raciocínio geográfico” da BNCC, dos princípios de “diferenciação de área” de Hartshorne. Portanto questionamos: Qual a importância dessa diferenciação do *desenvolvimentismo* e *subdesenvolvimento*? O que muda na vida dos povos colonizados saber que são pobres e diferentes dos europeus, tanto na cultura como no clima? O que une os europeus em um único povo? O que tornam os países pobres etnicamente diversos? O que nos divide, que une tanto assim os europeus? Para Lacoste (1975, p.9) “o subdesenvolvimento é uma combinação particularmente complexa”. O que tem de tão complexo, assim, na pobreza?

Para Fanon (1968, p.81) “A Europa é literalmente a criação do terceiro mundo”. Fanon já indica que um cria o outro, a diferença de um faz a diferença do outro, se a Europa, segundo Lacoste, e todos os liberais, é uma só, por que a África, a América-Latina, a Ásia tropical são tão diversas, se somos todos produtos da Europa? Se o *desenvolvimento* da Europa é o *subdesenvolvimento* da África, toda a história e geografia, que nos foram contadas, tem uma única direção, a libertação dos povos colonizados.

O ensino de geografia, no Brasil, precisa questionar esse sentido, esse “raciocínio geográfico”, a diferenciação não leva a uma solução, mas apenas reforça a hierarquia que separa a Europa do restante do mundo, assim como a BNCC está atrelada a um compromisso curricular de não reflexão das contradições, reforçando essa *estética colonizadora*. A geografia, de acordo o “raciocínio geográfico”, em termos epistemológicos, permanece ligada às origens do kantismo e do positivismo. Lacoste até percebe os limites da geografia:

Mas a geografia não serve somente para sustentar, na onda de seus conceitos, qualquer tese política, indiscriminadamente. Na verdade, a função ideológica essencial do discurso da geografia escolar e universitária foi sobretudo a de mascarar por procedimentos que não são evidentes, a utilidade prática da

análise do espaço, sobretudo para a condução da guerra, como ainda para a organização do Estado e prática do poder. E sobretudo quando ele parece "inútil" que o discurso geográfico exerce a função mistificadora mais eficaz, pois a crítica de seus objetivos "neutros" e "inocentes" parece supérflua. **A sutileza foi a de ter passado um saber estratégico militar e político como se fosse um discurso pedagógico ou científico perfeitamente inofensivo.** (LACOSTE, 1975, p. 11, grifo nosso)

O que demonstra que o autor, aparentemente, tem uma boa intenção, é o fato de apoiar o movimento de descolonização na África, porém, preso na lógica geográfica dos colonizadores, e dos métodos europeus de “diferenciação de área”, não conseguiu visualizar o *subdesenvolvimento* como simples reflexo da *violência*, cometida pelos países imperialistas, e não deu a devida atenção às posições políticas de Fanon (1968), a respeito das dificuldades do colonizado de superar as barreiras do *subdesenvolvimento* nas bases do capitalismo. Ao trabalhar com a filosofia ocidental do *desenvolvimentismo*, chega-se às seguintes conclusões nazistas:

Por conseguinte, “similaridade” não é o oposto de “diferença”, **mas uma simples generalização na qual as diferenças consideradas de menor relevância são postas de lado, e realçadas as que forem julgadas de maior importância.** Alguns autores procuraram evitar incompreensões, falando sempre em “diferenças e similaridades”, sem reconhecer que a expressão é redundante. Também poderá acontecer que o emprego repetido do termo “diferenças” confira indevida ênfase à busca de “contrastos”. Desse modo, parece aconselhável utilizar a palavra mais neutra – “variações”. (HARTSHORNE, 1978, p. 18, grifo nosso)

O fato de a pobreza constituir uma multiplicidade infinitamente diversa, fragmentada, na totalidade, ela pode ser inteiramente descartável, desde que o descarte não se efetue de imediato e de uma só vez. Novamente Fanon (1968, p.65-66): “o problema se reduz a saber se se pode fazer isso de uma vez ou por etapas”. Nesse sentido, os povos originários podem ser descartados da análise, por constituírem uma parcela “insignificante” da humanidade, no modo-de-produção capitalista, e, como já vimos, a *existência* dos baniwas tem uma singularidade primordial, para pensarmos uma crítica ao “desenvolvimentismo” da nossa sociedade. Em relação à geografia moderna e pós-moderna, muda a localização do estudo, a *relativização* e *intencionalidade*, mas não muda o “caráter geral” da geografia, que é a diferenciação e a naturalização da diferença.

A geografia da parte leste da América do Norte, à época de seu descobrimento ou do início de sua colonização, possui valor para a compreensão do presente; mas o processo de seu desenvolvimento durante os séculos ou milênios

anteriores àquela época, é de reduzido interesse para o presente. (HARTSHORNE, 1978, p. 112)

Estudar o passado nessa “intencionalidade” é classificar os povos antigos, mostrando uma diferenciação da “área” no “tempo” pela ordem de “significância” do “desenvolvimento” para o presente. Ou seja, o processo de colonização ainda permanece como “objetivo intencional”, no fazer geografia, com base no fenômeno do *desenvolvimentismo evolucionista*. Respondendo à questão de Hartshorne (1978, p.44), sobre o “caráter” da geografia, o “caráter”, tanto para o estudo da “diferenciação” e “variação” das “áreas” quanto dos “indivíduos”, para o caso da geografia pós-moderna, é colonizador.

Nas análises de Ritter, a heterogeneidade dos fenômenos foi não só aceita mas acentuada como característica essencial da Geografia. A matéria encontra sua unidade e especificidade, como campo de conhecimentos, através do estudo do caráter das áreas, determinado pela multiplicidade de aspectos que, em sua inter-relações, recobrem as áreas da superfície terrestre (1:56 e segs.). Humboldt descreveu de maneira ainda mais explícita o contraste entre a similaridade dos fenômenos estudados em cada uma das ciências sistemáticas e a grande heterogeneidade que há de ser investigada pela Geografia. Embora isso torne muito mais difícil a elaboração e a aplicação de leis de relações, é essencial, para os fins especiais da Geografia, “a compreensão da unidade na multiplicidade (Erkenntniss der Einheit in der Vielheit)” (14:55, 65). Se esse ponto de vista, que Humboldt expressou em muitas de suas afirmações, não foi reconhecido pelos eruditos familiarizados principalmente com os seus estudos de caráter tópico, tais como os que versam sobre a Fitogeografia, foi o mesmo claramente explanado e demonstrado em seus estudos regionais realizados em áreas da América Espanhola (1: 65, 68, 76e seg.). (HARTSHORNE, 1978, p. 30-31)

Os modernos reconheceriam a multiplicidade nas áreas (unidade). Segundo Lenyra p.17) “a geografia tradicional estuda a fenomenologia dos lugares, a sua vocação, diferenciação de áreas e outras abordagens superficiais”, a fenomenologia pós-moderna estuda a vocação dos lugares de acordo com a subjetividade dos indivíduos atomizados. O indivíduo, para os modernos, teria uma “intencionalidade” estrutural permanente, enquanto, na pós-modernidade, a estrutura é abandonada para “relativizar” o indivíduo no campo da subjetividade, da religião, cultura, gênero, e pensamento etc. Ou seja, para a *geografia pós-moderna*, o sujeito “desenvolvido” aparece como aquele indivíduo capaz de fazer suas próprias escolhas e suas representatividades espaciais, o “livre arbítrio” seria a condição máxima da existência. A geografia, segundo Silva (1992, p.10):

Passou-se de uma visão empírica, dentro de uma lógica positivista, para uma visão racionalista, menos empirista, fundamentada no neokantismo de Recharti Windeldamb. Falou-se em espaço físico, natural, humano, econômico, social. Na medida em que se fragmentava a geografia, segundo um multidicotomismo, dividia-se o espaço. Havia um espaço para cada geografia.

Nessa geografia, em que o colonizado não pode existir, porque as condições dadas não permitem que eles façam escolhas, dentro do campo neokantista, que, em grande parte, foi influenciado pela filosofia de Heidegger (2012), o colonizado “não existe”, e como seres que “não existem”, podem ser facilmente descartáveis, e justificados pelas suas fraquezas em fazer escolhas, como, por exemplo, ter muitos filhos em condições precárias para sua existência.

A existência é decidida cada vez só pelo próprio *Dasein* ou no modo de uma apropriação da possibilidade ou de um deixar que ela se perca. A questão da existência só pode ser posta em claro sempre pelo existir ele mesmo. O entendimento que conduz *então* a si mesmo, nós o denominamos entendimento *existencial*. A questão da existência é um “assunto” ôntico do *Dasein*. Para isso, não é preciso que haja a transparência teórica da estrutura ontológica da existência. A pergunta pela estrutura da existência visa à exposição do que constitui a existência. Damos o nome de existencialidade à conexão dessas estruturas. Sua analítica não tem o caráter de um entendimento existência, mas *existenciário*. (HEIDEGGER, 2012, p. 61)

Não importam as condições materiais para o “Dasein”, o que importa é o existenciário, ou seja, o sentido do ser, o que você faz daquilo que é posto a você, as escolhas são suas, e só podem ser feitas individualmente. Heidegger constrói uma essência do ser humano, a partir da condição “ôntico-ontológica” do “Dasein”, o conceito de “existência” como essência, só é possível de ser compreendido, interpretando-se “ontologicamente”, fazendo suas próprias escolhas, que lhe são, “naturalmente”, responsabilidades essenciais do “ser” do seu “Dasein”.

Nesse sentido, tornam-se responsabilidades obrigatórias, a partir de nossa “existência ôntica”, assumirmos os erros de nossas próprias escolhas. Para o autor, todos os “seres humanos” carregam, em sua existencialidade, um “Dasein”, que o faz existir. Mas, se voltarmos a nossa análise, para as condições de “existência” do colonizado, a constituição do “Dasein” perde seu sentido de “ser”. Porque, nessas condições, como já alertamos, o colonizado não pode “existir” como “Dasein”, e o fato dessa filosofia ocidental ignorar a existência do “não-ser”, por existir em uma outra lógica anticolonial, coloca a filosofia heideggeriana numa posição bastante perigosa, que é o sentido de expandir o espaço permanente do “Dasein”, como “ser” superior, que faz as suas próprias escolhas e conquista o seu direito de “existir”, acima do outro que “não existe”.

O *Dasein* é, cada vez, sua possibilidade e ele não a “tem” somente como propriedade de um subsistente. E, porque o *Dasein* é, cada vez, essencialmente sua possibilidade, esse ente em seu ser *pode* se “escolher”, pode ganhar a si mesmo ou pode se perder, isto é, nunca se ganhando ou só se ganhando “em aparência”. Ele só pode se haver perdido ou ainda não se ter ganhado na medida em que, segundo sua essência, é um possível ser *próprio*, isto é, na medida em que ele tem a possibilidade de se apropriar de si. Os dois *modi*-de-ser da *propriedade* e da *impropriedade* – expressões terminologicamente escolhidas no estrito sentido da palavra – fundam-se em que o *Dasein* é em geral determinado pelo ser-cada-vez-meu. Mas a impropriedade do *Dasein* não significa algo como ser “menor” ou um grau-de-ser “inferior”. Ao contrário, a impropriedade pode determinar o *Dasein* segundo sua mais completa concretização em suas ocupações, atividade, interesses e sua capacidade-de-gozar. (HEIDEGGER, 2012, p.141-143)

Nesse trecho Heidegger justifica os que são, pela “essência”, diferentes em “propriedades” dos que são “impropriedades”, ou seja, os colonizadores e colonizados aparecem como sendo meras “indiferenças” ontológicas do “ser” do “*Dasein*”, a “indiferença”, nesse sentido, como uma estrutura diferencial positiva. Na investigação do “sentido do ser”, o autor entende o “ser” da impropriedade no “*Dasein*”, como uma estrutura “ôntica”, que, ao renunciar à “propriedade”, ele é “ser-cada-vez-meu”, no sentido que, ontologicamente, o “ser” busca ser mais ele mesmo, desapegando das questões de subsistências materiais vulgares. Essa “ontologia” justifica a desigualdade social, como bem maior, numa perspectiva teológica. Agora são as estruturas que se tornam uma questão secundária, o importante é viver a “cotidianidade” no contexto do livre arbítrio.

A interpretação do *Dasein* em sua cotidianidade não é, porém, idêntica à descrição de uma fase primitiva do *Dasein* cujo conhecimento pode ser empiricamente proporcionado pela antropologia. *Cotidianidade não coincide com primitivismo*. Ao contrário, a cotidianidade é um modo-de-ser do *Dasein* quando e precisamente quando ele se move numa cultura altamente desenvolvida e diferenciada. Por outro lado, o *Dasein* primitivo também tem suas possibilidades de ser não-cotidianas, assim como *sua* específica cotidianidade. A orientação da análise-do-*Dasein* pela “vida dos povos primitivos” pode ter significação positiva em seu método, na medida em que os “fenômenos primitivos” são frequentemente menos complicados e encobertos por uma já ampla interpretação-de-si do *Dasein*. (HEIDEGGER, 2012, p.163)

O livre arbítrio, como fundamento principal do liberalismo e da filosofia de Heidegger, nega a cotidianidade dos povos originários, nega pela sua constituição, aparentemente, mais simples, porque leva em consideração apenas a aparência das sociedades, tanto originárias como as ditas “desenvolvidas”. As possibilidades de ser “não-cotidianas” ou marginais constitui o fermento principal da *teoria anticolonial*. Se a discussão tem todo um fundamento ontológico,

se o “sentido-do-ser” está no “existenciário”, espaço e tempo são entes “existenciário”, ontológicos. Qual o sentido de diferenciação entre sociedades desenvolvidas e sociedades primitivas? É nesse sentido que argumentamos que toda base comparativa, na ciência moderna e pós-moderna, leva ao pensamento nazista.

O mundo mais próximo do *Dasein* cotidiano é o *mundo-ambiente*. A investigação segue pelo caminho que vai desse caráter existenciário do mediano ser-no-mundo até a ideia de mundidade em geral. A mundidade do mundo-ambiente, a mundidade ambiental, nós a buscamos através de uma interpretação ontológica do ente que de pronto vem-de-encontro no interior-do-mundo ambiente. O “âmbito” [*ambire*] que a expressão mundo-ambiente não tem, porém, um sentido primariamente espacial. [...]No trato com o mundo da ocupação o não-utilizável pode vir de encontro não só no sentido do que não pode ser empregado ou do que pura e simplesmente falta, mas como não-utilizável que precisamente *não* falta e *não* deixa de ser empregado, mas que “fica atravessado no caminho” da ocupação. Aquilo para que a ocupação não pode se voltar, para o que “não tem tempo”, é algo *não-utilizável*, no sentido de não-pertinente, do que está fora de lugar. Esse não-utilizável perturba e torna visível a *não-pertinência* do que de imediato e anteriormente devemos nos ocupar. Com essa não-pertinência se anuncia, de um modo novo, a subsistência do utilizável como o ser do que ainda permanece pendente e pede solução. (HEIDEGGER, 2012, p. 205; 225)

O “vir-de-encontro” no “interior-do-mundo”, para Heidegger, tem que ter uma função de “utilizabilidade”, ao não cumprir essa função, em que o “ente” torna-se um “*não-utilizável*”, isso exige, segundo o autor, uma “solução”, ou seja, decidir inserir o “ente” como utilizável ou descartar-destruir. “O mundo é aquilo a partir de que o utilizável é utilizável”. (Heidegger, 2012, p. 249)

Esse deixar que se conjunte “*a priori*” é a condição da possibilidade de que o utilizável venha-de-encontro e, de tal maneira que o *Dasein*, no trato ôntico com o ente que assim vem-de-encontro possa deixa-lo se conjuntar em sentido ôntico. O deixar que se conjunte, entendido ontologicamente, concerne, ao contrário, o pôr-em-liberdade *cada* utilizável como utilizável, quer ele onticamente tomado possa se conjuntar, quer possa, ao contrário, ser um ente para o qual *não* há precisamente conjuntar-se, que de pronto e no mais das vezes é aquilo de que nos ocupamos e que, como ente descoberto, não deixamos “ser” como ele é, mas trabalhamos, melhoramos, destruímos. (HEIDEGGER, 2012, p. 253-255)

O “utilizável” como “ente”, que vem ao “mundo” e à “mundidade”, para Heidegger (2012, p.255), fundamenta-se pela exploração. Esse é o “sentido-do-ser”, do “*Dasein*”, “o deixar conjuntar-se ontologicamente entendido é o prévio pôr-em-liberdade o “ente” para a sua utilizabilidade no interior do mundo-ambiente”. Como viemos demonstrando nessas citações,

a filosofia heideggeriana, que começa com uma inocente ontologia, em que o “Dasein” vem ao mundo para um “autoconhecimento”, ligeiramente, despreocupado com as relações materiais. Nessas últimas citações, ele demonstra uma preocupação com a multiplicidade de encontros com os outros “entes”, e como esse “vir-de-encontro”, no “interior-do-mundo”, precisa ter uma função explorativa, de utilidade, para a realização do ser do “Dasein”. É muito próxima essa estrutura de pensamento, com a filosofia do “espaço vital”, de Ratzel, uma geografia voltada para a expansão territorial, para o imperialismo.

O ente de-dentro e o-que-cinge são ambos subsistentes no espaço. Com a rejeição de um tal ser-dentro do *Dasein* em um espaço-que-cinge não se pretendia, porém, excluir por princípio toda espacialidade do *Dasein*, mas se pretendia somente manter o caminho livre para se ver a espacialidade essencial ao *Dasein*. Esta deve agora ser posta em relevo. Mas na medida em que o ente do-interior-do-mundo está igualmente no espaço, sua espacialidade se encontra numa conexão ontológica com o mundo. Por conseguinte, deve-se determinar o sentido em que o espaço é um constituinte do mundo, o qual, por seu lado, foi caracterizado como um momento-estrutural do ser-no-mundo. Em particular, deve-se mostrar como o ambiental do mundo-ambiente, a específica espacialidade do ente ele mesmo que vem-de-encontro no mundo-ambiente, é fundado pela mundidade do mundo e não, ao inverso, que o mundo de seu lado subsiste no espaço. A investigação da espacialidade do *Dasein* e da determinidade-espacial do mundo tem seu ponto-de-partida numa análise do utilizável do interior-do-mundo no espaço. A consideração passa por três graus: 1. A espacialidade do utilizável do-interior-do-mundo (§ 22); 2. A espacialidade do ser-no-mundo (§ 23); 3 a espacialidade do *Dasein* e o espaço (§ 23). (HEIDEGGER, 2012, p. 297-299)

Nesse trecho ele fala da abertura do espaço, para isso acontecer, ele coloca o espaço em fundamentos ontológicos, faz uma crítica do espaço matemático, e o reduz a uma ideia de sentimento espacial, ligado à cotidianidade, porém, essa abertura só é possível para os colonizadores. Como contesta Fanon (1968), o espaço do colonizado é sempre um espaço estruturalmente fechado, e não pode ser aberto sem um movimento de libertação radical, e jamais poderia ser aberto apenas como “espaço representativo”, como propõe a geografia pós-moderna.

A variação geográfica é pré-constitutiva. Primeiro as diferenças entre lugares existem, e então esses diferentes lugares entram em contato. As diferenças são consequência de características internas. Isto é uma visão essencialista, tipo bola-de-bilhar, de lugar. É, também, uma conceituação tabular de espaço. Vai claramente contra a prescrição de que o espaço seja pensado como um produto emergente de relações, incluindo as relações que estabelecem limites e em que “lugar”, em consequência, é, necessariamente, lugar de *encontro*, em que a “diferença” de um lugar tem de ser conceituada, mais no sentido inefável da



constante emergência da unicidade [*uniqueness*]. (MASSEY, 2008, p. 106-107)

A autora contesta o espaço da modernidade, que foi concebido como dividido, ela contesta usando os antropólogos (Oakes, Wolf, Wilmsen), para dizer que sempre houve contato dos povos no mundo. Daí, corroborando Heidegger, o “vir-de-encontro” no “interior-do-mundo” não constitui um processo de colonização, mas apenas momentos em que o espaço se abriria para outras possibilidades de ser interpretado e imaginado.

Essa orientação regional da multiplicidade-de-lugares-próprios do utilizável constitui o ambiental, o estar-por-aí do ente do mundo-ambiente que vem-de-encontro de imediato. Nunca uma multiplicidade tridimensional de lugares possíveis é dada de pronto, que venha a ser preenchida por coisas subsistentes. (HEIDEGGER, 2012, p. 303)

A geografia do mundo é dada pela forma como enxergamos e imaginamos os “entes” numa relação de “des-afastamento”, ou seja, como imaginamos as distâncias dos “entes” em relação ao “Dasein”.

O espaço que é descoberto como espacialidade do todo instrumental pelo ver-ao-redor no ser-no-mundo pertence cada vez ao ente ele mesmo como seu-lugar-próprio. O mero espaço está ainda encoberto. O espaço despedaçou-se em lugares-próprios. Mas essa espacialidade tem sua própria unidade mediante a totalidade-da-conjunção conforme-ao-mundo do utilizável espacial. O “mundo ambiente” não se insere em um espaço já-dado, mas sua mundidade específica articula, em sua significatividade, a conexão-de-conjunção cada vez própria a uma totalidade de lugares-próprios designados pelo ver-ao-redor. Cada mundo individual descobre cada vez a espacialidade do espaço que lhe pertence. (HEIDEGGER, 2012, p. 305)

O “encontro”, para Massey (2008), seguindo Heidegger, é a descoberta do espaço que me pertence, porque o espaço se dá pela apropriação privada, já que ele “despedaçou-se em lugares-próprios”. A proposta dos autores, para abrir o espaço no “vir-de-encontro”, não é acabar com a apropriação privada do espaço, é aceitar a multiplicidade desses “encontros”, porque o ser do “Dasein” se realiza a parti dessa aceitação, interpretação, imaginação. Para ambos os autores, o “vir-de-encontro” não é um fenômeno forçado como a colonização, o “encontro” acontece porque “[...] ‘ir embora’ são *modi* do *Dasein*-com, e só são possíveis porque o ‘*Dasein*’ como ser-com, deixa que o ‘*Dasein*’ dos outros venha-de-encontro no seu mundo”. Heidegger, 2012, p. 349)

Quando o *Dasein* na ocupação traz algo para perto de si, não significa que esteja fazendo uma fixação em algum lugar do espaço, a uma distância mínima de algum ponto do corpo. Estar perto significa: dentro do âmbito do que é de pronto utilizável no ver-ao-redor. O ficar perto não está orientado para o eu-coisa provido-de-corpo, mas para o ocupado ser-no-mundo, isto é, aquilo que nesse ser-no-mundo de pronto cada vez vem-de-encontro. Portanto, a espacialidade do *Dasein* não pode ser determinada também pela designação do lugar em que uma coisa corporal subsiste. (HEIDEGGER, 2012, p. 313-315)

A partir desse ponto, já podemos definir, segundo Heidegger, quais são os critérios desse “encontro”, ou dessas “conexões”, que a BNCC pede que se estabeleça. O “vir-de-encontro” entre o colonizador e colonizado, segundo Massey (2008, p.32), “Nesse espaço aberto interacional há sempre conexões ainda por serem feitas, justaposições ainda a desabrochar em interação (ou não, pois nem todas as conexões potenciais têm de ser estabelecidas), relações que podem ou não ser realizadas”, significando que, ao se encontrarem e permanecerem perto, não significa que seus corpos ocuparão o mesmo espaço, até porque “dois corpos não ocupam o mesmo espaço”, contraditoriamente, na pós-modernidade, dizem que ocupam sim.

Politicamente os dois autores defendem a “democracia do livre arbítrio”, em que o colonizador pode escolher “estar perto” ou “distante” do colonizado. E, quanto aos colonizados, eles podem escolher “estar perto” ou “distante”? Na prática, a força maniqueísta do espaço, de que fala Fanon (1968), é muito maior que a *física quântica*. Nesse sentido, a colonização e o nazismo de Heidegger se definem nesta última citação:

Quanto a seus *modi* positivos, a preocupação-com-o-outro tem duas possibilidades extremas. Pode como que retirar a “preocupação” do outro, ocupando seu lugar na ocupação, *substituindo-o*. Essa preocupação-com-o-outro se incumbe pelo outro daquilo de que este deve se ocupar. Este é expulso de seu lugar, dali se afasta para regressar posteriormente e receber, como algo terminado e disponível, aquilo de que se ocupava ou então para ficar de todo desobrigado desse encargo. E tal preocupação-com, o outro pode se tornar dependente e dominado, mesmo que o domínio seja tácito e permaneça oculto para o dominado. Essa preocupação-com substitutiva que subtrai a “preocupação” determina em ampla extensão o ser-um-com-o-outro e, no mais das vezes, atinge a ocupação do utilizável. [...] Em oposição a esta há a possibilidade de uma preocupação-com que não substitui o outro, tanto que o *pressupõe* em seu poder-ser existencial, não para retirar-lhe a “preocupação”, mas para, ao contrário, restituí-la propriamente como tal. **Essa preocupação-com que concerne em essência à preocupação que propriamente o é – a saber, a existência do outro e não um *quê* de que ele se ocupe – ajuda o outro a obter *transparência* em sua preocupação e a se tornar *livre* para ela.** (HEIDEGGER, 2012, p. 353, grifo nosso)

Nos parâmetros de uma geografia do desenvolvimentismo populacional, a geografia pós-moderna, justificaria essa impossibilidade de implementação do desenvolvimentismo, na África ou no Brasil, pela sua pobreza extrema, e pela falta de “planejamento familiar”, ou seja, pelas más escolhas, em termos de políticas, exatamente como aparece nos livros didáticos de geografia no Brasil, e correlacionado com os quatorze pontos necessários para um país se tornar desenvolvido. Na geografia do *desenvolvimentismo* de Lacoste (1975, p.155-156), no ponto 11 ao 14, o autor aponta as debilidades que justificariam a pobreza dos povos subdesenvolvidos. Dentre os quatorze pontos apresentados, a colonização e o racismo, como estrutura permanente do sistema capitalista, não aparecem como um impedimento para os países se *desenvolverem*.

É certo que se empreendem numerosas políticas de desenvolvimento e que teoricamente é possível um progresso muito grande. Mas atualmente não existe ainda nenhum exemplo de país verdadeiramente subdesenvolvido que tenha superado todas as dificuldades. Não existe ainda nenhuma prova definitiva de que o subdesenvolvimento possa ser liquidado. (LACOSTE, 1975, p. 7-8)

Lacoste não viveu o suficiente para viver o desenvolvimento da China, se tivesse, talvez, entenderia que o desenvolvimento, no capitalismo, não é para todos, mas é certo que, nas linhas do *desenvolvimentismo* que se seguiu, o “desenvolvimento” da África passa pela superação do racismo, e só pode se efetivar numa perspectiva totalmente anticolonial, sendo que, dentro dos limites do capitalismo, a África jamais será livre.

A colonização é muito mais profunda do que toda essa discussão entre *desenvolvimentismo* e *subdesenvolvimentismo*, as relações comerciais, já, de início, estabelecem as trocas mercadológicas em condições sempre desiguais, que só foram possíveis com a queda do direito matriarcal, no mundo antigo, como vimos em Engels (2019). Portanto, sem a apropriação privada, e sem o fundamento das trocas desiguais, o comércio não faria menor sentido de ser, o que impactaria, diretamente, na produção da indústria e da cidade, da forma como Marx e Engels (1987, p.78-79) visualizaram, na questão do surgimento das cidades. Lacoste não trabalha com esse fundamento básico, e chega a conclusões bastante divergentes da nossa, a respeito do processo de colonização.

Os países desenvolvidos capitalistas se caracterizam por uma situação radicalmente diferente daquela dos países subdesenvolvidos que também são capitalistas. As estruturas do capitalismo nos países desenvolvidos são muito diferentes das do capitalismo de subdesenvolvimento. Sua origem, sua evolução, não foram absolutamente as mesmas. Entre países desenvolvidos *capitalistas* e países desenvolvidos *socialistas*, existem na verdade diferença

maiores, de todos os pontos de vista. Mas elas são absolutamente primordiais? Em muitos domínios aparecem progressivamente certas similitudes e, o que é essencial, nestes dois grupos de Estados, o crescimento econômico é mais rápido que o crescimento demográfico. (LACOSTE, 1975, p. 163)

O caso da China é interessante, aqui, por dois motivos, primeiro, que ele desconsidera a revolução socialista na China, como fator importante para o desenvolvimento industrial da China, e, segundo, que os dois fatores considerados problemas dos países subdesenvolvidos, *população e consciência de classes*, no caso da China, foram justamente esses fatores preponderantes para a revolução chinesa, o que levou a China a estabelecer um tipo de *desenvolvimentismo*, oposto ao *desenvolvimentismo ocidental* capitalista, mas que, ainda assim, por objetivar a produção em massa pela indústria, e o aumento constante da comercialização, continua esbarrando nos limites da colonização e do desenvolvimento.

Lacoste chega a questionar a necessidade do socialismo para resolver os problemas do “Terceiro Mundo”, desconsiderando, nesse sentido, as lutas de resistências dos países colonizados, que ainda lutam para acessarem um consumo básico com dignidade, e como já demonstrado por Marini (2005) e Fernandes (1975; 2015), essa expansão do consumo popular interno dos países periféricos só é possível atingir, através das revoluções do tipo socialista, mesmo que na lógica do desenvolvimentismo ocidental.

É verdade que, num futuro mais ou menos longínquo, os países subdesenvolvidos socialistas podem realizar progressos e transformações tão consideráveis, que não será mais possível classificá-los na mesma categoria dos países que permaneceram submetidos a este pesado *handicap*, que é o regime capitalista nas condições de subdesenvolvimento. (LACOSTE, 1975, p. 165)

Quando Lacoste coloca em questão o projeto socialista da classe trabalhadora, ele não oferece um outro *projeto anticolonial*, os quatorze pontos para o desenvolvimento de uma país periférico, segue o trajeto colonizador dos países capitalistas. Ao fazer essa diferenciação, Lacoste contribui para o pensamento colonizador e não anticolonial.

Ao distinguir, primordialmente, o conjunto dos países pobres, pelo fenômeno demográfico, Lacoste comete, deliberadamente, dois grandes erros, primeiro, pelo preconceito malthusiano, assenta a justificativa da pobreza nas altas taxas de crescimento demográfico, que, segundo ele, não correspondia ao equilíbrio do crescimento econômico. Esse fenômeno, segundo o autor, gerou uma série de “desajuste social”, (cultural), daí a culpa recai no fenômeno da pobreza, e da cultura da pobreza. E, em segundo lugar, o fenômeno demográfico, como limite *desenvolvimentista*, exclui o fenômeno da *colonização* e do *racismo*, que, para o autor, esses

dois fenômenos não estão totalmente superados, mas não devem mais ser considerados como características primordiais, devido à relativa independência dos países *subdesenvolvidos*.

Lacoste faz a crítica aos métodos quantitativistas, e não toma a diferença demográfica como sendo suficiente para explicar o fenômeno do *subdesenvolvimento*, mas, ao buscar as explicações, em “modelos explicativos”, acaba por incorrer em gravíssimos preconceitos ocidentais. Seu pensamento, por consequência, – influenciou, em grande parte, a literatura sobre o *desenvolvimento e subdesenvolvimento* no ensino de geografia no Brasil. Com a ascensão da extrema direita no Brasil, percebemos que esses preconceitos da geografia populacional são acionados para atacar as populações pobres, que são relacionadas com o aumento da pobreza, devido ao aumento de filhos, que, supostamente, teria acontecido por interesse nos auxílios sociais, como Bolsa Família. Contrariando a vontade da extrema direita, os dados do governo, no Brasil, demonstram outra realidade:

A prova está em uma pesquisa feita pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), responsável pelo Bolsa Família, com base nos dados de 2003 a 2013 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O estudo, divulgado na sexta-feira 27, mostrou que, nesse período de dez anos, o número de filhos por família no Brasil caiu 10,7%, sendo que entre os 20% mais pobres a queda registrada no mesmo período foi 15,7% sendo que entre os 20% mais pobres a queda registrada no mesmo período foi 15,7%. A maior redução foi identificada entre os 20% mais pobres que vivem na região Nordeste: 26,4%. (CARTA CAPITAL, 2015)

Uma política relativamente simples, como o “bolsa família”, implementado no governo petista, ao invés de estimular o aumento do número de filhos, em famílias de baixa renda, fez efeito contrário, como demonstra os dados do IBGE de 2003 a 2013. Esse ponto foi utilizado pela *teoria neodesenvolvimentista* como um dos critérios que caracterizam uma política de *desenvolvimento*, corroborando, justamente, a tese de Lacoste sobre o problema do aumento demográfico em países subdesenvolvidos.

Nesse sentido, se se o problema da pobreza fosse a própria pobreza, e a questão demográfica, excluiríamos a questão colonial da nossa tese, e bastava que defendêssemos uma renda mínima para os *países subdesenvolvidos*, e o problema demográfico estaria resolvido. Consequentemente, dentre os quatorze pontos para se atingir o *desenvolvimentismo*, este que é o maior desafio para os *países subdesenvolvidos*, como aponta Lacoste, estaria resolvido, mas o Brasil demonstra justamente o contrário.

No final o trabalho de Lacoste (1975, p.174-75) aponta que a transferência de capital dos países do terceiro mundo, não pode ser considerada como obstáculo para o desenvolvimento

dos países subdesenvolvidos, já que essa quantia, segundo ele, é uma parcela mínima da riqueza produzida nos países desenvolvidos, mas esse fato desconsidera outro fator colocado antes, a questão da balança comercial. Manter os países pobres como países agroexportadores, que fornecem matéria-prima e mão de obra barata, na periferia. Essa divisão internacional do trabalho (D.I.T) escravocrata, constitui o grande motor das economias ditas desenvolvidas.

Nesse ponto, Lacoste pode, até mesmo, ser associado à teoria dependentista de Cardoso e Faletto (1981), autores que corroboram como preponderantes as causas internas, e não as externas. E dessas causas internas, para Lacoste (1975, p.184), o crescimento demográfico é, de longe, o mais grave – “Se a primeira das únicas maneiras de resolver este desequilíbrio monstruoso é a eliminação, a segunda é um gigantesco esforço de desenvolvimento”.

A grande questão, para Lacoste (1975, p.179-180), é o desequilíbrio entre população e crescimento econômicos, características dos países pobres, e uma característica recente, não histórica, interna e sem relação direta com a colonização. Ele aponta o desequilíbrio, exemplificando os momentos históricos longos, em que as sociedades se equilibravam naturalmente, quando a população crescia mais que a produção econômica. Para ele a solução seria uma mudança dessas sociedades subdesenvolvidas, para uma sociedade desenvolvida de tipo industrial, mas, ignorando o fundamento colonizador, que faz parte da essência da sociedade capitalista. O Brasil, por exemplo, constitui uma economia bastante avançada, em termos de produção, mas, mesmo assim, mantém dezenas de milhões de pessoas na linha da extrema miséria. Lacoste não vê que, para um país ser desenvolvido, segundo os seus indicadores, precisa ser imperialista, **e a opção imperialismo não está dada para os povos africanos e latino-americanos.**

Para Lacoste (1975, p.199) o *fenômeno do racismo* não serve de explicação para a questão do subdesenvolvimento, por existirem países no hemisfério temperado, com pessoas “brancas”, em condições de subdesenvolvimento. Ao tomar o *fenômeno do racismo* pela aparência, pelos corpos “brancos e pretos”, parece simplista, mesmo a ideia de “racismo” como explicação da realidade, mas, se Lacoste (1975) tomasse o fenômeno pela *dialética anticolonial*, ele veria o *racismo* como uma forma de poder, como estrutura fundamental da *colonização*, do *capitalismo*, e buscaria entender que a desigualdade entre as pessoas, na sociedade capitalista, é parte estruturante do sistema, historicamente, tendo sido feito em várias direções “Homem livre e escravo, patricio e plebeu, senhor feudal e servo, membro de corporação e oficial-artesão, em síntese, opressores e oprimidos” (Marx e Engels, 1987, p.7). No capitalismo essa *dialética*, *geograficamente*, se perpetua, através do *imperialismo*, que

dividiu o mundo em *países imperialistas* e *países colonizados*. Esse fato que Lacoste (1975) e os liberais negam permanece estruturador do mundo atual, assim como o *racismo* e o *sexismo*.

O *fenômeno do opressor* e o *oprimido* definiram o, *fenômeno do racismo* e do *sexismo* no mundo capitalista. Esse *fenômeno*, que Lacoste (1975) nega, é tão grave e profundo, que perpassou as sociedades socialistas mais avançadas, como o caso Cubano. O fato de os países europeus terem tomado a dianteira desse processo não prova que eles são superiores, e, muito menos, que o seu modelo de dominação é mais desenvolvido, mas prova que esse projeto de desenvolvimento segue a lógica histórica de dominação de um povo sob o outro, e, no capitalismo, os europeus tomaram, inicialmente, a frente, subjugando, até a contemporaneidade, todo o mundo na sua lógica de dominação. Qual lógica é essa? A divisão do mundo entre países *imperialistas* e *colonizados*, *brancos* e *negros*, *homens* e *mulheres*. O que Lacoste (1975) não reconhece é que *o europeu tornou a colonização de outros povos um modo de vida*. Essa conta é do europeu e não da Ásia, muito menos, ainda da América-Latina e da África. O Europeu se colocou perante o modo de vida dos povos originários e de outros povos, como uma “quadrilha de bandidos” (FANON, 1968), essa “ligeira diferença” ganhou bastante força com o desenvolvimento da grande indústria e da arma de fogo.

O êxito do colonialismo fez desaparecer os fatores da “coloniabilidade”. Se a conquista das colônias foi tão fácil, a partir do século XX manutenção da autoridade colonial viu-se diante de dificuldades tão grandes que os colonizadores tiveram de conceder uma parte. Quando tentaram se manter a todo preço, **a guerra foi então extremamente dura e resultou na sua derrota**. A colonização e a descolonização resultam menos das forças exteriores, da potência do colonizador, que das estruturas internas do país e de sua evolução. (LACOSTE, 1975, p. 201, grifo nosso)

Chegamos a esse ponto, ao trabalhar com a “diferenciação de área”, não existe mais colonização porque é muito “onerosa” para os imperialista, portanto, esse é método de “diferenciação de área”, proposto pela geografia, desde o início da colonização, mas, para além da diferenciação que segue Lacoste, Hartshorne (1978, p.449-50) questiona que, para além das correntes filosóficas, na geografia, o mais importante é a “significância” dos estudos, porém, o autor chama atenção para algo muito importante, mas se esquece que o fator “significância” se localiza na esfera *cotidiana* da *luta de classes*, e a luta contra o *racismo* e *sexismo* é o que nos separa, imediatamente, desses estudos *modernos* e *pós-modernos* ou *pós-colonial*, como parece ser o caso de Lacoste, segundo os apontamentos que viemos fazendo na teoria e método de uma *geografia anticolonial*. Nesse sentido, até mesmo a “significância” que poderia ter uma boa “intenção”, por parte da geografia de Lacoste, ao trabalhar, basicamente, com “modelos

explicativo” e “quantitativos”, de “diferenciação de área”, direciona o seu trabalho à obtenção de resultados totalmente antirrevolucionários, que, no fim, leva à perpetuação e reprodução da geografia do colonizador.

Quando fazemos ciência, somos marcados por grandes pensadores e pensadoras, que dão suporte teórico/metodológico, que marcam uma ética, moral e uma estética de se expressar a forma de conhecimento obtida. Não nos isentamos dessa culpa, e o pensamento fanoniano e vigostikiano constitui, em grande medida, o alcance que conseguimos a esta pesquisa. Por ser assim, entendemos ser necessário demonstrar alguns pensadores que marcaram o pensamento *pós-moderno* ou *pós-estruturalista*, e como esses pensadores e pensadoras influenciaram e continuam influenciando a forma de se fazer geografia na contemporaneidade.

### 2.3.1 “Geografia Crítica” e pós-moderna no Brasil: a partir do trabalho de Edward Soja (1993) e Doreen Massey (2008)

Para compreender como a geografia está sempre fundamentada na lógica problemática do *desenvolvimentismo*, concentraremos a análise nas obras: *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica*, de Edward Soja (1993) e *Pelo espaço: Uma nova política da espacialidade*, Doreen Massey (2008), por considerarmos que esses dois autores tiveram uma importante influência no ensino e na epistemologia praticada no Brasil.

A construção da análise das obras, citadas anteriormente, é de grande relevância, uma vez que Massey e Soja tiveram impacto considerável na elaboração da *geografia brasileira*, após anos 1990. A *geografia brasileira, pós-muro* de Berlim, tomou como referência um grande distanciamento do projeto comunista, e passou a constituir seu legado crítico, por meio de temáticas formadas, a partir das lutas de *identidades, diferenças, gêneros, antirracismo, antimachismo*, dentre outras, mas todas essas lutas, referenciadas pela “identidade”, e não pela *luta de classes*. Massey e Soja apontaram um caminho de reflexões, ausentando, propositalmente, toda discussão revolucionária, e trouxeram uma condição de *não luta* pelas classes trabalhadoras. Ambos foram significativos, por constituírem um caminho de *identidade e diferenciação dos sujeitos vinculados a identidades espaciais*.

Mesmo Soja (1993), que trouxe uma visão marxista, não avançou na composição de um espaço contraditório, a partir da *luta de classes*, e não se trata de exigências irreais, pois o teórico que se propõe a trabalhar com Marx precisa partir das categorias dialéticas da realidade estruturada e estruturante do modo de produção, como a *luta de classes* e a produção de *mais-valia*. O espaço, para Soja (1993), tem uma condição *pós-industrial*, e, com isso, a *pós-*



*modernidade* torna-se o parâmetro da composição *não-estrutural*, e toda forma espacial busca consolidar, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto. Para Massey (2008) a composição do espaço está na diferença dada pelo sujeito, com isso, a estrutura espacial parte de um sujeito que existe somente pela diferença.

Nesse sentido, frisamos que a pós-modernidade e o pós-estruturalismo se assemelham pelo rompimento com as teorias estruturalistas. Vários são os filósofos que contribuíram para esse rompimento. Todavia, há entre eles, desde um liberal, mais progressista, aos mais anarquista, mas a forma dominante é sempre liberal, e, conseqüentemente, mais no sentido neoclássico, ou neoliberal, mais próximos dos modelos de defesa do que poderíamos chamar de neocolonialismo. São liberais, sobretudo, por três motivos, defesa à propriedade privada, supremacia da individualidade (objetiva e subjetiva) e abstração da realidade em defesa da sociedade vigente, por falta de alternativa, ou pelo próprio conforto mesmo.

Para exemplificarmos isso, consideramos Deleuze e Guattari, (1995) – *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia*, – um exemplo de pós-estruturalismo na perspectiva liberal anarquista. A metodologia principal do pós-estruturalismo é a abertura dos modelos fechados de explicação da realidade. Começa pela crítica ao geometrismo, a leis de newton, e ganha força com as críticas ao positivismo e determinismos, sobretudo, as teorias racionalistas e ortodoxas.

Deleuze e Guattari (1995, p.16) vão além por abstrair a realidade numa “multiplicidade rizomática”, criando uma distância do “plano de consistência”, através da “inexistência, pois, de unidade que sirva de pivô no objeto ou que se dividia no sujeito”. Como mencionamos, no primeiro capítulo, quando trabalhamos com o conceito de “linhas de fugas”, para os autores, as “linhas de fugas” são dadas numa dimensão totalmente subjetiva, de modo que, nem o sujeito, nem o objeto, aparecem como esfera primordiais do conhecimento, mas podemos capturar o movimento dos rizomas, em seus momentos significativos, para a singularidade dos sujeitos. É uma mistura de “diferenciação de área e de sujeitos”, quase no mesmo sentido em que aparece nas primeiras provocações de Hartshorne (1978), sobre os propósitos da geografia, mas dissociando-se da “unidade pivô” que une *sujeito e objeto*.

Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. É impossível exterminar as formigas, porque elas formam um rizoma animal do qual a maior parte pode ser destruída sem que ele deixe de se reconstruir. Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param

de se remeter uma às outras. É por isto que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar do bom e do mau. Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito — tudo o que se quiser, desde as ressurgências edipianas até as concreções fascistas. Os grupos e os indivíduos contêm microfascismos sempre à espera de cristalização. Sim, a grama é também rizoma. O bom o mau são somente o produto de uma seleção ativa e temporária a ser recomeçada. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.18)

O espaço, ao dissociar do “plano de consistência”, da estrutura colonialista, torna-se um espaço abstrato, consistente apenas para o colonizador, mas idealista e contrarrevolucionário para o colonizado, porque a ideia de que as “linhas de fuga”, as “desterritorializações” mudam a “natureza do rizoma”, ou seja, do espaço, pressupõe que, na base da nossa sociedade contemporânea, o colonialismo foi eliminado totalmente, ou existe apenas na base da *colonialidade*, no *hábito* e na *cultura*, e não na base econômica da sociedade. Uma parte considerável da geografia do movimento crítico das décadas de 1970, 80 e 90, vai beber dessa fonte *pós-moderna*, por isso, estamos considerando Edward Soja (1993) e Doreen Massey (2008) como autores importantes para pensarmos essa geografia crítica e pluralista, na pós-modernidade na forma como ela vem se consolidando no Brasil.

O fundamento *pós-moderno*, *pós-estruturalista* e *pós-colonial*, levantam o debate sobre a questão epistemológica do uso do *tempo* e do *espaço*, nas narrativas e representações do mundo, tanto no *centro* quanto na *periferia*. Os argumentos iniciais se deram a partir dos processos de descolonização, o pressuposto inicial dessas correntes fixa-se na ideia de que as estruturas mudam o tempo todo, portanto, não são eternas. O *espaço* e a *geografia* se destacaram nesse processo, pela *diferenciação espacial*, que, na contemporaneidade, ganhou novos contornos *espaço-temporais*, depois das grandes transformações *socioeconômicas* que “obliteraram” o modelo de sociedade moderna do início do capitalismo.

O argumento fundamental de tudo isso é que o colonialismo acabou, e o imperialismo não pode mais ser explicado pela dicotomia *centro-periferia*, ou seja, socialismo *versus* capitalismo precisa ser reinventado, a “democracia” torna-se o valor máximo dessa terceira via, o conceito de democracia é tratado desconectado da realidade colonizadora, já que o conceito foi lançado em um contexto *pós-colonial*. Para Soja (1993) tudo que fez uma crítica ao marxismo stalinista, e ao jovem Marx em Ideologia Alemã, colocou o espaço como categoria principal para revolucionar a ciência, que, na perspectiva do autor, era, predominantemente, historicista.

Apropriando-me de discernimentos de Michel Foucault, John Berger, Fredric Jameson, Ernest Mandel e Henri Lefebvre, tento espacializar a narrativa convencional, recompondo a história intelectual da teoria social crítica em torno da dialética evolutiva de espaço, tempo e ser social: geografia, história e sociedade. (SOJA, 1993, p.10)

Nesse sentido, essa espacialidade ganha importância para a geografia, ao demonstrar as transformações estruturais da aparência do espaço, como exemplificamos com o “fim do colonialismo”. O colonialismo como “crise”, segundo essa linha de raciocínio, coincide com a predominância do espaço urbano, sob o espaço camponês, ou do espaço dos povos originários. Os grandes fluxos migratórios, após o processo de renovação tecnológica das décadas finais do século XX, dita “pós-industrial”, em meio ao processo intenso de globalização, deu a tônica dessa nova jogada científica *pós-moderna*. O intenso movimento de informações e pessoas gerou esse cenário que o professor Milton Santos (2006) denominou de “meio-técnico-científico-informacional”, como mencionamos no capítulo 01.

No fim da década de 1960, entretanto, com a instalação de uma quarta modernização induzida pela crise, essa longa tradição crítica moderna começou a se alterar. Tanto o marxismo ocidental quanto a ciência social crítica pareceram explodir em fragmentos mais heterogêneos, perdendo grande parte de suas desconjuntadas coesões e centralidades. [...] O desafio político da esquerda pós-moderna, tal como o vejo, requer, em primeiro lugar, o reconhecimento e a interpretação convincente da drástica e amiúde atordoante quarta modernização do capitalismo, que vem ocorrendo na atualidade. (SOJA, 1993, p.12)

Com o pretexto de lidar com esse gigantesco bombardeamento de informações, a mudança paradigmática caminhou para um amplo debate de renovação na esfera epistemológica da ciência geográfica, que, grosso modo, podemos denominar, genericamente, de um campo amplo de atuação de uma geografia crítica. No fundo de todas as questões filosóficas diferentes, as críticas partem, predominantemente, dessa situação de dualidade clássica, e ainda não resolvida, que é o empirismo e idealismo na ciência, como pivô situa no campo desta suposta “quarta modernização do capitalismo”. Nesse sentido, segundo o autor, essa conjuntura provoca a afirmação dos estudos geográficos no sentido das *teorias do espaço desigual e combinado*.

A contribuição anglófona à geografia marxista decorreu, primordialmente, da religação da forma espacial ao processo social, numa tentativa de explicar os efeitos empíricos do desenvolvimento geograficamente desigual (o que os geógrafos inocentemente chamaram “diferenciação por área”) através de suas fontes geradoras nas estruturas, práticas e relações organizacionais que

constituem a vida social. Essa religação foi afirmada, em princípio, durante o fim dos anos cinquenta, quando a chamada “revolução quantitativo-teórica” emergiu do interior do casulo introvertido e praticamente a teórico da geografia moderna. Essa versão crescentemente técnica e matematizada da descrição geográfica, no entanto, diferiu apenas superficialmente da tradição neokantiana que contribuiu para justificar o isolamento da geografia em relação à história, às ciências sociais e ao marxismo ocidental. Ela fundamentou a explicação primordialmente na física social, nas ecologias estatísticas e em apelos acanhados à onipresente fricção de distância. (SOJA, 1993, p.66-67)

A geografia de Hartshorne (1978) e a chamada “revolução quantitativo-teórica”, que trabalha com “diferenciação de área”, é criticada por Soja (1993), que, segundo ele, os retoques fenomenológicos e neokantianos não foram suficientes para produzir um “espaço” mais dialético, o que levou ao isolamento da geografia pelo marxismo ocidental “historicista”, que trabalhavam com a categoria – “desigualdade espacial” (imperialismo e teoria da dependência) na perspectiva do autor. Soja (1993, p.74) é – “captar esse fluxo de mão dupla através da afirmação de uma ‘dialética sócio-espacial’ e da necessidade de uma ‘práxis espacial’ radical no que denominei, inicialmente, de novo marxismo ‘tópico’”. O objetivo de Soja e Massey, seria superar, supostamente, essas duas correntes, através de uma *geografia pós-moderna*, dando outro significado para a “diferenciação de área”, eliminando a diferença geométrica.

Para abrir o “espaço” Soja (1993, 78-79) trabalha com a convergência de quatro filósofos Lefebvre, Foucault, Berger e Mandel, que acionam o “espaço”, segundo o autor, em três perspectivas: “pós-historicismo”, “pós-fordismo” e “pós-modernismo”. Lefebvre e Mandel, segundo Soja (1993), foram os que avançaram mais, no pensamento materialista histórico-geográfico (dialética socioespacial), e Manuel Castells, David Harvey, Immanuel Wallerstein, André Gunder Frank e Samir Amin, vislumbraram a importância espacial, suas pesquisas indicam isso, mas colocaram barreiras que limitaram enxergar a totalidade do espaço como categoria importante para análises do conhecimento do mundo real segundo ao autor.

A importância de Soja e Massey, para a nossa análise, na forma como esses autores acionam vários outros autores da *teoria crítica*, para a construção da *teoria pós-moderna*, na geografia, consiste em demonstrar a influência da “pós-modernidade” no “movimento de crítica da geografia”, e provar que eles não conseguem fugir de uma geografia da “diferenciação de áreas”, **porque, para superar a diferenciação, é preciso um rompimento radical com a estrutura, não basta apenas um rompimento ontológico**<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> David Harvey por exemplo, do positivismo neokantiano de *Explanation in Geography* (A explicação na geografia -1969) para a *Geografia marxista Social Justice and the City* (A justiça social e a cidade -1973), tem um

A especialização flexível é também um acompanhamento necessário dessa reconstrução estratégica da geografia humana crítica, seja ela focalizada na interpretação da nova tecnologia e das formas organizacionais reestruturadas da economia política pós-fordista, na lógica cultural do pós-modernismo na arte e na ideologia, ou nas lutas ontológicas de uma teoria crítica pós-historicista. Essas três vias da espacialização e da práxis espacial potencialmente radical devem combinar-se como campos e pontos de vista compatíveis, e não competitivos. Similarmente, o novo entusiasmo pelo empírico, mesmo a pretexto de sua viabilidade política, não deve encerrar o debate e a discussão teóricos, pois não há nada tão viável quanto uma boa teoria espacial. (SOJA, 1993, p.93-94)

Para Soja, assim como para Massey, o pós-fordismo abriu “espaço” do ponto de vista tecnológico, e a *condição pós-moderna* consolidou a abertura ontologicamente, porém, Massey aprofundou mais ainda o ponto de vista ontológico da *pós-modernidade*, buscando resolver essa dupla questão do “espaço”, colocando-o geograficamente como pivô central, não das relações de contradições estruturais da sociedade colonizadora, mas sim – **através de como o “espaço” pode ser imaginado na multiplicidade infinita de encontros.**

As estruturas do Progresso, do Desenvolvimento e da Modernização, e a sucessão de modos de produção elaboradas dentro do marxismo, todas elas propõem cenários nos quais as direções gerais da história, inclusive o futuro, já são conhecidas. **Conquanto muito tenha sido necessário lutar para que acontecesse, entrar em batalhas para que fosse realizada, havia sempre, no entanto, uma convicção implícita da direção em que a história se movia.** Muitos, hoje, rejeitam tal formulação e defendem, em vez disso, uma abertura radical do futuro, quer o façam por meio de uma democracia radical (por exemplo, Laclau, 1990; Laclau e Mouffe, 2001), quer através de noções de experimentação ativa (como em Deleuze e Guattari, 1988; Deleuze e Parnet, 1987) ou através de certas abordagens dentro da teoria *queer* (ver, como exemplo, Haver, 1997). (MASSEY, 2008, p. 32, grifo nosso)

A *conjuntura pós-moderna* tentou camuflar essas questões estruturais, através da demanda *pluralista, heterogênea e múltipla*, de uma gama enorme de questões, que envolvem a questão das *liberdades individuais*, no sentido *liberal genérico*. Mas, como veremos, a mudança aparente das estruturas não altera a condição colonizadora da estrutura, e, muito menos, resolve o problema do idealismo, tanto *empirista* como *idealista* da ciência.

Esse “espaço”, para cada geografia, essa *liberdade*, para cada indivíduo ou grupo diferenciado, gerou essa situação aparente de revolução, que é a *condição pós-moderna*, tanto

---

significado muito interessante para exemplificarmos os rumos que a Geografia tomou após 1970, porém o tempo de análise da tese não nos permite ampliar mais a nossa bibliografia. Uma questão interessante que Soja (1993, p.69) coloca em relação a Harvey é que embora o autor seja estruturalista, ele seguiu mais Piaget do que Althusser.

de uma geografia mais à “esquerda” até uma geografia mais “conservadora”, que trouxe a *condição pós-moderna* numa pegada totalmente *neoliberal*. Massey e Soja, assim como outros teóricos das correntes *pós-estruturalistas* e *pós-colonial*, se identificam com essa condição “pós”, que, no fundo, é uma condição pós-União-Soviética, que estabeleceu uma crítica que não tem como objetivo romper a estrutura colonizadora. Porque, para essas correntes, essa estrutura, se é que *existe*, e como *não existe*, não tem sentido de ser derrubada, e como as estruturas exigem uma derrubada radical e prática, e não apenas subjetiva, essa *condição pós-moderna* nada tem a oferecer para os povos da periferia do mundo capitalista.

Em meio aos debates de renovação da ciência geográfica no Brasil, houve várias críticas, dentro do próprio movimento, Armando Silva (1984) e Lenyra Silva (2004; 1992), já apresentados, foram selecionados, no campo mais crítico do processo de renovação desta pesquisa, para demonstrar os limites que essa onda crítica geográfica não conseguiu ultrapassar, e, por não fazer a ciência avançar, a partir de uma radicalidade anticolonial, acabaram caindo na ciência da “pseudoconcreticidade”, como exemplificamos anteriormente, a partir de Kosik (1976). Segundo Silva (1992, p. 1) “A geografia, através de sua história, vem se comportando com um emaranhado de questões diversificadas, **fruto de uma divisão daquilo que é visualizável; isso faz dela uma mera disciplina que trata da aparência.** Onde está a ciência? (grifo nosso).

Quando se trabalha apenas no campo da “pseudoconcreticidade”, abandonam-se os projetos revolucionários de transformação radical da sociedade, enquanto Soja (1993, p.18) admite trabalhar apenas com a representatividade – “Não proponho elaborar aqui um programa político pós-moderno radical. Mas quero, efetivamente, certificar-me de que esse projeto, como quer que venha a se configurar, seja conscientemente espacializado desde o começo.” Massey (2008, p. 41) permanece no campo da imaginação. Criticando Soja (1993) a autora argumenta que “frequentemente advoga-se ‘priorização do tempo sobre o espaço’, e isso foi comentado, e, severamente, refutado por muitos. Não é essa, no entanto, minha preocupação aqui. O que me preocupa é o *modo* como imaginamos o espaço”.

Ambos decidem trabalhar com o *idealismo* de *livre arbítrio*, condição fundamental para uma filosofia *pós-moderna* ou *pós-colonial*. O importante, nessa perspectiva, é que o *espaço* apareça nas pesquisas, representado de forma “crítica”, mas, como esse *espaço* pode aparecer de forma *crítica*, se ele não tem uma preocupação com um *projeto radical*? Como se pode produzir uma *teoria crítica radical espacial*, sem esse pressuposto ontológico? A resposta é muito simples, não se pode trabalhar com o conceito de *espaço*, de maneira crítica, no capitalismo, sem o colocar sob análise de uma atividade anticolonial.

Nesse sentido, os dois autores se divergem, mas trabalham suas pesquisas, fugindo da questão da *luta de classes*, assim como vários teóricos que partem dessa *condição pós-moderna*. Soja não se propõe a elaborar um *projeto radical*, palavras do próprio autor, e Massey (2008, p. 32, grifo nosso) “Conquanto muito tenha sido necessário lutar para que acontecesse, entrar em batalhas para que fosse realizada, havia sempre, no entanto, uma convicção implícita da direção em que a história se movia”. Trouxemos, novamente, esse trecho, para destacar que a autora também elabora uma crítica aos *projetos radicais*, principalmente, aos marxistas, do *projeto* que faziam parte da seara da União Soviética, mas o fundamento comum dos dois autores é criticarem os *projetos* que partem de uma *concepção estruturalista*. Segundo Soja e Massey, essas estruturas se existem, não são *estruturalistas*, portanto, o *espaço* deve ser aberto para que seja interpretado numa outra condição: *Pós-moderna*. É nesse sentido que, ambos se alinham numa mesma militância política da ciência, da *condição pós-moderna*.

O maior “paradoxo” da *geografia pós-moderna* é o *espaço* e o *tempo*, essa geografia está mais preocupada com o *espaço*, em abri-lo no sentido ontológico, do que a *liberdade* do *povo colonizado*. O “paradoxo” dos liberais sobre a “liberdade”, na *análise anticolonial*, que fizemos a partir do Losurdo (2006), nos mostra que a *liberdade* dos *clássicos* é mais avançada do que a *liberdade* que aparece nesse *projeto pós-moderno*, isso porque os *liberais clássicos* não são muito bons em esconder qual *projeto de liberdade* eles buscam. O *projeto modernista* dos *liberais clássicos* é mais próximo da realidade do que pensam os *pós-modernos*. A geografia da *condição pós-moderna*, ao abandonar a *luta de classes*, tornou-se uma fábrica de mistificação mais avançada, em termos técnicos, do que a *geografia moderna*, porém, mais distante do que nunca, da realidade dos *povos colonizados*.

Os dois autores dizem não negar a história, porém, Soja (1993) diz que o “historicismo” dominou a ciência, e Massey (2008), que a *condição pós-moderna* é dominada pelo paradigma do *espaço*, porém, o *espaço* para autora, aparece como um *espaço estruturalista*, assim, à autora propõe abrir o *espaço ontologicamente*. Para Soja (1993) o *historicismo* é o modo evolucionista de enxergar o *espaço*, que pode ser entendido em 4 fases, ele parte de 3 pontos apresentados em Williams (1983):

[...] apresentam-se três alternativas contemporâneas, que ele descreve como: (1) “neutro” — método de estudo que usa fatos do passado para rastrear os antecedentes dos acontecimentos atuais; (2) “deliberado” — ênfase nas condições e contextos históricos variáveis como estrutura privilegiada para a interpretação de todos os eventos específicos; e (3) “hostil” — um ataque a todas as interpretações e previsões baseadas em noções de necessidade histórica ou em leis gerais do desenvolvimento histórico. Quero dar um toque

adicional a essas opções, definindo o **historicismo como uma contextualização histórica hiperdesenvolvida da vida social e da teoria social, que obscurece e periferaliza ativamente a imaginação geográfica ou espacial.** (SOJA, 1993, p.23, grifo nosso)

Soja (1993) e Massey (2008) definem a “história” do *marxismo estruturalista*, a partir da evolução dos *modos de produção*, jogam um peso muito grande nas costas dos marxistas, por colocarem seus trabalhos predominantemente na linha *historicista, determinista e evolucionista*, porém, para Marx e Engels (1998, p.7), a história *tem sido, desde sempre, a história das lutas de classe*, muito mais que a *história dos modos de produção*.

Boa parte desse antiespacialismo se originou na “dupla inversão” de Hegel por Marx, uma reviravolta crítica a que voltarei a me referir em capítulos posteriores. Ao basear a dialética hegeliana na vida material, Marx não apenas reagiu ao idealismo hegeliano, negando o norteamento e a determinação espirituais da história, como também rejeitou sua forma espacial particularizada, o Estado territorialmente definido, como sendo o principal veículo espiritual da história. Assim, colocar a dialética hegeliana “de pé” foi uma negação do idealismo e uma rejeição específica do fetichismo territorial ou espacial, uma hermenêutica em que a história era determinada por uma consciência espacial inatamente dada, quer se concentrasse no Estado, no nacionalismo cultural, no regionalismo ou no coletivismo local. Na dialética marxista, o tempo revolucionário foi restabelecido, fundamentando-se sua força propulsora na consciência de classe e na luta de classes, despojadas de todas as mistificações espaciais. As inversões marxistas foram usadas para forçar o abandono das influências hegelianas na virada do século, inclusive na Alemanha, e implantaram um antiespacialismo teórico e político ameaçador. A expansão inicial do marxismo na França, entretanto, coincidiu com um grande reflorescimento hegeliano, um reinvestimento que trouxe consigo uma sensibilidade menos expurgada para a espacialidade da vida social. (SOJA, 1993, p.60-61)

Soja e Massey sofreram influência do marxismo francês, mas o que os distanciaram radicalmente, do pensamento de Lefebvre e Sartre, foi uma má interpretação do pensamento hegeliano desses dois autores, e uma má intenção com o pensamento de Marx. A “consciência”, em Hegel (1992), traz a forma como encaramos o conhecimento, que, para ele, está ligado ao “espírito”, como procuramos entender a nossa consciência, a consciência oferece a si mesma a medida, existe na consciência uma *característica geral*, o que é determinável para conhecer. Para Marx e Engels (1987), nós só pensamos porque achamos que pensamos. Por isso a *teoria anticolonial* parte das *estruturas*. Para Soja (1993, 109), Hegel priorizou o espaço, mas um espaço fetichizado, o espaço do “Estado Territorial”, congelando o *tempo*. Marx, segundo ele, restabeleceu a “dialética do tempo”, mas abandonou o *espaço*, o que, para o autor, *fetichizou o tempo*, congelando o *espaço*.



Os *modos de produções* formam uma *estrutura* que pode ser *derrubada*, ou *não*, concordamos que há um problema no *marxismo*, na forma como essas *estruturas* podem ser “superadas”, sobretudo, a partir de uma *revolução desenvolvimentista*, mas o *desenvolvimentismo* como um *projeto de modernidade*, entendemos que é melhor que o *neodesenvolvimentismo* como *projeto da pós-modernidade*. Porque o legado das *lutas de classe*, na *história da dialética marxiana*, não foi superado pela *condição pós-moderna*. Por essa razão, identificamos a influência do *neoliberalismo* na *teoria pós-moderna e pós-estrutural*, como retrocesso em relação aos avanços que a União Soviética acabou impondo ao mundo, pelo seu imenso *projeto desenvolvimentista socialista*.

Portanto, ao abrir a “história”, apenas do ponto de vista ontológico, sem colocar a *luta de classe* como fundamento principal, o *espaço* jamais poderá ser aberto para os povos colonizados, somente será aberto para o *imperialismo* e para as *classes colonizadoras*. O *imperialismo* e a chamada *globalização* abriu o espaço à força, e, violentamente, a colonização foi empurrando os camponeses para as cidades, se já estavam enclausurados no campo, agora, encontram-se nas cidades, mais enclausurados, ainda. Nessa *contrarrevolução*, é que a “globalização” permitiu que os colonizadores pudessem “imaginar” esse encontro violento, a partir de várias “multiplicidades” de encontros: tecnologia, migração, refugiados, turismo, trabalho etc.

Podemos afirmar que Soja concorda com Massey (2008, p.32), assim como vários autores que partem dessa mesma cosmovisão de mundo, que o *espaço e tempo*, “é um espaço de resultados imprevisíveis e de ligações ausentes. *Para* que o futuro seja aberto, o espaço também deve sê-lo”. Se essas duas categorias – *espaço e tempo*, não podem ser utilizadas para antecipar o *projeto da classe trabalhadora*, a *ciência ocidental*, quanto às *necessidades da classe trabalhadora*, na *periferia do mundo*, não serve para nada. Se não podem prever e antecipar as causas e consequência do *projeto imperialista*, e propor *soluções imediatas* para a *classe trabalhadora*, para que serve essa ciência, se não para reproduzir o mundo do colonizador.

Massey (2008, p. 71), ao identificar o domínio da ciência pelo *espaço geométrico*, elabora uma crítica interessante sobre o *espaço*: “Foram o tempo e a história que reivindicaram para si a “política”. Como diz Fabian, citando Ernst Bloch: “a primazia do espaço sobre o tempo é um sinal infalível de linguagem reacionária” (FABIAN, 1983, p. 37, citando BLOCH, 1932/1962, p. 322)”, mas, contrariamente à Soja, sua bibliografia contesta que o *historicismo* tem maior dominação na ciência. A corrente fenomenológica que a autora utiliza, critica o domínio do *espaço geométrico* na ciência, mas, como os dois autores criticam fundamentalmente o

*positivismo na ciência* ligado ao *marxismo ortodoxo*, não faz muita diferença a posição da autora em relação a crítica do *historicismo* elaborada por Soja.

Portanto, ao buscarem abrir o espaço para torná-lo mais político, os autores caminharam na mesma direção da *condição pós-moderna*. Massey (2008, p.71) considera que existem categorias que, em uma determinada situação epistemológica, são apolíticas, mas, ao inserirmos elementos de – “diacronia” e “desarticulação”, essa mesma categoria pode tornar-se política. A crítica sobre categorias apolíticas, na geografia, é interessante. Porém, a colonização situa os colonizados em uma mesma situação, a *desarticulação do espaço*, antes de uma *revolução anticolonial*, não a torna revolucionária, pelo contrário, *individualiza a ação dos colonizados*. Torna a categoria de *espaço pós-moderno e pós-estrutural* antirrevolucionária.

A crítica *pós-moderna*, no fundamento, acaba dizendo para os povos colonizados abandonarem a revolução socialista, porque a revolução socialista tem uma dimensão estrutural, e a mudança do capitalismo para o socialismo é uma mudança “sincrônica”, e não “diacrônica” ou *anarquista*. Massey (2008) e Soja (1993), também, não propõem uma revolução anarquista. Os autores *pós-modernos* críticos têm uma predisposição a expressarem suas posições políticas, em termos de “democracia radical”, mas nunca chegaram à elaboração de um *projeto* do que seria essa *democracia* em *termos concretos*, e, muito menos, em como chegar até ela, diferente dos marxistas estruturalistas que ousaram realmente construir um *projeto de abertura estrutural*, da *estrutura colonizadora*. Nesse sentido, eles têm uma tendência de partirem de uma relação de imprevisibilidade do *espaço*. Em termos abstratos, tudo recai na “famosa terceira via”, que nos parece pelas nossas análises, um horizonte utópico colonizador.

Retomando essa polêmica do *espaço e tempo*, que dá origem à condição epistemológica *pós-moderna*, Soja (1993, p.33), corrobora o que Berger admite, ao afirmar: “Repito mais uma vez a provocante conclusão de Berger: a profecia implica, agora, uma projeção mais geográfica do que histórica; é o espaço, e não o tempo, que nos oculta as consequências”.

O *espaço* e o *tempo* não ocultam nada, a *natureza* simplesmente *existe*, são as *relações dos seres humanos* na “natureza” e, entre eles, que estabelecem os limites, que podem ser ultrapassados ou não, pela própria humanidade. Quando Soja estabelece sua crítica à modernidade, está preocupado com a palavra *espaço*, e não com o contexto ao qual essa modernidade foi construída, a modernidade é superada na perspectiva dessas *correntes pós-modernas*, pelas tecnologias que alteram, diretamente, a *relação social* com o *espaço e tempo*, e não pelo avanço tecnológico do imperialismo, que estabeleceu uma *relação social colonizadora* permanente.

A reestruturação e a modernização pontuam não apenas a história e a geografia concretas do desenvolvimento capitalista, como marcam também o curso mutável da teoria social crítica. O estabelecimento dessa ligação entre a economia política do mundo empírico e o mundo da teoria leva-nos à conceituação do modernismo em Berman. Em seu sentido mais amplo, o modernismo é a resposta cultural, ideológica, reflexiva e, acrescentaria eu, formadora de teoria, à modernização. Abrange um conjunto heterogêneo de visões subjetivas e programas de ação estratégicos na arte, na literatura, na ciência, na filosofia e na prática política, desencadeados pela desintegração de uma ordem estabelecida herdada e pela consciência das possibilidades e perigos projetados de um momento ou conjuntura contemporâneos reestruturados. O modernismo é, essencialmente, uma “formação reativa”, um movimento social conjuntural, mobilizado para enfrentar a desafiadora questão do que se deve fazer agora, dado que o contexto do contemporâneo se modificou significativamente. Trata-se, portanto, da consciência formadora de cultura, programática e situada da modernidade. [...]O marxismo leninista foi um dos movimentos modernistas mais bem-sucedidos durante a virada do século, uma reestruturação revigorante e vanguardista do materialismo histórico/socialismo científico, tanto na teoria quanto na prática: um marxismo modernizado, que alterou significativamente o mundo. Ao lado de muitos outros movimentos modernistas de sucesso, o marxismo-leninismo consolidou suas vitórias na parte do mundo em que gerou mudanças mais expressivas. Também enfrentou resolutamente as grandes crises de meados do século, representadas pela Grande Depressão e pela II Guerra Mundial, e passou à segunda metade do século XX tão tremendamente entrincheirado que não mais podia ser descrito como vanguardista. O novo envelheceu e a vanguarda se transformou na velha guarda: hegemônica, rígida e situacionista. (SOJA, 1993, p.39;40)

A modernização aparece no sentido desenvolvimentista, economicista e culturalista, tanto no capitalismo como no socialismo, nessa linha de raciocínio do autor, Max Weber e Émile Durkeim são da linha crítica da *modernização capitalista*, e são contrapostos pela linha *marxista* e *positivista*. Como Soja está mais preocupado com o processo de modernização no centro, em nenhum momento, ele destaca uma preocupação com a *condição colonial*, já que essa condição já foi dada como superada pelo processo de *modernização do capital*.

Nesse caso, se a modernização, foi parte integrante do projeto de industrialização, e ela não superou nem escravidão, justamente por não eliminar o *imperialismo*. Como ela poderia ter superado pelo menos o colonialismo e o racismo, e, ter criado um mundo supostamente *pós-industrial* ou *pós-moderno*? Pela conjuntura política e econômica analisada na bibliografia desta tese, podemos afirmar que a modernização não deu esse salto, muito pelo contrário, o mundo contemporâneo caminha a passos largos de um retorno à escravidão moderna. Portanto o racismo e o machismo, que são estruturas *sine qua non* do capitalismo, assim como a colonização não tem sua estrutura fundamental alterada, o que não faz o menor sentido falarmos de *condição pós-moderna*. Mesmo assim, corroborando o que defendem Soja (1993) e Massey

(2008), a questão *pós-colonial* é reforçada como uma condição *pós-moderna* para a abertura do espaço.

Um exemplo produtivo deste fato foi a preocupação pós-colonial de reelaborar os debates sociológicos sobre a natureza da modernidade e sua relação com a globalização. Sem dúvida, para um certo número de autores, a “globalização” foi a principal forma tomada por esse esforço de espacializar o pensamento sociológico. A coletânea organizada por Featherstone, Lash e Robertson (1994) tanto defende este ponto quanto contém, na prática, bons exemplos de tal espacialização. Contar a estória da globalização tem sido usado para especializar a estória da modernidade. Além do mais – e este é o ponto importante –, essa espacialização teve *efeitos* no conceito de modernidade e deslocou, severamente, a estória anterior do seu desenvolvimento. Stuart Hall argumenta, de fato, que esta é uma das principais contribuições da crítica pós-colonial. (MASSEY, 2008, p. 99)

O processo de *modernização*, para Massey (2008), é uma *questão espacial*, e, segundo Soja (1993), a *modernização marxista*, ao abordar o “desenvolvimento desigual e combinado”, teria dado maior primazia ao espaço, mesmo com o domínio *historicista*. Então podemos concluir que a *modernização*, para os dois autores, é importante, porque ela possibilitou a “abertura do espaço”, tornando as análises geográficas mais “críticas”, não importando se a *modernização* faz parte de um projeto maior de *dominação de classes* pelo *capitalismo*, ou se foi apenas uma “condição” que permitiu o “encontro” entre diversas etnias diferentes.

A *modernização* (colonização) foi a condição para “abertura do espaço”, tanto para Soja como para Massey, a *modernização* para os dois autores foi um processo irreversível, não teve como impedir, se a *modernização* possibilitou a “abertura do espaço”, não faz sentido fazer mais guerras para mudar a estrutura, mas a forma como a *modernização* “abre os espaços”, segundo os *pós-modernos*, são aberturas *imprevisíveis*, não se pode *antecipar* algo que é *imprevisível*. Portanto, para Massey (2008), resta apenas enxergar o mundo a partir dessas transformações, da *condição pós-moderna* – como um “texto”, o que podemos fazer, nesse sentido, é estabelecer uma “leitura”, em que podemos “imaginar o espaço” a partir de vários “encontros diferentes”.

Marcus Doel (1999) argumentou que o pós-estruturalismo é espacial. Ele defende que é precisamente a eventualidade do espaço, da espacialização, que desconstrói todas as hipotéticas totalidades. Meu argumento é, mais propriamente, que o pós-estruturalismo *poderia*, muito comodamente. Ser espacial (no modo com que aqui utilizo este termo). Mas, como mostra o próprio Derrida, para a desconstrução existir e, particularmente, quando está sendo transportada para novas áreas, é necessário que seja transformada. Da mesma forma que nos envoltórios com Bergson, o estruturalismo e Laclau,

o artifício engenhoso é trabalhar dentro desses limites, mas para fazer emergir, quem sabe, algo convenientemente diferente. [...] A proposição que emerge é a de que “o mundo é como um texto”. Aqui em vez de a representação ser imaginada como espacialização – “especializar... implica... textualização” – o movimento é invertido. [...] “O mundo é como um texto” é uma proposição muito distinta de “textos são simplesmente como o resto do mundo”. Há razões legítimas para estarmos atentos aos caminhos da imaginação, do pensamento. (MASSEY, 2008, p. 82;83)

O processo de *colonização* exige que façamos um esforço enorme para imaginarmos *espaços anticoloniais revolucionários*, a proposta de *abrir o espaço* para outras perspectivas é muito importante, e a autora foi assertiva nesse sentido, principalmente, para o ensino de geografia, mas a *imaginação*, que não é posta como proposta de *descolonização total*, leva apenas à mistificação e reprodução do espaço do colonizador. A *imaginação anticolonial* só pode ser praticada através de um esforço radical de *intervenção no espaço*. A proposta de trabalhar com a *imaginação do espaço*, nessa perspectiva da *pós-modernidade*, simplifica as pesquisas, colocando a *reprodução* como fundamento principal, restando apenas, para o pesquisador, trabalhar com – *diferenciação, heterogeneidade e multiplicidade*. Já que o mundo se faz em transformações *infinitas e imprevisíveis*, o importante é destacar os *encontros* mais importantes, pondo de lado o que não é significativo.

A integralização, no seu interior, tanto do espaço quando do tempo. A disputa sobre como o processo de diferença/ heterogeneidade deve ser conceituado. O contraste entre a negatividade (expulsão, abjeção...) da visão de Derrida e a procura da positividade por parte de Houdebine”. Até mesmo, talvez, a própria dificuldade do argumento. Derrida, certamente, reconhece sua importância. (MASSEY, 2008, p. 87)

A autora usa Derrida para falar da *diferenciação*, junto com a *multiplicidade*, como já vimos, a *diferenciação* é a base fundamental do colonialismo, “abrir o espaço” na perspectiva *pós-moderna*, sem procurar eliminar as estruturas fundamentais do *racismo* e do *machismo*, contribui para aumentar mais ainda a *diferenciação*, e a *desarticulação dos movimentos sociais*. Portanto, a “coetaneidade”, como alternativa ao geometrismo, e a quantificação da ciência moderna, por não colocar os objetivos da ciência, em termos da *luta de classes* e da *ruptura* da estrutura do sistema colonizador, acaba caindo em um *reprodutivismo* digno de um *espaço fechado*. Ou seja, que se consubstancia ao pensamento colonizador.

Portanto, a *diferenciação* é colonizadora, porque ela não consegue ser posta, sem uma forte ligação totalizadora, uma vez que exige, imediatamente, uma “posição, localização e uma ordem mínima de diferenciação de elementos na multiplicidade que é co-formada com o

espaço”, palavras da própria autora (MASSEY, 2008, p.87). Poderia, novamente, ser um paradoxo a proposta de *desarticulação* em que os *pós-modernos* e *pós-estruturalistas* propõem uma “abertura do espaço”, contrapondo o movimento totalitário, mas, ao contrapor o *espaço fechado* com “espaço desarticulado”, no sentido de “diferenciação de área”, a *desarticulação* torna-se um *movimento totalitário*, o que é, aparentemente, “desarticulado”. Na verdade, é fundamentalmente controlado pelo *imperialismo*, na sua forma mais avançada.

A *desarticulação* acontece no sentido de estabelecer uma crítica na forma como a geografia ou ciência, em geral, tinha uma serventia mais direta com o Estado, em como a geografia estava a favor de um *projeto de modernização* pela via do Estado. A *pós-modernidade*, ao se “desarticular” do Estado, pensa ser mais crítica, mas, na verdade, “afasta-se do Estado” para servir às grandes corporações. Por isso a *globalização* aparece como *espaço* “multipolar”, e não mais na divisão entre *Estados imperialistas* e *Estados colonizados*.

Com seu cogito kantiano mumificado num historicismo neokantiano, a geografia moderna ficou primordialmente reduzida à acumulação, à classificação e à representação teoricamente inocente do material factual que descreve a diferenciação da superfície da terra por áreas — ao estudo dos resultados, dos produtos finais de processos dinâmicos mais bem entendidos por terceiros. Assim, a geografia também tratou o espaço como o campo do morto, do fixo, do não dialético e do imóvel — um mundo de passividade e mensuração, em vez de ação e sentido. Os conjuntos rigorosos de informações geográficas dessa natureza continuaram a ser úteis ao Estado, no Oriente e no Ocidente, para o serviço de informações militares, o planejamento econômico e a administração imperialista. Essas três áreas, de informação, planejamento e administração, definiram uma geografia “aplicada” quase que à revelia dela, cimentando uma relação especial com o Estado, provavelmente surgida pela primeira vez numa etapa anterior de exploração imperial. A maioria dos mais destacados geógrafos de meados do século, nos Estados Unidos da América, esteve ligada, de um modo ou de outro, a atividades de coleta de informações secreta especialmente através da Agência de Serviços Estratégicos, progenitora da CIA, existindo ainda hoje o cargo de “Geógrafo” no Departamento de Estado, em reconhecimento por serviços dedicados e disciplinados. Sem exagero indevido, o geógrafo radical francês Yves Lacoste — um dos que entrevistaram Foucault sobre a geografia — intitulou seu livro sobre esse campo de *La Géographie: ça sert, d’abord, à faire la guerre*<sup>12</sup> (Lacoste, 1976). (SOJA, 1993, p.48-49)

A “abertura do espaço” pela *pós-modernidade* é uma *abertura neoliberal* — recapitulando, — se, por um lado, a *modernização* foi *desenvolvimentista* e *autoritária* no sentido que criticaram os liberais, a *pós-modernização* é, então, “neodesenvolvimentista” e *totalitária* no sentido neoliberal, ou seja, no sentido da precarização das condições de trabalho da classe trabalhadora. Segundo Fanon (1968, p.64) “Veremos que essa vontade totalizante, que se caricatura muitas das vezes em globalismo, é uma das características mais fundamentais dos

países subdesenvolvidos”. As grandes corporações não só dominaram o *espaço*, em nível mundial, com suas empresas e técnicas, como também dominou o *espaço* no nível ontológico mais profundo, que nem mesmo os melhores colonizadores, quando confrontados pelas revoluções socialistas do século XX, podiam esperar ou imaginar. Nesse sentido, a geografia *pós-moderna* chega à conclusão de que Mackinder não é uma boa opção, como afirmou Kearns (2010), em defesa da *Royal Geographical Society*, argumentando que nem todos pensavam de forma tão fechada, que havia pessoas dentro dessa sociedade, mais abertas, a *imaginar* e pensar o *espaço* de maneira mais *flexível e heterogênea*.

Esta visão do espaço global, assim, não é tanto uma descrição de como é o mundo, mas uma imagem através da qual o mundo está sendo feito. Exatamente como no caso da modernidade, temos aqui uma poderosa geografia imaginativa. É uma imaginação muito diferente: em vez de espaço dividido e delimitado, aqui está uma visão de um espaço sem barreiras e aberto. Mas ambos funcionam como imagens pelas quais o mundo é feito. Ambas são geografias imaginativas que *legitimam* sua própria produção. (MASSEY, 2008, p. 129)

A *modernização*, ao possibilitar a “abertura do espaço”, se fez neutra, não aparecendo os responsáveis por essa “abertura”. A *modernização* aparece como *encontro irreversível*, e teve uma importância na “abertura do espaço”. Mas, como já concluímos, se o espaço se encontra aberto, na *condição pós-moderna*, não precisamos mais elaborar um esforço radical para *abrir as estruturas*, temos apenas que colocar em prática uma “democracia radical” em que todos possam fazer as suas escolhas, novamente – Como essa democracia será implementada? Para a autora, através das “conexões”, que sempre existiram:

Através da lente de estudos locais, o que os próprios antropólogos imaginam ter encontrado são “isolados [*isolates*] primitivos”. Por outro lado, tendo identificado essas sociedades definidas-pelo-lugar, afirma Wolf, os antropólogos prosseguiram no sentido de presumi-las como “originais pré-capitalistas”. Para Wolf, não são nada disso. Elas não apenas são, com muita frequência, precisamente os produtos do contato, através da expansão da Europa (e assim, de modo algum pré-qualquer coisa, tal como 1492), como também não existe aí algo como um “original”. Assim, “Por toda parte nesse mundo de 1400 [i.e., antes do contato com a Europa], populações existiam em interconexões” e “Se havia quaisquer sociedade isoladas, essas eram apenas fenômenos temporários – um grupo afastado até o limite de uma zona de interação e deixado por si mesmo, por um breve momento no tempo. Assim, o modelo do cientista social de sistemas distintos e separados e de um presente etnográfico atemporal de ‘pré-contato’ não representa, de forma adequada, a situação antes da expansão europeia” (p. 71). (MASSEY, 2008, p. 106)

Na perspectiva *pós-moderna* da autora, a *colonização* não se configurou como uma estrutura que forçou o “encontro” entre o *uropeu* e os *povos pré-capitalistas*, pois as “conexões” já estavam estabelecidas desde sempre. Tomar a Europa como centro seria “vitimizar os povos” colonizados, nessa perspectiva, a “abertura do espaço” se deu pela “ação ativa dos colonizados”, mas, ao trabalhar com essa visão *pós-colonial*, os autores não trabalham com as *resistências* e *existências* dos *povos colonizados*, da forma como foi proposto nesta pesquisa, pela *teoria anticolonial*.

A história e a geografia do povo colonizado são vistas de forma *exótica*, descolada da realidade dos *povos colonizados*, e, quando vista de maneira mais “concreta”, como já vimos em Mbembe (2014), é vista pela traição das lideranças dos povos colonizados, o “encontro” de que fala Massey não constitui um *encontro* para o colonizado, mas uma *traição* de algumas lideranças, que não representam a vontade comum de todos os *povos colonizados*.

O *racismo*, nesse sentido, não é uma condição estrutural do capitalismo, trata-se de uma condição de *diferenciação*, *multiplicidade* e *heterogeneidade*, que sempre existiu no mundo como “coetaneidade”, Massey traz esse conceito a partir de Fabian<sup>54</sup>, ela explica como a “coetaneidade”, é um ato *político* e *democrático*, em relação à representação *espaço-temporal* da *etnografia estruturalista*.

A variação geográfica é pré-constitutiva. Primeiro as diferenças entre lugares existem, e então esses diferentes lugares entram em contato. As diferenças são consequência de características internas. Isto é uma visão essencialista, tipo bola-de-bilhar, de lugar. É, também, uma conceituação tabular de espaço. Vai claramente contra a prescrição de que o espaço seja pensado como um produto emergente de relações, incluindo as relações que estabelecem limites e em que “lugar”, em consequência, é, necessariamente, lugar de *encontro*, em que a “diferença” de um lugar tem de ser conceituada, mais no sentido inefável da constante emergência da unicidade [*uniqueness*], fora de (e dentro de) constelações específicas de inter-relações, dentro das quais esse lugar é colocado (a impossibilidade de uma “*posição que não é ainda uma relação*” – Kamuf, 1991, p. xv), e do que é feito dessa constelação. (MASSEY, 2008, p. 106-107)

O “encontro”, para a autora, é uma questão de *conceituação* e *imaginação*, que não pode ser mensurado, como no caso da *diferenciação* pela geografia do geometrismo. A *diferença* existe apenas como “coetaneidade”, ou seja, é só para ser observada, para acabar com o *racismo*, bastaríamos deixar de falar do *racismo*, por isso, muitos movimentos negros liberais preferem não falar da *estrutura do racismo*, pensando não falar nelas, elas poderiam deixar de existir.

<sup>54</sup> Fabian, J. 1983. *Time and the Other: how anthropology makes its object*. Nova York: Columbia University Press.



Como negar a *diferenciação geométrica* que o capitalismo impõe estruturalmente, na esfera da economia, política, cultura e poder militar? É possível eliminar essas estruturas apenas “imaginando” um “espaço aberto”, “pós-moderno”, “pós-colonial”?

O espaço é mais do que distância. É a esfera de configurações de resultados imprevisíveis, dentro de multiplicidades. Isto considerado, a questão realmente séria que é levantada pela aceleração, pela “revolução nas comunicações” e pelo ciberespaço não é se o espaço será aniquilado ou não, mas que tipos de multiplicidades (padrões de unicidade [*uniqueness*]) e relações serão co-construídas com esses novos tipos de configurações espaciais. (MASSEY, 2008, p. 139)

A questão da “abertura do espaço” é uma questão de “multiplicidade”, para a autora, e a *modernização* aumentou infinitamente a “multiplicidade”, gerando resultados “imprevisíveis”, o que impossibilita, na visão *pós-moderna*, anteciparmos um *projeto de libertação dos povos colonizados*, como já constatamos nas leituras de Massey (2008) e Soja (1993). Restaria, nessa perspectiva, apenas o “livre arbítrio” e a “democracia radical” como *projeto*, que tem sua existência apenas do ponto de vista *ontológico*, sendo impossível, para os *povos colonizados*, *abrir o espaço*. O que torna a “coetaneidade” uma relação fictícia, pois sua existência se dá a partir da relação – *colonizador e colonizado*.

Aparentemente trabalhar com a “coetaneidade” é ser “anticolonial”, porque dá voz aos “povos colonizados”, a *decolonialidade*, ao trabalhar com o conceito de *colonialidade do poder*, abandonam as estruturas de *colonização* e da *luta de classes*, e acabam convergindo na mesma direção dos *pós-modernos*. Nesse sentido, a *globalização* não deve ser vista como *modernização*, como estruturas fechadas, mas, na perspectiva de Massey (2008), deve ser vista como *condição pós-moderna*, possibilitando a “abertura do espaço”.

A globalização não é um movimento único que tudo abarca (nem poderia ser imaginada como uma expansão para fora do Ocidente e de outros centros de poder econômicos através de uma superfície passiva de “espaço”). **É uma criação de espaço(s), uma reconfiguração ativa** e encontro através de práticas e relações de uma enorme quantidade de trajetórias, e é aí que se encontra a política. (MASSEY, 2008 p.128, grifo nosso)

O *colonizado* não cria *espaço* algum, vive sob o domínio do *espaço* do colonizador, os *povos colonizados* resistem, e, ao *resistirem, sobrevivem*, – existem, e, ao *existirem*, abrem a possibilidade de desmascarar o mundo do colonizador, a *educação anticolonial* é voltada para a realidade do colonizado, mas a diferença da *teoria anticolonial*, em relação às demais correntes teóricas, é que a abertura do espaço, para o colonizado, não significa que ele vai ser

aberto para o colonizador, enquanto o colonizador existir no mundo, o espaço dos povos originários deve permanecer fechado para o colonizador. Esse ponto é importante, porque Fanon (1968) compreende o *espaço* como lugar fechado, maniqueísta. No capitalismo, a relação entre o *espaço* do *colonizador* e do *colonizado*, não é um paradoxo entre o conceito de *tempo* e *espaço*, é a forma e o fundamento em que se ergueu a *estrutura colonizadora* do *capitalismo*, portanto, é totalmente coerente com a lógica da forma *mercadoria* e da *propriedade privada*. Essa bipolarização é o que preocupa Massey:

[...]uma bipolarização de um espaço de livre movimento, por um lado, e um espaço de territórios fechados, por outro, não é apenas uma contradição que é importante destacar na atual constelação conservadora/ neoliberal; pode também ser terreno perigoso para a construção de oposições e/ou alternativas. (MASSEY, 2008, p. 151)

Soja (1993) também se preocupa com a bipolarização, mas esses dois autores da *pós-modernidade* deveriam preocupar em como destruí-la em termos estruturais, e não como representatividade do *espaço* e *tempo*. Fanon (1968) falava da descolonização como a saída total para se livrar da colonização, se essa frase não se encaixa mais, não é porque o local se tornou ativo a essa “globalização” (colonização), mas, do ponto de vista desses povos autóctones, simplesmente, suas culturas foram destruídas por essa colonização mundial do espaço do colonizador. Isso não é um vitimismo do *lugar* em relação ao *global*, como pensam os *pós-modernos*, é o que restou dos *povos autóctones*, e serve de exemplo para pensarmos uma *geografia anticolonial*, como demonstramos, no modo de vida do Baniwas.

Para uma compreensão relacional da globalização neoliberal, os “lugares” são linhas cruzadas nas mais amplas geometrias do poder que constituem tanto eles próprios quanto “o global”. Nesta abordagem, **lugares locais não são sempre simplesmente as vítimas do global, nem são, sempre, baluartes politicamente defensáveis contra o global. Compreender o espaço como o constante produto aberto das topologias de poder aponta para o fato de que “lugares” diferentes ficarão em posições contrastantes em relação ao global.** Eles estão localizados de modo diferenciado dentro das mais amplas geometrias de poder. O Mali e o Chade, com toda a certeza, podem ser compreendidos como ocupando posições de relativa falta de poder. Porém, e quanto a Londres ou os Estados Unidos ou o Reino Unido? Esses são os lugares dentro e através dos quais a globalização é *produzida*: os momentos através dos quais o global é constituído, inventado coordenado. Eles são “agentes” *na* globalização. Isto não quer dizer que “lugares inteiros sejam, de certa forma, atores (ver adiante), mas que é urgente uma política que leve em conta e se dirija á produção *local* do *global* capitalista neoliberal. (MASSEY, 2008, p. 152-153)

A autora discute a questão da *diversidade* e da *multiplicidade*, em primeiro plano, o que acaba amenizando a questão mais importante, que é a da *desigualdade*. Fanon (1968) chama atenção da *diversidade étnica*, no processo de *descolonização*, mas deixa evidente que, ao colocá-la em primeiro plano, leva ao *chauvinismo*, porém, direcionada para a questão da *desigualdade*, da *luta contra o imperialismo*, leva a uma *formação ampla e nacional mais livre*, mas *fechada ao colonizador*. Porque a *desigualdade* foi constituída geometricamente, e não como “coetaneidade”.

Não é por acaso que grande parte da literatura a respeito da defesa do lugar seja proveniente ou do Sul ou, por exemplo, de lugares em desindustrialização do Norte. De tal perspectiva, a globalização capitalista parece, sem dúvida, chegar como uma força externa ameaçadora. Mas em outros lugares pode muito bem acontecer que uma construção particular do lugar *não* seja politicamente defensável como parte de uma política contra a globalização neoliberal – e isto não por causa da impraticabilidade de tal estratégia, mas porque a construção daquele lugar, as teias de relações de poder através das quais ele é construído e o modo como seus recursos são mobilizados é, precisamente, o que deve ser mudado. (MASSEY, 2008, p.153)

Como militante da *pós-modernidade*, Massey (2008) faz uma crítica à *defesa do lugar*, no sentido *desenvolvimentista*, na forma como um país é obrigado a estabelecer medidas protecionistas para o desenvolvimento da indústria nacional. A autora (2008, p.155) propõe a “abertura do espaço”, através de “foros globais”, estabelecendo uma “democracia radical”, uma “globalização”, em que as relações comerciais sejam mais “justas”. Muito semelhante com a “teoria da dependência”, de Cardoso e Faletto (1981). Isso porque o conceito de “globalização” trabalhado pela autora, no nosso entendimento, aparece como um tipo de *neocolonização*, e, ocultando todo processo de violência, aparece fundamentalmente, como um “encontro”.

Rabasa, então, vai mais além. A “passividade” não era, de fato, simplesmente passiva, ele argumenta; o Brasil *não* era, de fato, simplesmente objeto de conhecimento. Como na América Latina em sentido mais amplo, havia um *input* substancial para a interpretação colonial de “novo mundo” de conhecimentos indígenas ativos. Não era um “desejo ocidental” avançando a passos largos numa página em branco do a ser conquistado/ colonizado; antes, e por mais desiguais que fossem os termos, tratava-se de um encontro. (MASSEY, 2008, p.179)

A autora desconsidera que essas histórias foram encerradas pelos europeus colonizadores, que esses *espaços* foram *destruídos* e *colonizados*, o “encontro” se deu com a libertação dos europeus da miséria às custas da escravidão e destruição do mundo dos povos autóctones. Segundo Massey (2008, p.201) o que permite a “abertura” do “espaço” e “tempo”

é o “múltiplo devir. Então, o ‘aqui’ é nada mais (e nada menos) do que o nosso encontro e o que é feito dele. É, irremediavelmente, aqui e agora. Não será o mesmo ‘aqui’, quando não for mais agora”, a pós-modernidade, ao “abrir as estruturas”, a partir da “imaginação” e não da *revolução*, acaba matando a *história* e a *coletividade*, restando somente o *agora-sem-contexto*.

Dessa maneira, estar “bem aqui”, “aqui e agora” é o encontro (digamos), em vez de o encontro “ter lugar” aqui e agora. Há reflexos aqui da conceituação de Heidegger chegou a discutir que devemos “aprender a reconhecer que coisas em si mesmas são lugares, e não apenas ocupam um lugar” (citado em Elden, p. 90). Este foi um aspecto da luta de Heidegger para conceber o espaço de um modo resolutamente não cartesiano, para afastar-se de uma imaginação de espaço como extensão em que isso implica um geométrico externo. Foi uma famosa reconceituação integrante da “virada” na obra de Heidegger. (MASSEY, 2008, p.282-283, Nota 17 - Parte *Quatro*)

O “encontro” produz os lugares, na lógica do “vir-de-encontro” no “interior-do-mundo”, no sentido heideggeriano, em que os “encontros” têm função de “utilizabilidade”, não existindo *colonizadores* e *colonizados*. Nessa perspectiva, apenas indivíduos que escolhem ativamente o seu lugar no mundo. “Em vez disso, o acabar juntos [*throwntogetherness*] do lugar exige negociação” (MASSEY, 2008, p. 204, itálico no original).

A discussão não é que esses lugares não sejam públicos. O próprio fato de que eles sejam, necessariamente, negociados, muitas vezes rachados por antagonismo, sempre cercados pelo jogo das relações sócias desiguais, é que os torna genuinamente públicos. Deutsche, em sua exploração do possível significado da arte pública, baseia-se em Claude Lefort: “A marca da legitimidade da democracia”, diz Lefort, “é o desaparecimento da certeza sobre os fundamentos da vida social” (p. 272). “O espaço público, no relato de Lefort, é o espaço social onde, na ausência de um fundamento, o significado e a unidade do social são negociados – ao mesmo tempo constituídos e colocados em risco. O que é reconhecido no espaço público é a legitimidade do debate sobre o que é legítimo e o que é ilegítimo” (p.273). Na reflexão de Deutsche: “O conflito não é algo que acontece a um espaço urbano, potencial ou originalmente harmonioso. O espaço urbano é o produto do conflito” (p. 278). (MASSEY, 2008, p. 218-219)

Massey (2008, p.223;224) define que a *diferença* e a *desigualdade*, exigem uma *negociação*, a solução se dá pelos acordos políticos, o imigrante é “importante” para “abrir o espaço”, pois, ao aumentar a *desigualdade* e o *conflito*, em um determinado local (espaço urbano), exigirá das autoridades uma “negociação”, o enfrentamento à “diferença”. Para a autora, isso é positivo, para “acabar” com o *racismo*. Falando da pobreza em Londres, em relação às imigrações, a autora dá a entender que é preciso resolver esse problema, apelando para a Organização Mundial do Comércio (OMC), através de “foros globais”, indicando que

poderia canalizar melhor os fluxos de capitais de Frankfurt para Londres, por exemplo, mas, do ponto de vista estrutural, não vê que o problema da pobreza na Europa é o problema da pobreza, miséria, e violência na colônia. Quando Massey (2008, p.229) lembra da colônia, ela traz a questão da Amazônia como reserva, que precisa ser “negociada em nível mundial”, não pode ser um “patrimônio fechado”, “restrito à autoridade brasileira”. Logo, se vê que as “negociações” caminham nesse sentido, *centro e periferia*, contrariando o discurso “pós-moderno” de “atuação ativa” *dos povos colonizados*.

Os Deni da Amazônia<sup>55</sup>? Há, naturalmente, neste caso, questões particulares. Uma delas diz respeito à falta de democracia no que se passou até agora (ver o box acima). Deveríamos, talvez, apoiar a participação dos Deni no futuro dessas terras. No entanto, como isso se encaixa com nossa reação política quando um populacho inglês saturado pelos tabloides clama por um fim da imigração estrangeira? A opinião da maioria local, em si mesma, está sempre “certa” ou não? Ou, novamente, poderíamos apontar para o fato de que a rejeição da invasão de suas terras é necessária para os Deni “para ajuda-los a manter seu modo de vida”. Mas isso é, exatamente, o que já foi argumentado contra a imigração para o Reino Unido ou pelas cidadezinhas de classe média “ameaçadas” pela política de dispersão de refugiados. O que é certo é que não há princípios espaciais gerais aqui, pois eles sempre podem ser contrariados por argumentos políticos a partir de casos contrastantes. (MASSEY, 2008, p. 233)

Para finalizarmos com o *pós-modernismo nazista* da autora, no sentido *heideggeriano*, podemos notar que a autora, compara a defesa da cultura gaulesa de uma cidadezinha europeia, com a defesa dos territórios indígenas. A esse ponto que a autora leva o “encontro” com o europeu, partindo da análise desses dois territórios, dos povos gauleses e dos indígenas, a “coetaneidade” e a “diferença” vistos desse ponto de vista, a autora não mostra como os povos indígenas são assassinados todos os anos, pelo garimpo, agronegócio e agrotóxicos, e, não mostra também, como a imigração afetou as populações tradicionais europeias de forma bastante diferente da colonização praticada pelo colonizador. No que tange aos meios de comunicação todos os dias, estamos assistindo em relação a questão do *espaço fechado* um grande avanço do neonazismo na Europa, ao contrário do que ocorre com os indígenas da Amazônia, nessas pequenas cidades, dessas “populações tradicionais europeias”, os europeus gauleses podem matar os imigrantes através de suas políticas xenofóbicas. Essa é grande diferença do entendimento desse “encontro” entre Massey e Fanon, são radicalmente opostos.

---

<sup>55</sup> Povos autóctones da Amazônia, classificados como remanescentes do ciclo da borracha no Brasil, que tiveram suas terras demarcadas, a partir de 2003, depois de décadas de lutas contra a colonização.

Nas colônias o estrangeiro vindo de qualquer parte se impôs com o auxílio dos seus canhões e das suas máquinas. A despeito do sucesso da domesticação, malgrado a usurpação, o colono continua sendo um estrangeiro. Não são as fábricas nem as propriedades nem conta no banco que caracterizam em primeiro lugar a “classe dirigente”. A espécie dirigente é antes de tudo a que vem de fora, a que não se parece com os autóctones, “os outros”. (FANON, 1968, p. 30)

Partindo da “coetaneidade”, essa diferença, para a autora, é irrelevante, não existe, aqui, uma relação de *colonizador* e *colonizado*. Ironicamente, contra todos os argumentos, desenvolvidos pela autora até aqui, o *espaço* e o *tempo*, na verdade, não morrem na “coetaneidade”, mas deixam de ter uma função revolucionária, morrendo para os povos colonizados.

Soja (1993) corroboraria essa discussão, caracterizando a *condição pós-moderna* como uma situação econômica universal (pós-fordismo), o “desenvolvimentismo” perde o sentido para Soja e Massey, porque as lutas políticas passam, agora, principalmente, pelas disputas políticas pelo consumo, pelas disputas pelo *espaço urbano*. Soja cita Roweis, concordando que:

Os problemas de produção cederam lugar aos problemas de superprodução. (...) O que o trabalho tira com uma das mãos (na luta no local de trabalho) ele dá com a outra (no local de moradia urbano). (...) Com a intervenção estatal intensificada e ampliada, as lutas pelos salários perdem sua importância, e a luta pelo poder político/administrativo começa a se impor como uma luta crucial, mas ainda não travada. Ao mesmo tempo, com a urbanização sempre crescente da população, a maioria dessas lutas adquire um visível caráter urbano. A luta, em suma, deslocou-se da esfera da produção (de bens e serviços) para a esfera da reprodução (isto é, da manutenção de padrões de vida urbana estáveis, senão aprimorados). (ROWEIS, 1975, 3102, grifo no original *apud* SOJA, 1993, p.121)

Os autores estão, de fato, dizendo que o desenvolvimento da indústria nacional não é mais fundamental para o desenvolvimento da sociedade no sentido capitalista. A questão a ser tratada, agora, é a briga pelo *consumo* do *espaço urbano*, porque a produção já está dada em nível mundial. Novamente justificamos porque a *pós-modernidade* está sempre próxima do *neoliberalismo*.

Assim, pode-se afirmar que a transformação potencial do capitalismo passou a girar cada vez mais em torno de uma luta simultaneamente social e espacial, de um conflito conjunto, baseado nos salários e no consumo, de uma organização e uma conscientização da mão de obra, tanto na condição de trabalhadores quanto na de consumidores; em outras palavras, uma luta decorrente das estruturas de exploração inerentes às divisões verticais e horizontais de classe da sociedade, numa dialética socioespacial. Assim, a

resistência e a luta, no contexto contemporâneo, implicam a articulação das práxis social e espacial. A priorização categórica do primeiro termo de cada uma dessas combinações, em detrimento do segundo, já não pode ser aceita. (SOJA, 1993, p.122)

Com a mudança tecnológica, houve uma “transformação” na importância do *espaço de produção*, segundo o autor, dando mais ênfase ao *espaço da reprodução*, ou seja, o *espaço do consumo*, mas ele não toca no *espaço da destruição* e da *violência*, praticadas pelos colonizadores. A análise *pós-moderna*, nas universidades e nas escolas, criou uma *conjuntura reformista*, que afeta em muito a *dialética das lutas de classes* nos *países colonizados*, justamente por desacreditar da importância do setor secundário na economia nacional, buscando um investimento apenas no setor especulativo do consumo, a exemplo dos grandes investimentos da produção no espaço urbano.

Segundo Soja (1993, p.225) “como resultado, o capital puramente doméstico tem desempenhado um papel cada vez menor nas economias locais e nacionais dos países industriais avançados, à medida que essas economias passam por uma internacionalização crescente”. A relação consiste nessa perspectiva de uma *luta de todos os trabalhadores do mundo* contra a *burguesia internacional*. A questão *desenvolvimentista e centro e periferia* torna-se secundária. Soja (1993) não diz que a industrialização não é importante, porém, não é uma questão de *desenvolvimentismo nacional* mais. A ideia é de que o mundo é indecifrável, portanto, nenhuma *teoria revolucionária* se encaixaria no mundo atual, por isso, o paradigma de que é preciso pensar uma *terceira via*, nem o *capitalismo* nem o *socialismo*.

Los Angeles, como o Aleph de Borges, é sumamente difícil de traçar, peculiarmente resistente à descrição convencional. É difícil captá-la convincentemente numa narrativa temporal, pois ela gera um número excessivamente grande de imagens conflitantes e uma historicização desnorteante, que sempre parece se estender para os lados, em vez de se desdobrar sequencialmente. Ao mesmo tempo, sua espacialidade desafia a análise e a interpretação ortodoxas, pois também ela parece ilimitada e constantemente em movimento, nunca suficientemente quieta para ser abarcada, por demais repleta de “outros espaços” para ser instrutivamente descrita. Olhando para Los Angeles de dentro, introspectivamente, tende-se a ver apenas fragmentos e imediatismos, pontos fixos de compreensão míope, impulsivamente generalizados para representar o todo. Para um forasteiro mais hipermétrepe, o conjunto visível da totalidade de Los Angeles agita-se de maneira tão perturbadora que induz a pouco mais do que estereótipos ilusórios ou caricaturas em proveito próprio — se é que a realidade sequer chega a ser vista. (SOJA, 1993, p.267-268)

No final, ao trazer o caso de Los Angeles, Soja (1993), além de não conseguir colocar em prática a *teoria* proposta pela *condição pós-moderna*, no sentido de fugir da *descrição* e do *historicismo*, traz o estudo de caso como *experiência individual*, que não pode ser considerada como fotografia da realidade de Los Angeles, por ter uma dinâmica *pós-moderna indecifrável*, mas Los Angeles, ainda sim, para o autor, é “universal”, mesmo que o *racismo*, nos EUA, seja um dos maiores problemas de desigualdade. “Como resultado, os espectadores de Los Angeles tornaram-se incontáveis, mais ainda à medida que a progressiva globalização de sua economia política urbana corre por canais semelhantes, fazendo de Los Angeles, talvez, a epítome da cidade-mundo, *une ville devenue monde*” (SOJA, 1993, p.268). Soja parece ter uma visão cosmopolita medieval. Ele olha para Los Angeles e vê a Roma Antiga, ou seja, tem trabalhador branco, latino, árabe, africanos e asiáticos, isso torna Los Angeles uma cidade universal?

Trazendo para nossa realidade aqui no Brasil, os governos petistas, durante seus 10 anos de mandato, buscaram exatamente essa disputa política pelo *poder e consumo*, partindo dessa lógica do “eurocomunismo”, que coincide com a *pós-modernidade*, o que provou ser uma grande farsa *neodesenvolvimentista*, ou seja, a *condição pós-moderna*, conjuntamente com a *teoria da dependência* de Cardoso e Faletto, (1981), constituíram-se como políticas que buscaram enganar e desacreditar a classe trabalhadora.

Se a exploração é de interesse primordial, as regiões individuais (como sistemas sócio-espaciais) devem ser vistas como imersas em pelo menos três canais de exploração. Um se define pelas relações locais entre o capital e o trabalho no processo de produção, o segundo, pelas relações inter-regionais dentro de uma maior divisão espacial do trabalho, numa dada escala, e o terceiro, pela inserção numa hierarquia multiestratificada de relações exploratórias, que se estende do global ao local, do sistema mundial a cada fábrica e cada habitação isolada. Isso abrange um campo muito mais complexo de lutas contra a exploração do que o convencionalmente contemplado, mas ninguém jamais disse que a luta seria fácil. (SOJA, 1993, p.144)

Os pressupostos que Soja e Massey retiram da teoria quântica, na física, foram críticos e muito importante para o desenvolvimento da ciência, no que tange ao desenvolvimento da nanotecnologia. Porém, em que sentido essa revolução, na área tecnológica, ajuda a classe trabalhadora colonizada a compreender e a transformar a sua realidade? Partindo do pressuposto de que esse deva ser o objetivo mais importante de uma teoria humana que pretenda ser *crítica e revolucionária*. Uma teoria que diz que o mundo real é inatingível pela sua complexidade, e não tem mais nada para oferecer para a realidade imediata da classe trabalhadora, serve apenas para produzir abstrações complexas e idealistas da realidade.



A *condição pós-moderna*, ao jogar a questão do *desenvolvimentismo* para o *consumo*, relativizando o *desenvolvimento da indústria nacional*, como pressuposto fundamental para o *desenvolvimentismo*, considera a “luta” pela melhoria da qualidade de vida uma luta muito difícil, mas não pela *radicalidade* do *projeto*, sim pela *complexidade* de “gêneros” das *multiplicidades de frentes de batalhas*, que são “tantas”, para o autor, que, no final das contas, acabamos “não fazendo nada”. Essa *ontologia* foi possível, a partir de duas categorias colonialistas muito importantes no pensamento neoliberal. O conceito de *descentralidade* e *multipolaridade*, aliado ao pensamento de *desordem mundial*, além também de:

O enfraquecimento dos controles locais e da regulação estatal de um capital cada vez mais “desembaraçado” e móvel contribuiu para uma extraordinária reestruturação global da produção industrial. A industrialização capitalista em larga escala tem ocorrido, pela primeira vez, numa série de países e regiões periféricos, enquanto muitos países centrais têm passado por um extenso declínio industrial regional. Essa combinação de desindustrialização e reindustrialização desarticulou as antigas definições globais de centro e periferia, de Primeiro-Segundo-Terceiro Mundos, e criou os contornos provisórios de uma divisão internacional do trabalho diferente, senão inteiramente nova. (SOJA, 1993, p.225)

Essas reestruturações pressupõem que o poder das burguesias foi pulverizado em vários campos de confrontos, a partir da condição pós-moderna, quando, na verdade, percebe-se que o capital está, cada vez mais, nas mãos de poucas pessoas e poucas corporações, ainda sob a base de um Estado Nação forte como EUA.

Na síntese em que Soja (1993, p.158-159) resume os pontos fundamentais da *teoria espacial pós-moderna*, consideramos alguns pontos importantes, com citações diretas, que demos um destaque para demonstrar a posição contrarrevolucionária dessa obra, através da análise dos pontos mais importantes do autor.

4. *O processo de constituição/concretização é problemático, repleto de contradições e de lutas (em meio a muitas coisas recorrentes e rotinizadas).*

Nesse ponto a cidade aparece como uma rotina, as coisas são complicadas e difíceis de serem mudadas, não adianta uma mudança radical.

5. *As contradições decorrem, primordialmente, da dualidade do espaço produzido, como resultado/encarnação/produto e meio/pressuposto/produtor da atividade social.*

O item 5 é a junção do 1,2, e 3, que representa, para o autor, a constatação da permanência do *espaço*, como resultado e encarnação, e a “segunda natureza”, que aparece no primeiro item, tem apenas a função de reconhecimento, não há muito o que fazer.

6. *A espacialidade concreta — a geografia humana efetiva — é, pois, um terreno competitivo de lutas pela produção e reprodução sociais, de práticas sociais que visam, quer à manutenção e reforço da espacialidade existente, quer a uma reestruturação significativa e/ou a uma transformação radical.*

Podemos perceber que ele vai buscar, na *teoria darwinista liberal*, o entendimento do “espaço desigual”, tendo em vista que, para o autor, não existe *espaço sem competitividade*, o *espaço* é naturalmente *competição*. A *transformação radical*, para o autor, é a *competição*, igual no reino animal.

7. *A temporalidade da vida social, desde as rotinas e eventos da atividade cotidiana até a construção da história em prazo mais longo (évènement e durée, para usarmos a linguagem de Braudel), radica-se na contingência espacial, exatamente do mesmo modo que a espacialidade da vida social se enraíza na contingência temporal/histórica.*

O processo histórico está ligado a uma raiz permanente, a espacialidade é dada pela rotina, pela mecanicidade, pelo tempo longo, como aparece em Braudel. Não há uma resposta imediata para a classe trabalhadora, ela está envolvida em uma mecânica de longa duração, que vai reproduzir essa “espacialidade” que não tem o que fazer, isso tudo está ligado à “segunda natureza”, aos sujeitos, grupos.

Essa disputa epistemológica, que busca forçar uma dinâmica do espaço, através da “abertura das estruturas”, pode levar a uma grande confusão, como mostra Silva (1992), a respeito das formulações conceituais do *espaço*, na geografia. A autora cita a obra do professor Milton Santos, *Por uma Geografia Nova* (2004), a fim de questionar o sentido de *totalidade*, dado ao conceito de *espaço*.

Ele (Milton Santos) fala de “formas” e “estruturas” representativas de relações sociais. Para mim, forma é o externo e estrutura é o interno, o conteúdo; uma está na outra, só que ele não diz isso. Ao contrário, na sua afirmação parece haver uma distinção entre elas. Fica claro, para nós, essa inferência, porque ele diz que as formas são representativas de relações sociais do passado e do presente e a estrutura de relações sociais que acontecem diante dos nossos

olhos; no entanto, ele não diz que nós não as vemos, ou melhor, só visualizamos uma ínfima parte. Ao mesmo tempo, afirma que elas se manifestam através de processo e funções. Ora, processos supõem movimento, logo não se pode captar com os olhos, e função é algo preciso e imediato que corresponde a um rápido momento de um processo. (SILVA, 1992, p. 13, parágrafo nosso)

Quando Milton Santos (2006) vai pensar o “meio-técnico-científico-informacional”, sua preocupação maior está nesse movimento econômico de uma *condição pós-moderna*, a preocupação em captar as *formas* e as *estruturas*, na *velocidade dos processos* e das *funções imediatas*, acaba perdendo a *condição estrutural da sociedade capitalista*, que é a *condição colonialista permanente*, que, na sua aparência, pode até mudar a *forma*, mas, na *essência*, permanecer a mesma. Esse movimento, que os olhos não conseguem captar totalmente, como referido nesta última citação, pela autora, corrobora a nossa teoria de cunho *científico anticolonial*, que entende o processo de formação de conhecimento através de uma *práxis radical*, que é a *práxis anticolonial*. Ou seja, a preocupação maior não deveria ser com o que os meus olhos conseguem “ver”, mas como que eu consigo vivenciar no *cotidiano* uma *situação* que me dê uma direção para *resistir* e *sobreviver* no sentido imediato.

O conhecimento só será capaz de atingir os fenômenos na sua *essência* e *aparência*, quando a formação de professoras e professores se voltarem para o ensino anticolonial (ensino contra qualquer forma de opressão). No que tange ao campo de atuação da ciência geográfica, quando a *teoria anticolonial do espaço geográfico* se associa à função da professora e do professor, se se concretiza uma *mediação revolucionária*, e, ao mesmo tempo, uma *intervenção direta no espaço*, é possível produzir *novas espacialidades* no *sentido anticolonial*.

A “mediação” vai no sentido da teoria *histórico-cultural* de Vigotski (1986; 1991), em relação às formas de obtenção do conhecimento, os “processos” e “funções” da sociedade dependem de uma ciência capaz de organizar esse conhecimento de forma revolucionária. A professora e o professor, como representantes importantes desse conhecimento científico, por estarem situados, ainda próximos da *cotidianidade* dessas alunas e alunos, são fundamentais para essa *mediação*, que objetiva a fruição das condições necessárias, para a formação das “funções superiores” individuais, principalmente, através do método de “desenvolvimento proximal”.

### 2.3.2 A Nova Geografia no Brasil: o prólogo de uma revolução pós-moderna

A *geografia tradicional e teórica-quantitativa* teve como centralidade a composição de temas que não fossem prejudiciais para a ordem dominante, e nem para o desequilíbrio da espacialidade imperialista; assim, temas e problemas relacionados aos conceitos e categorias que fizessem pensar diretamente a própria realidade são ignorados, visto que a realidade é, continuamente, a *tradição burguesa*, e não a *vivência cotidiana das pessoas exploradas*. Dessa forma, a questão de apresentar conceitos mais radicais (violência, fome, trabalho, poder, democracia real e outras) foram anuladas, e o pensamento geográfico vigorou como um pensamento coercitivo à revolução e aos benefícios reais da classe trabalhadora.

A *geografia teórica*, portanto, é uma geografia do discurso simplificador da realidade, muito mais simples do que a *geografia tradicional*, uma vez que ela precisava dominar a produção de conhecimento, nos países ditos, naquele momento, de *terceiro mundo*.

Quando a *geografia quantitativa* ou *teórica* surge, pós segunda guerra mundial, contexto de grandes crises e efervescência política, essa “revolução”, no campo da ciência geográfica, é precipitada em grande parte pela ascensão da União Soviética. O ataque à *geografia clássica* não constitui a essência, dessa “nova geografia”. Segundo Moreira (2009, p. 30-31), acusar a *geografia tradicional* de *ateórica e particularista* (regionalista) situa apenas a diferença de dois blocos no poder, em disputa pela hegemonia, dentro do campo de atuação da ciência geográfica, em contraste com as transformações de natureza tecnológica e econômico-sociais. Com os avanços do sensoriamento remoto, tecnologias da comunicação, essas áreas de estudos da *geografia clássica*, que os *quantitativistas* acusavam de serem particularistas, tornam-se, em parte, homogêneas pelo capital monopolista industrial e financeiro. Daí a necessidade de mudança, no método geográfico, que vão buscar, nas ciências exatas, esse “novo modelo”.

Essa combinação de modelo quantitativo e formalismo geométrico coincide com o auge do envolvimento norte-americano na guerra do Vietnã. O que leva Yves Lacoste a ver nela a própria razão da emergência da “new geography”. Em vários textos publicados na revista *Herodote*, por ele dirigida, Lacoste mostra a ligação da “new geography” com a elaboração da cartografia que orienta as ações militares norte-americanas no território do Vietnã, os modelos quantitativos e o uso do computador sendo utilizados para mapear as áreas de valor estratégico para o modo de vida geográfico da população vietnamita, baseado na rizicultura inundada e assim dependente do controle dos rios por meio de diques, erguidos secularmente pelo povo vietnamita em ações comunitárias. A cartografia de precisão que esta metodologia meramente formal-quantitativa desligada dos conteúdos natural-sociais efetivos oferece às ações militares de ar e de terra norte-americanos cai como uma luva para seus propósitos de destruição da resistência das tropas de guerrilha e das comunidades do Vietnã, via bombardeios maciços desses diques combinados à guerra química que introduzem com a aspersão do napalm, um veneno

químico tão altamente destrutivo quanto as catástrofes geradas pelo rompimento dos diques do curso dos rios. (MOREIRA, 2010, p. 41-42)

A geografia que não respondia, ou respondia, em parte, as necessidades dos países imperialistas, precisa se atualizar a essas novas necessidades de colonização, que se colocava em várias frentes diversas. Se, por um lado, os velhos vícios deterministas supriam a supremacia branca europeia e anglo-saxã, por outro lado, essas mesmas teorias precisavam ser atualizadas. Nesse sentido:

Seria a geografia quantitativa um paradigma ou um método?  
A geografia “teórica” ou “teorética” atribui-se um novo paradigma, o estudo “locacional” e se envaidece de utilizar novas abordagens teóricas como a análise de sistemas e seu correspondente, a elaboração de modelos; mas também as preocupações de prospecção e previsão, fruto de seu engajamento com a planificação. (SANTOS, 2004, p. 71)

Segundo Santos (2004, p. 73), se considerava, nessa nova perspectiva, em geral, o *método* ou os *modelos* como uma grande teoria que poderia explicar a realidade, o que era bastante discutível, porque os *modelos de planificação e prospecção* apenas replicavam as necessidades, a priori, dos Estados imperialistas.

Segundo Christofolletti (1976, p. 82, grifo nosso): “Essa focalização se encontra baseada em novas teorias, que são responsáveis pela renovação do enfoque e **pela modificação na escala de valores** e preeminência atribuídos às características dos elementos e dos processos componentes das organizações espaciais”.

Cabe indagarmos qual foi a escala de valores dada a esses novo procedimentos da “*New Geography*”?

Harvey inicialmente procura distinguir entre a perspectiva metodológica e filosófica, observando que a metodologia está relacionada com o procedimento da ciência, com a “**lógica da justificação**”, muito mais que com a natureza da Geografia. Desta distinção resulta, como consequência, que todo o volume está dirigido para mostrar o “como fazer”, e não se preocupa fundamentalmente com “o que é Geografia”. Se a lógica da justificação é o problema essencial, então é necessário assinalar as características da explicação e as exigências que devem ser cumpridas se se deseja que a mesma se torne científica. (CHRISTOFOLLETTI, 1976, p.75, grifo nosso)

O avanço se dá, portanto, na aplicação de modelos matemáticos, e, na sua justificação aos novos ditames da realidade, mas os ditames de uma realidade, na perspectiva capitalista, em que esses geógrafos trabalhavam, apenas ditavam as necessidades de atender os ditames dos

países imperialistas. Ao estudar as organizações espaciais, como uma nova forma de enxergar o objeto geográfico, os *geógrafos quantitativistas* acabavam por reforçarem ou darem continuidade à lógica espacial que se apresentava *fenomenicamente*.

O estudo do *subdesenvolvimento* de Lacoste (1975), embora seja considerado um geógrafo da geografia do *movimento crítico* ou da *geografia ativa*, serve de grande exemplo para entendermos como os métodos e os modelos matemáticos podem se constituir como uma grande armadilha para interpretar a realidade. Lacoste, embora faça uso do *historicismo* e da *teoria marxiana*, do pensamento anticolonial, através da leitura de Fanon (1968) de Jean Dresch, acaba se exaltando diante do grande número de pobres que havia se constituído na periferia do mundo, pós-revolução industrial início do século XX. Para ele, o grande gargalo do *subdesenvolvimento* constitui-se, nesse “desequilíbrio natural”, algo que precisa ser mudado urgentemente, e o único caminho possível é o dos países “desenvolvidos”, através da implementação, em massa, da grande indústria. Observa-se, quando Lacoste trabalha com a ideia de “desequilíbrio natural”, o autor sofre grande influência do modelo da geografia quantitativa:

A noção básica da teoria probabilística repousa no princípio da distribuição da energia. Quando a energia se encontra distribuída de maneira uniforme pelo sistema, obtém-se a entropia máxima. Essa tendência para a distribuição equitativa da energia vai caracterizar o surgimento dos estados mais prováveis na organização dos sistemas, representando o estado em que o sistema funciona em condições de manter equilíbrio estabilizado conforme a manutenção dos inputs fornecidos e das restrições apresentadas. Se imaginarmos que os tipos de organizações espaciais se distribuem conforme o previsto para a normalidade de uma população estatística, os estados mais prováveis serão os arranjos mais frequentes. (CHRISTOFOLETTI, 1976, p. 87)

O modelo já vem pronto, com direito a todos os preconceitos que um europeu colonizador é “digno” de os ter. Lacoste (1975), lamentavelmente, replicou, ao mesmo tempo, todo o tipo de geografia, que se fazia na Europa, desde uma geografia, *tradicional*, *quantitativista*, *culturalista*, até uma *geografia crítica*.

Se considerarmos o fato de que uma organização espacial indica o grau de ajustamento entre o grupo humano e o meio ecológico, podemos inferir que o estado de equilíbrio estável representa o melhor funcionamento na estruturação espacial, denunciando o desenvolvimento mais eficaz para as condições reinantes. Assim, toda sociedade que atingir o estado de estabilidade pode ser considerada como desenvolvida. Uma ressalva deve ser feita. A estabilidade do equilíbrio pode pressupor manutenção do ajustamento, uma inércia na sociedade, levando-se a pensar

numa estagnação. Entretanto, considerando que as organizações espaciais são sistemas abertos, elas mantêm-se estabilizadas à medida que os estímulos (informações e inovações) possam ser absorvidos pela flexibilidade da organização existente. Quando a introdução de novas forças gera movimentos que ultrapassam o grau de absorção, há um reajuste em busca de novo estado de equilíbrio. (CHRISTOFOLETTI, 1976, p. 87)

A ressalva, nesta citação, de Christofolletti, já demonstra que a *geografia teórica* tem uma pretensão de trabalhar com modelos fechados e abertos. A síntese constitui um modelo fechado, um retrato de um dado espacial e temporal. Como o espaço não é somente absoluto, é também relativo e aberto, são guardadas as ressalvas para os possíveis erros que devem a um processo permanente de atualização do objeto de análise. Ao trazemos Lacoste (1975), demonstramos que ele incorreu no erro, ao “misturar” os modelos absolutos e relativistas. Em geral os modelos da *geografia quantitativa* ou *teórica*, vão cair nessas mesmas armadilhas, em grande parte, deliberadamente, ou por falta de perspectiva mesmo, como mostra, Santos (2004) e Moreira (2009).

A perspectiva nomotética salienta a generalização, procurando oferecer enunciados que caracterizem e expliquem o funcionamento dos fenômenos, independentes do tempo e do espaço, e favorecendo a aplicação de leis e modelos. (CHRISTOFOLETTI, 1976, p. 83)

Quando analisamos a fundo a obra de Lacoste (1975), é possível perceber essa ligação com as generalizações feitas com o fenômeno do *subdesenvolvimento*, através do crescimento demográfico, rejeitando, em parte, as diferenças históricas e espaciais desse fenômeno, e favorecendo a aplicação do modelo de *desenvolvimento* de *subdesenvolvimento*, aos países ricos e pobres, independentemente de sua situação colonial.

É entendido que esse contexto de disputas internas e conflitos externos, na geografia após a década de 1970, abriu espaço para a ascensão de uma geografia qualitativamente mais próxima da realidade, do que a geografia tradicional e quantitativista.

Qualquer lugar da superfície terrestre pode ser localizado de acordo com um sistema convencional de coordenadas, representando a sua localização absoluta. O critério comum é utilizar as latitudes e as longitudes para descrever a localização absoluta dos lugares. Oliveira (1972, p. 12) lembra que a concepção de espaço não implica somente o aspecto geométrico, mas também o cinemático e dinâmico. A “geometria corresponde à métrica do espaço; a cinemática ao movimento em condições não determinadas, e a dinâmica ao movimento em condições determinadas. A noção de espaço está intimamente ligada à de tempo, assim como à de movimento e, conseqüentemente, ao conceito de processo”. Essa observação nos leva ao

conceito de espaço relativo. A localização relativa é a posição que um lugar ocupa em relação às outras localidades, podendo ser expressa das mais diversas maneiras (em tempo de percurso, em custo dos transportes, em frequência de comunicações e outras técnicas). Enquanto a posição absoluta dos lugares permanece constante, fixa, a posição relativa pode sofrer transformações com o decorrer do tempo, em virtude das inovações técnicas e dos meios de circulação e comunicação, fazendo com que haja aproximação e intensificação dos contatos. (CHRISTOFOLETTI, 1976, p. 84)

Christofoletti (1975, p.76) demonstra que, em parte, a *geografia teórica*, praticada no Brasil, a partir dos anos de 1970, pelo menos, em Rio Claro, praticada por ele, diferencia bastante da *geografia quantitativa* do Rio de Janeiro, praticada pelo Instituto de Geografia da Fundação IBGE, uma vez que se destaca, no primeiro e no segundo, a utilização das técnicas quantitativas, nas análises espaciais das diversas regiões brasileiras, e nos tópicos da *geografia humana*. Ao destacar a relatividade do espaço, os processos, Santos (2004) considera que havia, dentro desse movimento, uma possível saída aos determinismos da *geografia positivista* e neopositivista, mas que foram abafados por essa disputa ideológica improdutiva no interior da geografia.

Essa importância que se dá ao espaço, referente ao relativismo, ainda, na *geografia teórica*, impulsionaram, posteriormente, os estudos da *pós-modernidade* e do *pós-estruturalismo*.

[...] a percepção espacial e a geografia do comportamento são setores em pleno desenvolvimento. Como lembram Gould e White (1974), “o comportamento humano é afetado somente pela porção do ambiente que realmente é percebido. Nós não podemos absorver e reter a quantidade virtualmente infinita de informações que incide sobre nós no dia-a-dia, mas construímos filtros perceptuais que peneiram as informações de modo altamente seletivo. A nossa memória, em vez de armazenar toda impressão sensorial provinda do ambiente, seleciona a retém somente pequena porção. A nossa visão do mundo, e sobre as pessoas e lugares que nele se encontram, é formada a partir de um conjunto de impressões altamente filtradas, e as nossas imagens são fortemente influenciadas pelas informações que recebemos através dos nossos filtros”. Penetramos, portanto, no setor dos mapas mentais. (CHRISTOFOLETTI, 1976, p. 85)

Nota-se que, nos estudos de Christofoletti (1976), sobre a “Nova Geografia”, já havia ganhado espaço na *geografia teórica*, o pensamento da *fenomenologia*, e, conseqüentemente, da *pós-modernidade*, que já havia, nesse momento, apontado os seus elementos essenciais. Essa *geografia do comportamento*, de que nos fala Christofoletti, é criticada por Santos (2004, p.93), devido ao fato de se constituir em uma *geografia do sujeito*, em que ele é, ao mesmo tempo, um “ser objetivo e um microcosmos, o encontro entre a objetividade da coisa (ou a coisa



objetificada) e a subjetividade de seu decifrador permite uma variedade de percepções. (“Eu sou um mundo” (o microcosmo) diz Wittgenstein”. Essa miscelânea, segundo Santos (2004), vem de longa data:

A influência de Hegel pode ser reconhecida na obra de Ratzel e mesmo nos trabalhos de Ritter. Marx teria igualmente influenciado em muitos pontos o trabalho de Ratzel, de Vidal de La Blache, de Jean Brunhes. Todavia, e por múltiplas razões, foi a herança idealista e positivista que, afinal de contas, acabou por se impor à geografia, isto é, à geografia oficial: o cartesianismo, o comtismo, o kantismo eram frequentemente apoiados e misturados aos princípios de Newton e também ao darwinismo e ao spencerismo. (SANTOS, 2004, p. 48)

Como veremos adiante, a pós-modernidade ou pós-estruturalismo é produto dessa miscelânea, mas deve-se acrescentar à citação de Milton Santos, que, para além de todas essas correntes teóricas, o que as ligam, em uma única ciência colonizadora, é a defesa permanente do *liberalismo camaleônico* e do *projeto de colonização* do qual elas fazem parte em geral.

## CAPÍTULO – 3

### TEORIA ANTICOLONIAL: Formação de professoras e professores no ensino de geografia

Estabelecendo um balanço das principais contradições da *geografia colonialista* no Brasil, “pós-renovação”, ainda que a *geografia anticolonial* não tenha suficientemente produzido um quadro completo de orientações metodológicas para o ensino de geografia e para a formação de professoras e professores da área, salientamos que toda a nossa pesquisa já indica um quadro geral da geografia, que não poderemos continuar reproduzindo pelo seu conteúdo esteticamente racista e machista, e da educação que não defendemos para o ensino de geografia.

Não defendemos uma educação geográfica: *Tradicional; Positivista; Neopositivista, Quantitativista; Geométrica; Ortodoxa; Relativista; Pós-modernista; Pós-estruturalista; Pós-colonial*, pois todas essas correntes, no fundo, acabam reproduzindo o colonialismo. Porque reina o *liberalismo camaleônico*, no método como essas correntes enchegam o mundo, um sistema que tem como objetivo a autodefesa dos privilégios de uma classe dominante, que usa a *violência* em várias instâncias, instituições e escalas de poder.

A *geografia anticolonial* deve trilhar um caminho de compromisso com a ruptura epistemológica de uma *geografia colonizadora*, que trabalhe a geografia no ensino escolar e universitário, elaborando projetos, no sentido da construção de uma ruptura com o estabelecido pela classe dominante. Desse modo, somente poderá existir ruptura, se construir um caminho de *intervenção direta* na vida da classe trabalhadora (BARBOSA ; AZEVEDO, 2003). A *ruptura imediata*, que esse trabalho busca fazer, é indicar um *caminho revolucionário* que permita a compreensão da *estética*, e, do *ensino das relações espacializadas na perspectiva anticolonial*. Nesse sentido, no presente capítulo, evidenciaremos a ruptura pela construção de uma *epistemologia da geografia anticolonial*.

*Intervir* significa *horizontalizar* as formas e conteúdos da educação voltada para a realidade. A intervenção está ligada à coletividade materializada espacialmente, muito ao contrário de qualquer outra forma autoritária de intervenção na realidade; assim, *intervir no anticolonialismo*, a partir de Barbosa e Azevedo (2003), significa promover a consciência da

espacialidade vivida, e de seus arranjos opressores os quais serão superados por uma ruptura que dialogue com a comunidade e volte seus objetivos para o bem da coletividade.

Assim, destacamos as principais bases dessa Geografia Anticolonial:

*Defendemos sobretudo uma intervenção imediata na forma e no conteúdo de se fazer geografia no Brasil. Uma intervenção que começa na escola, no ensino de geografia, e se frutifique para intervenção dos diversos cotidianos, que envolva tanto a escola quanto a comunidade que gravita em seu entorno. Formando-se, assim, novas espacialidades, novas relações entre os estudantes, professoras, professores e comunidade escolar. Sendo sempre direcionadas na perspectiva anticolonial, antirracista, antissexista e democrática. Consequentemente projetando, dialeticamente, o passado presente e futuro, no sentido de um projeto anticolonial, que espacialize um novo tipo de ser humano, livre e substancialmente democrático.*

A *intervenção na realidade*, segundo Barbosa (2017, p. 27), para a educação, constitui como fundamento da ampliação permanente da realidade que se vive e se projeta:

Os conteúdos escolares não são escolhidos aleatoriamente. São estruturados, todos os conteúdos, são apontamentos estruturantes de uma realidade. A falta de autonomia local para pensar os conteúdos implica em grande distanciamento da própria realidade, ou seja, a realidade se fundamenta como ficção na explicação da própria vida, por isso a consciência espacial é o ponto chave de toda Educação Geográfica Anticolonial.

Isso porque a *educação geográfica anticolonial* surge da necessidade de expor o fenômeno da *violência, racismo, fome* e as *contradições do trabalho* no mundo colonizado, que foram ocultadas pelas formas fenomênicas da ciência produzida pelo intelectual imperialista e colonizado, como demonstrou Dussel (1982).

A Geografia, portanto, fabrica o poder para entender a violência exercida pelo poder colonizador, esse poder da Geografia é limitado nas atividades acadêmicas e escolares não tratando da realidade genocida para os pobres e nem da violência efetiva da própria Geografia que se nega a ser realmente eficiente na reflexão e na intervenção do espaço. (BARBOSA, 2020a, p. 127)

Os elementos da *violência, fome* e *racismo*, que aparecem no cotidiano escolar, levantam a questão da *imediatividade revolucionária* na educação brasileira, por isso, voltamos nossa preocupação com as formas *imediatas da educação anticolonial*, como categoria fundamental da *geografia anticolonial*.

A Geografia Anticolonial na educação preparara os sujeitos para a intervenção imediata na realidade. Tendo a responsabilidade em subtrair tudo aquilo que oprime. A opressão deve ser identificada e subtraída. A escola precisa compor a realidade discente a partir da própria realidade vivida. A grande questão para o ensino de Geografia Anticolonial é: vivemos como vivemos a partir do quê? Assim, não se trata de consciência de classe que se evapora, mas uma consciência de classe espacializada, em outras palavras, a consciência da própria vivência resulta na consciência espacial. A consciência espacial é a consciência de nossa própria condição humana. A consciência espacial é a ruptura contra o imobilismo revolucionário. (BARBOSA, 2017, p. 21)

A conjuntura nacional no Brasil impõe a necessidade de assumirmos uma dialética da negação de todas as formas de educação colonizadora, mas, para que esse processo tenha uma direção, na formação de uma nova humanidade, como Fanon (1968) nos alerta, não dá para permanecer apenas no fenômeno da negação:

A independência certamente trouxe aos homens colonizados a reparação moral e consagrou a sua dignidade. Mas eles ainda não tiveram tempo de elaborar uma sociedade, de construir e afirmar valores. A lareira incandescente onde o cidadão e o homem se desenvolvem e enriquecem em domínios cada vez mais amplos ainda não existe. Colocados numa espécie de indeterminação, esses homens se persuadem com bastante facilidade de que tudo vai ser decidido noutra parte, para todo o mundo, ao mesmo tempo. Quanto aos dirigentes, em face desta conjuntura, hesitam e escolhem o neutralismo. (FANON, 1968, p. 63)

Em todas as mudanças de paradigmas, há um ponto de *não retorno*, uma comoção geral da maioria para a derrubada do *velho* em direção ao *novo*. O fenômeno do velho, que, inicialmente, pela dialética da negação, agregou um punhado de gente, na luta contra o velho, assim que o velho é posto abaixo, ainda há uma permanência das mesmas materialidades do *velho*, dentro do “novo”. O *velho*, nessa lógica, é o *conservador*, o *colonizador*, o *fragmentador*, se o projeto do *novo* não é posto, permanentemente, em termos *radicais*, na “lareira incandescente”, através de mudanças, em todas as esferas da vida. E se toda essa força não é posta, na produção de um outro tipo de humanidade, vinculada às exigências reais da classe trabalhadora e das pessoas oprimidas, tem-se, em pouco tempo, a construção de um caminho reacionário, como força destrutiva das condições de resistências da classe trabalhadora. Esse foi o caso da quebra de paradigma, que se deu na ciência, em geral, e, na geografia, a partir da década de 1970.

Tomamos o cuidado, em primeiro lugar, de nos diferenciarmos de todas as correntes *pós-modernas*, e, nesse bojo, incluímos inclusive a *decolonialidade*, porque acreditamos que o avanço tecnológico da indústria, os movimentos de *descolonização*, não foram suficientes para

romper com a *estrutura colonialista, indireta ou diretamente*, não importa muito. Isso porque o embate da *luta de classes* entre *colonizador* e *colonizado* permanece nas mesmas bases colonialistas até hoje, mesmo após, a renovação científica, que se intensificou após segunda guerra mundial. Um povo *colonizado, marginalizado e consciente* de sua *luta*, percebe, no seu *cotidiano*, através de suas *resistências*, “que seus encontros com o colono iriam desenrolar-se num campo fechado”. Novamente trazemos Fanon (1968, p.66), para delimitação dos pontos que determinam que a *geografia anticolonial*, deva passar necessariamente pelo enfrentamento dessas *estruturas colonizadoras*.

Marx (2011b), no “18 de Brumário”, alerta-nos que pesa, inexoravelmente, sobre nossos ombros, a responsabilidade de mudar o rumo da história da *luta de classes*, porque pesa, todos os dias, o *conservadorismo e tradicionalismo europeu*, com toda a sua *estética colonizadora*. Se a classe trabalhadora não age para seu próprio bem, permite que a história do colonialismo se perpetue nas suas condições de vida, na opressão e no fim de qualquer esperança do seu futuro. Dessa maneira, quando a classe oprimida não se volta para a luta de todo tipo de divergências, que causam o sofrimento cotidiano (como o fascismo, o neoliberalismo...) acaba contribuindo para sua própria opressão. Nesse caso, volta-se ao elemento colonizador. Este é o segundo ponto em que nos diferenciamos de todas essas correntes citadas, o fato de essas correntes não levar mais em consideração a questão primordial, para Fanon, que é a questão nacional, na perspectiva anticolonial. Vejamos:

A consciência nacional em vez de ser a cristalização coordenada das aspirações mais íntimas da totalidade do povo, em vez de ser o produto imediato mais palpável da mobilização popular, não será em todo o caso senão uma forma se conteúdo, frágil grosseira. As fendas que nela se notam explicam amplamente a facilidade com que, nos jovens países independentes, se passa da nação à etnia, do Estado à tribo. São essas gretas que justificam os recuos tão penosos e tão prejudiciais ao impulso nacional, à unidade nacional. Veremos que essas fraquezas e os perigos graves que encerram são o resultado histórico da incapacidade da burguesia nacional dos países subdesenvolvidos para racionalizar a práxis popular, isto é, para extrair dela a razão. (FANON, 1968, p. 124)

Essa apatia *pós-moderna à questão nacional*, como condição para ampliação das lutas dos povos colonizados, constitui um traço comum *contrarrevolucionário* aos vários movimentos ditos “críticos”, pós-queda da União Soviética, ao invés de um nacionalismo anticolonial, (panafricano, panlatino-americano). Assistimos, atualmente, após a independência dessas nações africanas, ao contínuo aumento do neoliberalismo profascista. De maneira semelhante às mudanças de paradigmas na ciência, todas as renovações, na história do

pensamento geográfico, falharam na construção de uma geografia que ensine a liberdade de fato. Porque não eliminou o elemento colonizador, pelo menos, no campo teórico, não colocou a transformação da geografia, no contexto de um *projeto* realmente *revolucionário*, que buscasse transformar não apenas o paradigma dominante, mas também toda a espacialidade colonizadora.

A *geografia anticolonial* como *educação* e *projeto* deve buscar, o tempo todo, a *intervenção imediata*, nessa *realidade colonizadora*, porém, como *projeto*, é preciso colocar essa transformação em termos *radicais* e *revolucionário*. Significa movimentar coletivamente toda uma estrutura adormecida pelo colonialismo. Daí a *estética anticolonial* deve usar todas as armas necessária para despertar o *desejo* e a *vontade* pela *transformação*.

Nessa perspectiva, o outro, o “não-ser”, a *marginalidade*, o “feio”, as características pejorativas que as elites colonizadoras nos proporcionaram, precisam ser exaltadas inversamente à adjetivação do colonizador, mas essa exaltação deve passar pela construção de uma *cultura-estética revolucionária*, uma *estética cultural*, que deve ser colocada a favor da *transformação revolucionária*, e não para servir de elemento *exótico* para impressionar o colonizador, como denuncia Fanon (1968), sobre os homens de “cultura africana”.

Essa obrigação histórica em que se acham os homens de cultura africanas de racializar suas reivindicações, de falar mais de cultura africana que de cultura nacional, vai conduzi-los a um beco sem saída. Tomemos por exemplo o caso da Sociedade Africana de Cultura. Esta sociedade foi criada por intelectuais africanos que desejavam conhecer-se mutuamente, permutar suas experiências e suas respectivas pesquisas. O objetivo da sociedade era portanto afirmar a existência de uma cultura africana, inventariar esta cultura no quadro de nações definidas, revelar o dinamismo interno de cada uma das culturas nacionais. Mas, ao mesmo tempo, a sociedade respondia a uma outra exigência: a de se colocar ao lado da Sociedade Europeia de Cultura que ameaçava transformar-se em Sociedade Universal de Cultura. Havia portanto na raiz dessa decisão a preocupação de apresentar-se no encontro universal com todas as suas armas, com uma cultura saída das próprias entranhas do continente africano. (FANON, 1968, p. 178)

Fanon (1968, p. 179) demonstra que essa estratégia de *exaltação* da *cultura negra*, de maneira *racializada* e *narcisista*, ao se opor à cultura colonizadora, A Sociedade de Cultura Africana, tentou abarcar toda a “história” da diáspora negra (incluindo, principalmente, o continente americano), mas os resultados foram a inaptidão de colocar o movimento em termos nacionais e revolucionários. Como já demonstramos, na análise de Fanon (1968, p. 179), sobre o Congresso da Sociedade Africana, “[...] os negros americanos foram percebendo que os

problemas existenciais que se colocavam diante deles não se assemelhavam àqueles com que defrontavam os negros africanos”.

Nesse sentido, o que faz da professora e do professor de geografia um anticolonizador? Parafraseando Fanon (1968, p. 187), elas e eles devem, em primeiro lugar, se quiserem fazer uma geografia autenticamente *anticolonialista* e *descolonizadora*, colocá-la no plano da *realidade nacional*, e é necessário um *espaço de ebulição*, em que se prefigurará o saber geograficamente anticolonialista. Justamente:

O combate coletivo pressupõe uma responsabilidade coletiva na base e uma reponsabilidade colegiada na cúpula. Sim é necessário comprometer a todos no combate pela salvação comum. Não há mãos limpas, não há inocentes nem espectadores. Estamos todos sujando as mãos nos pântanos de nosso solo e no vácuo terrível de nosso cérebro. Todo espectador é um covarde ou um traidor. (FANON, 1968, p. 163)

Fanon (1968, p.184) perfaz uma análise do perfil do intelectual colonizado, que resolve se colocar contra o colonialismo, e ele destaca três fases:

- primeira - assimilacionista integral, quando absorve o modo de vida colonizador para sobreviver, busca-se afirmar perante a cultura colonizadora;

- segunda - afastamento e náusea, recordar, populismo e exotismo, ao ser negado pelo colonizador, tenta se afirmar, através da negação da cultura do colonizador, resgatando elementos exóticos da cultura morta do colonizado;

- terceira - o combatente coletivista, coloca a literatura das lutas revolucionárias e nacionais em favor do movimento revolucionário descolonizador.

Desse mesmo ângulo, os intelectuais da geografia no Brasil, ao se colocarem contra essa educação colonizadora, estarão expostos da mesma maneira, por essa atmosfera colonizadora. Uma *geografia anticolonial* deve colocar em evidência *teórica* e *prática* a formação de professoras e professores, que busquem atingir esse último perfil do intelectual, que compõe a *teoria anticolonial* de Fanon, assimilando e construindo uma *cultura da descolonização*.

A *geografia anticolonial*, no plano nacional brasileiro, deve construir um conjunto de esforços teóricos e epistemológicos, que serão colocados em práticas, através das escolas, universidades e associações anticolonialistas em geografia, que reúnam, dessa maneira, professoras, professores, alunas, alunos e comunidade escolar, objetivando a transformação da educação geográfica, no cotidiano e nas espacialidades colonizadas no Brasil, numa ruptura radicalmente anticolonial, que tem em vista a construção de espaços realmente plurais, democráticos, e que assumam o compromisso do poder pela classe trabalhadora.

Essa geografia da *intervenção anticolonial*, categoria central desta tese, inspirada nas leituras da *geografia anticolonial*, que tem como objetivo final a libertação dos povos colonizados, acabará, por consequência, se colocando no campo marginal da esfera de disputas teóricas na geografia. É possível, no momento de ação dessa *geografia anticolonial*, que ela possa ser obrigada a atuar mais no campo da extensão do que na esfera da instituição, isso pelos frequentes ataques e ascensão dos defensores da “escola sem partido” no Brasil<sup>56</sup>. Daí a necessidade de amplas associações anticoloniais, não só no campo da ciência geográfica, mas envolvendo toda a comunidade. Objetivando uma defesa ampla da democracia, que, permanentemente, se aprofunde, a partir das exigências e necessidades dos povos pobres e trabalhadores do campo e da cidade.

Nesse sentido, uma *Geografia Anticolonial* tem várias dificuldades em se fazer existir no Brasil, devido à situação historicamente colonizadora, e aos vários momentos de ascensão do fascismo, do autoritarismo e do domínio do pensamento liberal, neoliberalizante e proto-fascistizante.

Na perspectiva fanoniana, uma *geografia anticolonial* só pode influenciar as outras geografias colonizadas, a partir do momento que ela consiga se colocar nacionalmente, com os movimentos sociais, com a formação docente, pela *luta de classes*. Ao assumir essa postura, a *geografia anticolonial* deve colocar em ação a produção de um *novo humanismo*, que exerce um poder construtivo para com a classe trabalhadora. Sua principal característica, para além da libertação nacional, deve perpassar a eliminação total de todas as formas de opressão.

Segundo Fanon (1968, p. 206): “A libertação nacional como objetivo é uma coisa, os métodos e o conteúdo popular do combate são outra. Parece-nos que o futuro da cultura e a riqueza de uma cultura nacional são função também dos valores que estiveram presentes no combate libertador.”

Pensando na construção nacional, Fanon alerta sobre a questão do nacionalismo chauvinista ocidental, ou seja, na excessiva multiplicidade de identidades, produzidas pelo colonizador, na intenção de fragmentar e impossibilitar a formação de uma frente ampla descolonizadora. Fanon (1968) entende que a nossa realidade é maniqueísta e estruturante, porém, podemos começar a quebrar essas estruturas a partir do momento em que colocarmos em prática o *movimento da descolonização*.

---

<sup>56</sup> Movimento de caráter fascista, que ganhou força no Brasil, a partir de 2015, o projeto é defendido pela extrema direita, e obtém apoio do atual presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, o projeto defende uma suposta neutralidade nas escolas e nas universidades, no campo da educação.



Nesse processo Fanon entende que a revolução se dá abrindo as estruturas, mas não apenas ontologicamente, como propõem os *pós-modernos*, mas, na *abertura radical*, que orienta uma *intervenção imediata no espaço*, criando outras espacialidades através da ruptura aos elementos colonizadores, sendo a *educação* o ponto principal desse processo, antecedida pela *formação docente*, mas envolvida na busca pela melhoria de vida da classe trabalhadora. A *formação docente* tem como base a *formação institucional da própria ciência*, daquilo que é validado nacionalmente, isto é, formar docentes precisa constituir uma *base científica*, e essa base colonizada busca referências, no modo de produção capitalista, organizado pelo pensamento colonizador, primeiro, de europeus, e, depois, de estadunidenses. A *geografia anticolonial* procura construir sua base científica, na realidade de luta dos povos colonizados.

### **3.1 Formação anticolonial na geografia para pensar a educação: O desafio da Extensão na Instituição**

As professoras e professores, na teoria fanoniana, têm uma importância prática para agregar ao movimento historicamente constituído como anticolonial, toda demanda de sofrimento que chega até eles, através da educação. Sofrimento que é ignorado como elemento pedagógico, segundo Barbosa (2020, p. 115):

Precisamos agredir nosso próprio mundo para que possam notar o quanto o mundo é para além da academia, dos livros didáticos e da sala de aula. A agressão precisa ser teórica, precisa ser transformadora quanto a forma de ver o mundo. Ensinar Geografia nas escolas não pode partir de um conjunto de conceitos e categorias que não expressam a verdade, que ignoram a realidade. Expressar a verdade implica em apontar conceitos que são ignorados, que não são ensinados nas salas de aulas e são impossíveis de serem lidos nos livros didáticos, como poder e violência, esses dois conceitos são transformados em muitas outras coisas, mas não revelam a totalidade de sua força, de sua coação e coerção.

A escola e a educação geográfica, ao ignorarem o que Barbosa (2020) apresenta como conceitos impossíveis de serem lidos, no cotidiano escolar, buscam sedimentar sua força colonizadora, como uma realidade que circunda a potencialidade de ruptura.

A sociedade capitalista produz sujeitos capitalistas, e instituições capitalistas (BARBOSA, 2010). Essa relação, entre o sujeito e as instituições, precisa ser repetida para que a lógica e o modo de vida capitalista sejam perpetuados. Logo, a escola também, como instituição, e formada por sujeitos, é organizada numa estrutura de pensamento que prevê a produção como conhecimento.

Desse modo, Vigotski (1998) nos ajuda a compreender o papel do aprendizado humano, a partir das relações construídas social e culturalmente, logo, o aprendizado da escola, que tem como centralidade o “observar-e-fazer”, tem aspectos relevantes, mas que não são dotados de uma direção *desenvolvimental*, para as crianças e adolescentes, já que o aprendizado concreto se distancia da subjetividade do sujeito.

A subjetividade do sujeito está ligada ao seu cotidiano, e as suas perspectivas sociais; assim, a linguagem, conforme Vigotski (1998), tem a função de comunicação e de organização da própria estrutura de pensamento para se estabelecer socialmente. A linguagem como componente fundamental do aprendizado leva ao desenvolvimento abstrato do sujeito para se estabelecer concretamente. O aprendizado e o desenvolvimento das crianças, segundo Vigotski (1998), não coincidem, pois o primeiro será a “abertura” de um processo de desenvolvimento cognitivo, intelectual, cultural e social.

Desse modo, a teoria vigotskiana nos coloca na centralidade de nossas ações e da composição de cada ação, como um conjunto de forças que são estabelecidas no processo de ensino, que se dá na composição das *experiências cotidianas*, pela oficialidade do Estado e pela ruptura com essa oficialidade. Em outras palavras: a efetivação de uma ação se processa na mediação do conhecimento, portanto, o conhecimento é um fazer eterno, que deve sempre se constituir no plano crítico e revolucionário, pela necessidade que tem as “funções superiores” de serem sempre empurradas para frente. Ou seja, no sentido da formação de novas personalidades e novas espacialidades, que vão sendo acumuladas no processo histórico-cultural<sup>57</sup>.

As *experiências cotidianas*, nesse sentido, têm uma importância fundamental para a efetivação de uma *educação anticolonial*. Bondía (2002, p.20) critica como o processo do conhecimento tem sido entendido como os pares “ciência e técnica” ou “teoria e prática”, o primeiro, uma relação positiva, os pares, segundo a possibilidade de uma relação política e crítica, de reflexão. Nesse sentido, o autor propõe um terceiro caminho, através da “experiência”, “digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido”.

A partir disso, o autor faz uma crítica importante sobre como a educação e a conjuntura atual, entendida, por muitos autores, partindo da *condição pós-moderna*, tornou-se uma fábrica de produção de opiniões, baseada na *teoria benjaminiana* sobre o “periodismo”, o excesso de

---

<sup>57</sup> Histórico-cultural no sentido dado pela teoria de Vigotski, ver: *O social e o cultural na obra de Vigotski*. Sirgado (2000). Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>>.

informação sem conteúdo, ou seja, sem experiência, tornou a “sociedade pós-moderna” uma sociedade totalitária.

Benjamin dizia que o periodismo é o grande dispositivo moderno para a destruição generalizada da experiência. O periodismo destrói a experiência, sobre isso não há dúvida, e o periodismo não é outra coisa que a aliança perversa entre informação e opinião. O periodismo é a fabricação da informação e a fabricação da opinião. E quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência. E o fato de o periodismo destruir a experiência é algo mais profundo e mais geral do que aquilo que derivaria do efeito dos meios de comunicação de massas sobre a conformação de nossas consciências. (BONDÍA, 2002, p. 22)

A BNCC e as imposições do FNDE, para os livros didáticos, seguem essa tendência das sociedades ditas – “sociedade de informação”. Entendendo como a teoria construtivista piagetiana se processou nas escolas e universidades no Brasil. Concordamos com Bondía (2002, p. 23) que a educação se tornou uma fábrica de opinião: “A opinião seria como a dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa”. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo”. Vivemos, segundo os ditames da BNCC, uma “sociedade do conhecimento” ou “sociedade de aprendizagem”. Segundo Bondía, (2002, p.22) “Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos ‘informação’, ‘conhecimento’ e ‘aprendizagem’. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação”.

Embora discordemos em parte, da tese do autor sobre a questão da “experiência”, que fica só na questão da crítica da oposição entre a “o-posição” e “proposição”, optando o autor por uma terceira via de apenas “ex-pormos”, o que o leva ao “encontro”<sup>58</sup> com Massey (2008) e Heidegger (2012). Optamos pela “experiência anticolonial” e *cotidiana*, que nos leva a oposições e proposições inevitáveis sobre a questão do colonialismo no Brasil. Porém, concordamos que a “sociedade da informação” e o mundo do trabalho neoliberal estão, cada vez mais, criando processos de alienação e atomização, que consistem:

---

<sup>58</sup> Doreen Massey (2008) e Bondía (2002) se encontram por meio da teoria da comunicação do Benjamin.

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade. [...] Em quarto lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. Esse ponto me parece importante porque às vezes se confunde experiência com trabalho. [...] Minha tese não é somente porque a experiência não tem nada a ver com o trabalho, mas, ainda mais fortemente, que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência. (BONDÍA, 2002, p. 23;24)

Embora seja difícil, para o autor, perceber a “experiência”, no sentido *anticolonial*, na “banalidade” da existência cotidiana dos povos colonizados, ela *existe*, e *resiste*, porém, cada vez mais restrita à esfera da marginalidade. Vigotski (1998) nos coloca diante da experiência e da existência, como um processo que é preciso ser internalizado, para efetivar como conhecimento; assim, a experiência anticolonial, na educação, somente poderá ser efetivada com uma relação direta à oposição colonizadora. Logo, toda oposição precisa ser processada, conforme Barbosa (2017, 2020), como aprendizado, linguagem, estética e memória.

Assim, para propormos uma *formação anticolonial* na geografia, é preciso trazer a “experiência anticolonial”, trazer o *cotidiano de luta e resistência para dentro das escolas e universidades*, e não necessariamente essa experiência precisa ser vivida dentro das instituições, muito pelo contrário, a *teoria anticolonial* só tem sentido a partir das “experiências anticoloniais”, que foram vividas no *cotidiano de lutas e resistências*, fora dessas instituições. Já que as instituições precisam de um novo sentido, para além de toda esfera produtiva, ou seja, ao tratarmos do *ensino de geografia*, numa sociedade capitalista, estamos inseridos na lógica científica dessa sociedade. Para que exista o rompimento, é preciso criar experiências, também, pela memória vivida ou historicizada, já que, conforme Vigotski (1998), o aprendizado é social.

O desafio dessa tese é justamente promover o conhecimento que rompa com a estrutura colonizadora da educação geográfica, e que permita pensar para além da superestrutura capitalista. As instituições promotoras do conhecimento, escola e universidade, orientam a formação a partir da superestrutura capitalista organizada pela colonização constante. A organização do conhecimento institucional parte do conhecimento social, que é atrelado sempre ao *modo de produção*, logo, o *consenso do conhecimento* é fundamental para a manutenção da *ordem dominante*.

A educação geográfica, portanto, mostra-se eficiente na promoção do entendimento do que é o *território*, a *nação*, a *economia*, o *desenvolvimento*, enfim, temas que atrelam o conhecimento institucional da escola e da universidade com as respostas necessárias para o

*modo de produção capitalista*. As categorias e conceitos geográficos estão estruturados numa composição, de modo que não rompem com o discurso hegemônico, e que continuem sua estrutura na formação de uma memória, linguagem e estética colonizadora. As instituições de ensino precisam ter a garantia de sua existência na lógica capitalista, já que toda legislação e conhecimento institucionalizado precisa partir da realidade capitalista e retornar a ela. A geografia, como ciência escolar institucionalizada, não é diferente, e toda a forma de organização parte de uma seleção que não rompa e não construa fundamentos revolucionários, já que o Estado é “gerenciado”, conforme Marx, pela classe dominante.

Existem construções significativas que partem de outras promoções de conhecimento, como as educações populares, que precisam romper com a estrutura do conhecimento institucionalizado. A instituição escolar fundamenta o conhecimento pela lógica vivenciada socialmente, isto é:

A instituição escolar assim, é concebida como espaço de relação cultural entre as gerações mais velhas com as mais novas, entre os formados (e/ou experientes) e os em formação (e/ou com pouca experiência ou inexperientes) e ainda entre os que sabem mais e os que sabem menos (e os que não sabem). A instituição escolar adquiriu para si a função de parte da preparação das novas gerações: de sacerdotes, de militares, de artesãos, no capitalismo pós-iluminismo, e atualmente, de toda a sociedade (mesmo em sistemas duais de escolarização). (CORDIOLLI, 2004, p. 12).

O papel da escola, nesse sentido, é garantir a continuidade. A escola e a universidade, com o objetivo de formação docente, prezam pela continuidade e por todo o currículo, sendo que o conhecimento derivado dessa partirá da ineficiência crítica para a promoção de uma ruptura. A transmissão do conhecimento dos mais velhos para os mais novos implica numa ordem hierarquizada de conhecimento, que precisa respeitar essa realidade, mas não que os mais velhos tenham um conhecimento, que seja, de fato, apropriado, para romper aquilo que é considerado desmedido pela classe trabalhadora.

A continuidade, informada por Cordioli (2004), está no papel das instituições escolares como fonte de conhecimento para a promoção dos sujeitos que precisam constituir um caminho de inserção dos processos históricos, no tempo presente, e, com isso, compõem uma conjuntura que, sinalizada pelo entendimento de Vigotski (1998), trata do *conhecimento científico* para a *realidade cotidiana*.

O *conhecimento científico* tem suas especificidades de linguagem, lógica e procedimentos, quanto ao conhecimento cotidiano, a lógica insere o sujeito na sobrevivência

do modo de produção capitalista, logo, os conceitos científicos têm amplo sentido, quando coincidem com a realidade vivenciada pelos sujeitos escolares. O ambiente social tem sua interpretação na escola pela composição científica. A condição social e a ciência, na escola, não promovem uma coincidência para que o aprendizado avance como conhecimento efetivo para o cotidiano, já que a continuidade existe como *função escolar*, conforme Cordioli (2004).

Ao trazermos a *dialética anticolonial*, para pensarmos a educação geográfica, precisamos refletir sobre a prática do processo de ensino aprendizagem, por meio dos conceitos e categorias que envolvem os sujeitos, na dimensão da ciência e seus fundamentos, atrelados ao cotidiano. A *dialética anticolonial* parte do movimento de luta e da necessidade de subtrair os entraves para a estruturação do conhecimento que liberta. A *dialética*, segundo Barbosa (2017), não é a composição dos contrários, para a contradição de uma síntese que será subtraída de sua origem, para somar com seu destino, pois a *dialética* é a realidade que precisa de processamento, na atualidade, para o futuro como projeto, como conceito chave da *Crítica da Razão dialética* de Sartre (2002).

A *dialética anticolonial* parte da necessidade de luta diante da opressão, por isso que as categorias e análises geográficas não podem ignorar o poder e a violência como ponto de partida e chegada, a partida precisa constituir um caminho de superação do que é ofertado pelo capitalismo, ou seja, partir da superação imediata. As instituições escolares partem da estrutura vigente e a confirmam, numa composição de continuidade, de maneira que continuar significa manter a ordem vigente.

A ordem vigente se estrutura pela manutenção do conhecimento, que não rompe com a estrutura de poder e violência da classe dominante. A ordem, para a constituição de um tipo de conhecimento (necessariamente capitalista), tem como sentido o processo de produção material, que influencia diretamente a composição tecnológica da produção. Tal tecnologia precisa ser socialmente compreendida, para que o conhecimento especializado pela produção tenha minimamente sentido. Logo, chamamos de coincidência as forças produtivas com as forças subjetivas, para a criação de um conhecimento válido socialmente. As relações de produção regem todas as categorias científicas da geografia, e, com isso, a base dessa cientificidade precisa partir da escola como integradora do processo de produção.

A educação popular, portanto, tem que ser pensada como ruptura das instituições, bem como utilizar as instituições para que uma educação geográfica anticolonial seja realmente processada como caminho educacional.

Nesse sentido, Paulo Freire (2013) traz a questão da “extensão”, para pensarmos como relacionar as “experiências anticoloniais”, ao processo de formação do conhecimento. Ele

começa criticando como a “extensão” foi construída a partir de uma visão assistencialista, ou, na perspectiva de Bondía, através de um processo de “levar informação”.

Extensão ..... Transmissão  
 Extensão ..... Sujeito ativo (o que estende)  
 Extensão ..... Conteúdo (que é escolhido por quem estende)  
 Extensão ..... Recipiente (do conteúdo)  
 Extensão ..... Entrega (de algo que é levado por um sujeito que se encontra “atrás do muro” àqueles que se encontram “além do muro”, “fora do muro”. Daí que se fale em atividades extramuros)  
 Extensão ..... Messianismo (por parte de quem estende)  
 Extensão ..... Superioridade (do conteúdo de quem entrega)  
 Extensão ..... Inferioridade (dos que recebem)  
 Extensão ..... Mecanicismo (na ação de quem estende). (FREIRE, 2013, p. 12)

Nos últimos anos, as atividades de extensão tiveram considerável destaque nas universidades brasileiras. Mesmo assim, são poucas, quando comparadas às atividades de pesquisa e ensino. A extensão é uma oportunidade para que o diálogo seja estabelecido entre a comunidade e a instituição universidade. ensinar geografia, pela extensão, significa constituir um caminho de promoção do conhecimento popular, que parte diretamente das questões que rompem com a opressão.

Desse modo, as relações de produções são relações que estabelecem o cotidiano e direcionam a própria ciência. A extensão é uma atividade obrigatória, que deve ser realizada pela universidade pública, na qual os sujeitos sociais tornam-se sujeitos do conhecimento. O diálogo “universidade e sociedade” é necessário para que as pressões e demandas populares constituam fontes de lutas e inspirações para a universidade pública.

Segundo o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (2006, p. 81):

É preciso dizer que as conquistas no campo da legislação e da prática devem ser creditadas ao sonho, à esperança, à utopia e à ética de todos aqueles que vêm, ao longo dos anos, lutando por uma Universidade comprometida com a universalização do saber. Lutas que ultrapassam governos e impossibilidades momentâneas e que verdadeiramente se constituem em uma força impulsionadora na busca da cidadania plena e da justiça social.

As preocupações históricas com a extensão precisam avançar para as demandas reais do povo brasileiro, e essa extensão, com suas especificidades, precisam compor o quadro curricular da geografia brasileira, na formação docente, e na educação básica. Não se trata de projetos de extensão isolados, mas aprofundar as relações das comunidades com as

demandas da realidade, para que os projetos de extensão sejam unificados em objetivos voltados para a ampliação da democracia, dos direitos humanos e do poder da classe trabalhadora diante desses desafios.

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (2006, p.81-82) sinalizou que:

[...] ao se pensar a questão da Flexibilização Curricular, a Extensão Universitária contribui, significativamente, para os espaços que têm sido abertos e onde são exercitadas relações democráticas, produtoras de saberes e práticas efetivamente cidadãs. Assim é que a Extensão também defende o argumento de que a formação do estudante não deve se limitar aos ensinamentos de sala de aula, abrindo caminhos para ampliar o entendimento de Currículo e, dessa forma, efetivar o real sentido de sua existência e importância na construção/ geração de conhecimentos que venham ao encontro das reais necessidades da população.

Ao elencarmos as *questões vigotskianas* e a *dialética anticolonial*, para pensarmos a *educação geográfica*, a partir da *extensão*, tecemos uma construção curricular que parte das urgências e *demandas da classe trabalhadora*, nos *desafios cotidianos*, e não uma estrutura fixa de conteúdos que apenas distanciam consideravelmente os sujeitos de sua realidade. A ciência geográfica anticolonial fundamenta o *espaço* como condição de *luta*, e não como forma e conteúdo vinculados ao *modo de produção*. Assim, propomos compreender a educação geográfica pela extensão, como oportunidade de diálogo entre a *realidade imediata* e a *conceituação científica*.

Com isso entendemos que se trata de uma teoria da produção da subjetividade, a partir da colonização, como fator limitante, para a valorização dos conhecimentos populares. Logo, a condição do conhecimento anticolonial depende de uma estrutura da realidade ditada pela classe trabalhadora. No modo capitalista de produção, obviamente, existe uma subjetividade capitalista. Conforme Vigotski (1998) trata-se de um processo dialético entre a materialidade e a imaterialidade, com o qual as dinâmicas culturais, sociais e científicas são internalizadas, forçosamente, pelas diretrizes da classe dominante, logo, sendo necessário internalizar o anticolonialismo.

A crítica geral da educação permanece em concordância em todas as áreas do conhecimento, no que tange aos sujeitos envolvidos na educação serem tratados como coisa, como parte de uma engrenagem maior da acumulação infinita e destrutiva do capital. Nesse sentido, Freire (2013, p.15) propõe outro tipo de “extensão”, baseado na “comunicação”, “como



educador, se recusa à “domesticação” dos homens, sua tarefa corresponde ao conceito de comunicação, não ao de extensão”.

A extensão, tal como é feita, no Brasil, está inserida na estrutura de reprodução das relações colonialista, isto não só no sentido de a universidade levar o conhecimento para fora do seu espaço, mas à extensão, em todas as esferas da educação, seja ela religiosa, escolar ou política. Freire caracteriza esse movimento extensionista de “invasão cultural”.

O pensamento mágico não é ilógico nem pré-lógico. Tem sua estrutura lógica interna e reage, até onde pode, ao ser substituído mecanicistamente por outro. Este modo de pensar, como qualquer outro, está indiscutivelmente ligado a uma linguagem e a uma estrutura como a uma forma de atuar. [...]Sobrepor a ele outra forma de pensar, que implica outra linguagem, outra estrutura e outra maneira de atuar lhe desperta uma reação natural. Uma reação de defesa ante o “invasor” que ameaça romper seu equilíbrio interno. (FREIRE, 2013, p. 21)

O mundo “pós-moderno” é um mundo que tenta se impor nesse sentido *extensionista*, nos ditames da “sociedade da informação e do consumo”. A “invasão cultural” totalitária se dá não é porque o espaço está aberto no sentido ontológico, no sentido da comunicação, muito pelo contrário, novamente, ela se dá justamente pela estrutura centralizadora e colonizadora, através do controle da comunicação e da informação. O “encontro”, para Massey, na *condição pós-moderna*, não abrirá espaço para a *comunicação*, porque é um *encontro forçado*. A *pós-modernidade*, segundo Freire (2013, p. 32), poderíamos dizer, que é uma “teoria antidialógica”, e, nos termos heideggerianos, poderíamos afirmar, também, parafraseando Freire, que, ela se constitui através da conquista, da manipulação e do messianismo, por parte do colonizador ocidental. Nesse sentido, Freire propõe outro tipo de *comunicação*:

E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não “sloganizar”. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. (FREIRE, 2013, p. 33)

Fanon (1968) fala desse diálogo amoroso, na fundação da cultura nacional anticolonial, (panafricana), um diálogo que acontece entre os nossos, não se dá entre colonizador e

colonizado. Por essa razão óbvia, a *comunicação*, na *pós-modernidade*, é uma *comunicação extensionista*, colonizadora, uma comunicação que parte do centro para a periferia.

A formação para o ensino, na *teoria anticolonial*, deve partir dessa constatação, e construir um *diálogo* a partir de uma concepção *panafricana*. Isso porque, enquanto a África estiver ligada ao imaginário do colonizador, como parte de uma estrutura que deve ser explorada, a *educação anticolonial* deve se estabelecer como *resistência*, e, para isso, depende da sobrevivência da África como condição para a *existência* de todos os *povos colonizados*.

Se o objeto do pensamento fosse um puro comunicado, não seria um significado significante mediador dos sujeitos. Se o sujeito “A” não pode ter no objeto o termo de seu pensamento, uma vez que este é a mediação entre ele e o sujeito “B”, em comunicação, não pode igualmente transformar o sujeito “B” em incidência depositária do conteúdo do objeto sobre o qual pensa. Se assim fosse — e quando assim é —, não haveria nem há comunicação. Simplesmente, um sujeito estaria (ou está) transformando o outro em *paciente* de seus comunicados. (FREIRE, 2013, p. 57-58)

Foram os primeiros grupos *revolucionários anticoloniais* que conseguiram colocar a *comunicação* em termos *radicais*, no “encontro” com o colonizador, conseguiram abrir um espaço para o diálogo, rompendo essas barreiras linguísticas entre o colonizador e colonizado. Essa *comunicação* só foi possível no mundo capitalista, através da fundação nacional do território dos povos colonizados. Como colônia não havia nenhum espaço para o diálogo, a partir da formação dos exércitos populares, na colônia, foi que o colonizador chamou o colonizado para as mesas de negociações, um *diálogo* ainda *antidialógico*, porém, o início da abertura para a *comunicação*.

Por essa razão, a *educação anticolonial* tem essa importância de colocar, desde o início, a *libertação nacional*, no sentido *panafricano*, sendo fundamental que seja posta, de maneira radical, a educação, já, desde o início da empreitada revolucionária, para não cair no chauvinismo que denuncia Fanon (1968). Porém, o abandono das ideias de *libertação nacional* pelas correntes *pós-modernas* e *pós-colonial*, representam um retrocesso para abertura do diálogo, e não um avanço para o colonizado. Por isso a ciência geográfica, assim como todas as outras ciências comprometidas com a transformação da realidade, tem uma tarefa importante, ao “intervir”, desde o início, como mediadores da “palavra”. Ou seja, trazendo o cotidiano dos povos colonizados para um novo tipo de “experiência”, que promova novas relações e novas espacialidades descolonizadoras. Esse foi o compromisso assumido pela FRELIMO, e, segundo Machel (1973;1978;1979), o *diálogo* com as outras nações, na perspectiva anticolonial, só é possível se entendido a partir da inserção do estrangeiro no mundo do colonizado:

[...]para que os camaradas estrangeiros possam contribuir devidamente, nós devemos ser capazes de os integrar nas realidades da nossa sociedade e do nosso combate. Não somente nas perspectivas, mas também nas limitações e circunstancialismos próprios da nossa sociedade. Fazendo-o, levá-los-emos a compreender a nossa sociedade, evitaremos transposições mecânicas e nefastas de experiências, e saberemos salvaguardar a originalidade da nossa personalidade. (MACHEL, 1979, p. 17)

O *diálogo* precisa ser construído a partir da *comunicação anticolonial e experiência anticolonial*, para os fundamentos de uma *teoria pedagógica anticolonial*, deve basear-se nesse mergulho ao mundo do colonizado, ao mundo de suas lutas e resistências. Para superar a *educação extensionista* e estabelecer uma *educação dialógica*, na *perspectiva freiriana, fanoniana, macheliana*, ou seja, passa por essa conjuntura revolucionária *descolonizadora*. Nesse processo a educação, na escola, nunca poderá ser *totalmente comunicativa*, porque a escola, como instituição do Estado, sempre é estabelecida, a partir de uma demanda direcionada pelo Estado, mesmo em um Estado Socialista, em que permanece as demandas em torno da escola. Porém, uma diferença primordial é a existente entre as demandas postas por uma *nação anticolonial*, e as demandas de caráter *burguês individualistas*. A *comunicação anticolonial* tem um caráter coletivo e *panafricanista*. Essa *nova estrutura*, que pode abrir o espaço até onde o colonizado consegue se estabelecer, visa ao fim das fronteiras do colonizador, do ponto de vista democrático, fato que já constitui, de início, um grande passo a ser percorrido pelo fim da *educação extensionista*.

No Brasil, longe de um *contexto revolucionário anticolonial*, que esteja colocando a nação no sentido *descolonizador* (panlatino-americano), a *formação anticolonial* deve partir do fenômeno da *marginalidade*, e das “experiências anticoloniais” revolucionárias. Nesse sentido, todas as *artes marginalizadas e anticoloniais* podem ser acionadas no processo ensino aprendizagem, relacionando-as com o *cotidiano das alunas e alunos*, produzindo uma “experiência-estética-anticolonial”.

Esse ponto de partida pode proporcionar uma “experiência” mais *comunicativa e dialógica*, nos termos pedagógicos, defendidos por Freire (2013) e Bondía (2002). Isso é o que a professora e o professor podem fazer na sala de aula, mas a *educação anticolonial* passa pela *luta de resistência* em todas as esferas da sociedade, ou não passará de *letra morta*, como todas as teorias da *comunicação pós-modernas*, que não têm a intenção de uma transformação radical da sociedade.

Resistir, portanto, é uma *condição anticolonial*. Dessa forma, o ensino de geografia precisa ser constituído a partir das experiências de lutas da classe trabalhadora. Dialeticamente

o trabalho é o resultado de um processo opressivo, e não pode ser naturalizado como *condição da classe trabalhadora*, e sim como *opressão*.

Nesse sentido, a transformação do ensino, em geografia no Brasil, implica em uma luta direta pela alteração dos direcionamentos do Estado brasileiro para a *educação*. Essa educação, que tem um direcionamento para o *trabalho explorativo e colonizador*, não contribui para a construção de uma *geografia anticolonial*.

A *marginalidade* tem um significado importante para a *educação anticolonial*, porque aciona uma posição antagônica ao *centro colonizador*, ao assumir essa posição, coloca o educando e educador sob a questão da superação do *problema da marginalidade*, o que os levam imediatamente a pensarem uma saída a partir da *práxis anticolonial*.

Na concepção vigotskiana de educação, e, na forma como encaminhamos a nossa concepção de *educação anticolonial*, através de Fanon (1968), Machel (1973-1979), Dussel (1982), indica que devemos tomar a *educação* como ferramenta importante para transformação da realidade. Os intelectuais, governos e pessoas, em geral, que não concebem a *educação* desse ponto de vista, não a fazem como meio de transformar a realidade, e não atendem aos interesses da humanidade, trabalham sempre no interesse de atenderem aos objetivos das *classes dominantes*, no sentido de colocar a *educação* e o *trabalho* na perspectiva permanente da *colonização*.

Essa perspectiva é originária da ciência europeia, que almejou construir um caminho racional para a exploração:

As sociedades de geografia da Europa limpavam historicamente suas mãos de sangue nos corpos de homens e mulheres das Américas, da África e da Ásia, ou seja, essas sociedades motivaram-se pelo desastre da humanidade em prol do lucro. Todos os conceitos e categorias oriundos dessas sociedades geográficas estão impregnados de sangue, dessa forma, os conceitos aparentemente inocentes carregam a ruptura de uma humanidade que partilhe realmente a igualdade, a fraternidade, a justiça, a coletividade e a não opressão. Neste sentido, as categorias paisagem, região, lugar e território partem de uma relação direta com o modo de produção e são sistematizadas e agrupadas para referenciar o espaço como lócus da produção, da sobrevivência, do desenvolvimento e de tudo que ligue diretamente o sentido do espaço para o acúmulo de poder, força e capital. (BARBOSA, 2021, p. 85)

Isso impactou, historicamente, no sentido da própria formação docente, visto que o currículo formativo tem sua especificidade na ciência organizada pela classe dominante, já que a educação provém das necessidades imediatas do povo.

Segundo Ruy Moreira (2009, p. 27), o positivismo nos delegou uma fragmentação da realidade, e, com isso, entendemos que distanciou, ainda mais, a humanidade de suas realidades imediatas:

A essência do pensamento positivista é a redução dos fenômenos a um conteúdo físico e a um encadeamento, que faz as ciências interagirem ao redor desse conteúdo físico ao passo que as fragmenta por seus conhecimentos em diferentes campos de objetos e métodos específicos. A fonte dessa estrutura ao mesmo tempo integrada e fragmentada é a concepção do conhecimento científico como um processo que se dá indo do mais simples e geral ao mais complexo e específico, princípio que organiza as ciências num sistema piramidal de acumulação, tendo na base a matemática e no topo a sociologia. É a matemática a ciência mais simples e geral. Em contrapartida, a sociologia é a ciência mais complexa e específica. Assim, após a matemática, se segue a física, a química, a biologia, e, por fim, a sociologia, a soma das anteriores servindo como o conteúdo-base de formação das seguintes, até culminar no todo do sistema de ciências (daí, Comte chamar a sociologia de física social).

A influência do pensamento positivista, como fenômeno estatístico e físico, levou à construção de uma ciência geográfica colaborativa, para o modo de produção capitalista, pois a natureza, conforme Barbosa (2008), foi quantificada, e tornou-se cientificamente mercadoria.

Nossa percepção sensível nos põe contato com coisas singulares. Aos poucos, a observação atenta vai vendo nelas aspectos comuns e por meio da reunião desses aspectos vencemos o horizonte do singular e as transpomos para o do universal. Surge, assim, um plano geral que nos permite voltar às coisas singulares para reunir agora para cada uma delas os aspectos que lhes são específicos e comuns, surgindo o horizonte da particularidade. Por reunir o singular e o universal, o particular é então o concreto. Dito de outro modo: é quem introduz o conceito. Por isso dizemos que por meio do conceito as coisas se tornam concretas e determinadas (Kosik, 1969; e Lefebvre, 1969b). Porque a impressão da desordem sensível inicial deu lugar a uma ordem racional ao mundo das coisas. (MOREIRA, 2008, p. 107)

Ruy Moreira (2008) apresenta como o pensamento se organiza; assim, quando Moreira (2009) descreve a forma do positivismo, na organização das ideias científicas, consolida uma atuação científica no cotidiano. Logo, a ciência geográfica mostra-se distante de uma relação colaborativa com a realidade dos mais pobres, e passa a instituir valores oriundos das preocupações do modo de produção capitalista. Esses valores alcançam a formação acadêmica e a futura profissão docente como condição científica inquestionável.

A dimensão popular, na ciência, desde então, tem sido colocada como inexistência ou como conhecimento inferior. O *cotidiano* não entra como *condição científica*, e passa a ser compreendido de forma distante, por isso, a *extensão*, como *atividade formativa*, precisa ser

construída no *diálogo*, para que os fundamentos científicos partam de uma *dialética anticolonial*.

A formação de professores e professoras, para o ensino de geografia, precisa passar, primeiro, por essa tomada de consciência, que está distante da realidade positivista da universidade, e, em segundo lugar, precisa colocar em prática uma *ética anticolonial*, ao trazer a construção de uma concepção ética, na abordagem *anticolonial fanoniana*. Buscamos as lutas cotidianas dos povos colonizados, através da luta para eliminação da *fome* e da *violência*, trilhando um caminho *radicalmente anticolonial*.

*A formação docente*, portanto, está ligada à composição da realidade, e como essa leitura de mundo influenciará diretamente na composição da cientificidade desses sujeitos. A construção da cidadania parte do processo de compreensão do papel do cidadão, na sociedade de classes, por isso, a formação docente, além de constituir cabedal teórico, precisa *intervir* na constituição do sujeito, que age social e espacialmente, ou seja, o sujeito que se torna cidadão.

A relação entre a extensão, como caminho formativo, e a educação cidadã passa pela necessidade de compor a realidade pela classe trabalhadora, ou seja, uma ciência geográfica anticolonial.

A questão em torno do “ser cidadão”, no Brasil, indica os limites estruturais de um país ainda colonial. Por essa razão, a educação precisa ser colocada radicalmente, o professor Milton Santos, em diálogo conferencial, questiona o que é “ser cidadão” no Brasil?

É neste sentido que me pergunto se a classe média é formada de cidadão. Eu digo que não. Em todo o caso, no Brasil não o é, porque não é preocupada com direitos, mas com privilégios. O processo de desnaturaçã da democracia amplia a prerrogativa da classe média, ao preço de impedir a difusão de direitos fundamentais para a totalidade de população. E o fato de que a classe média goze de privilégios, não de direitos, que impede aos outros brasileiros ter direitos. E é por isso que no Brasil quase não há cidadãos. Há os que não querem ser cidadãos, que são as classes médias, e há os que não podem ser cidadãos, que são todos os demais, a começar pelos negros que não são cidadãos. Digo-o por ciência própria. Não importa a festa que me façam aqui ou ali, o cotidiano me indica que não sou cidadão neste país. (SANTOS, 1996/1997, p.133-134)

Nossa tese confirma as mesmas conclusões sobre os limites impostos à população colonizadas no Brasil, e, estruturalmente, não se consegue ser cidadão no Brasil, seguindo os passos das revoluções burguesas ocidentais, faltou colocar esse ponto. No Brasil, assim como na África e América-Latina, a revolução ainda deve ser uma *descolonização*, o termo “cidadania mutilada”, utilizado pelo professor, nesse diálogo, nem chega a ser apropriado, porque indica

um caminho burguês, que poderia se concretizar a cidadania, e esse caminho, já o demonstramos, ser impossível para essa colônia. Do ponto de vista da formação social econômica brasileira, Santos chama atenção para a situação “estrutural e cumulativa” do negro no Brasil:

O modelo cívico brasileiro é herdado da escravidão, tanto o modelo cívico cultural como o modelo cívico político. A escravidão marcou o território, marcou os espíritos e marca ainda hoje as relações sociais deste país. Mas é também um modelo cívico subordinado à economia, uma das desgraças deste país. Há países em que o modelo cívico corre emparelhado com a economia e em muitas manifestações da vida coletiva se coloca acima dela. No Brasil a economia decide o que do modelo cívico é possível instalar. O modelo cívico é residual em relação ao modelo econômico e se agravou durante os anos do regime autoritário, e se agrava perigosamente nesta chamada democracia brasileira. A própria territorialização é corporativa, a metropolização é corporativa, os recursos nacionais sendo utilizados sobretudo a serviço das corporações, o resto sendo utilizado para o resto da sociedade. (SANTOS, 1996/1997, p. 135-136)

A *educação anticolonial*, neste país, deve passar não pela cidadania burguesa, que é impossível, do ponto de vista estrutural, mas pela cidadania de toda a América-Latina e de toda a África, assim como de todos os outros países pobres colonizados na periferia do mundo capitalista. A “cidadania mutilada” é uma exceção, o próprio autor se reconhece como exceção:

Eu tinha feito a anotação seguinte: “A instrução superior não é garantia de individualidade superior. A cidadania não é garantia de individualidade forte. Nem a individualidade forte é garantia de cidadania e liberdade, o meu caso”. Desculpem, mas estou tentado a utilizar a mim mesmo com exemplo. Tenho instrução superior, creio ser uma personalidade forte, mas não sou um cidadão integral deste país. O meu caso é como o de todos os negros deste país, exceto quando apontado como exceção. E ser apontado como exceção, além de ser constrangedor para aquele que o é, constitui algo de momentâneo, impermanente, resultado de uma integração casual. (SANTOS, 1996/1997, p.135)

O liberalismo aceitou a política de cotas, criou essa “cidadania mutilada”, para alguns negros, como exceção. Isso tem uma importância, em termos estéticos, abriu uma janela de oportunidade derivada de muitas lutas do povo negro, e o mais importante, abriu uma grande janela de estudos dos povos indígenas e africanos, porém, se essa oportunidade não for aproveitada, do ponto de vista anticolonial, principalmente, na área da educação, em pouco tempo, o fascismo poderá se organizar novamente, e fechar essas pequenas aberturas, que foram apresentadas pelas lutas das mulheres e homens indígenas e afro-brasileiras/afro-brasileiros.

A educação, para a história e a geografia dos povos colonizados no Brasil, tem sido abordada, através dessas janelas (leis - 10639/03 e 11.645/08), do ponto de vista folclórico e exótico, como já apontamos, a partir da crítica de Fanon (1968). Essa construção da cultura negra e indígena, como exotismo, é uma prática derivada do distanciamento da realidade imediata, vivida por homens e mulheres afro-brasileiras e/ou indígenas. (ANJOS, 2005).

A temática anticolonial, ligada ao poder, estrutura o rompimento de uma forma de atuação racista. A legislação, apontada anteriormente, afronta séculos de racismo estrutural, e, por isso, num primeiro momento, parece não surtir efeitos. Todavia, essa legislação, resultada, diretamente, de inúmeras lutas, contra toda forma de opressão de uma sociedade ainda escravocrata. A importância da cultura africana para o país foi ainda maior do que a cultura europeia, visto que:

Os povos africanos não foram responsáveis somente pelo povoamento do território brasileiro e pela mão-de-obra escrava, eles marcaram e marcam, decisivamente, a nossa formação social e cultural, que, ao longo desses séculos, foi preservada, recriada, mesmo com as políticas contrárias do sistema. É relevante frisar que essa bagagem cultural africana, matriz mais importante da formação do povo brasileiro, tem sido frequentemente associada pela ideologia dominante ao folclore, como estratégia básica para minimizar a força da presença do negro brasileiro na cultura e na formação do país. (ANJOS, 2005, p. 173).

A cultura europeia aparece como condição superior, e todo discurso dominante coloca o continente africano e os seus povos como inferiores, devido a uma construção racista na relação do Brasil com esses sujeitos. O racismo é a base do capitalismo, pois, sem o racismo, o capitalismo teria fracassado. Posteriormente, a escravidão passou para a classe trabalhadora livre, e levou junto parte considerável desse racismo, como preconceito e construção ideológica. Conforme Anjos (2005, p. 173):

Mesmo passados mais de 100 anos da sanção da Lei Áurea pelo regime imperial, a história e o sistema oficial brasileiro têm se referido ao povo negro escravizado e aos quilombos sempre no passado, como se esses não fizessem mais parte da vida do país. Mesmo não sendo ainda assumida devidamente pelo Estado, isto porque, não é em uma gestão pública que se corrige a inserção de sociedades secularmente postas à margem do sistema, a situação precária dos descendentes de quilombos no Brasil é uma das questões estruturais da sociedade brasileira, uma vez que, além da falta de visibilidade territorial e social, essa questão é agravada pelo absoluto esquecimento verificado nos registros da história oficial.



A relação da *extensão das universidades* e a *formação docente*, para o ensino de geografia, precisa revelar o *cotidiano* estruturado pela opressão do *racismo*. A temática do *racismo* ainda é pouco difundida na *formação docente*, e é preciso formar, a partir de um diálogo direto com a sociedade, que sobrevive diariamente da *opressão racista*. A ignorância quanto à história africana no Brasil impõe aos sujeitos a evidência apenas da história europeia no Brasil, e, com isso, toda forma de pensamento científico está atrelada à *dialética da classe dominante* e não à *dialética anticolonial*. A cidadania brasileira, nesse sentido, vai “sendo” estruturalmente reservada para os brancos de origem europeia. É preciso constituir uma *cidadania anticolonial*, que implica em compor a realidade contra toda forma de opressão; assim, Anjos (2005, p. 174) aponta que:

Após esses séculos participando das formações geográficas e históricas do país, o negro brasileiro ainda não conseguiu adquirir condições mínimas de um cidadão. Vários setores da população brasileira são vítimas de discriminação e preconceitos de toda ordem. Entre os vários tipos de discriminação, a racial, que atinge particularmente o negro brasileiro, é sem dúvida a de maior expressão social e territorial, devido ao grande contingente populacional. Os problemas se revelam já quando se quer saber qual o número real de negros na população brasileira.

A questão educacional no Brasil ignora a questão negra; assim, toda a forma da estrutura educacional dialoga com a classe dominante, e não com a cidadania cotidiana revelada pela classe dominante. Anjos (2005, p. 175) salienta que:

Entre os principais obstáculos criados pelo sistema ao desempenho da população negra na sociedade brasileira, podemos apontar a inferiorização desta no ensino. Primeiro, são os livros didáticos, que ignoram o negro brasileiro e o povo africano como agentes ativos da formação territorial e histórica. Em seguida, a escola tem funcionado como uma espécie de segregadora informal. A ideologia subjacente a essa prática de ocultação e distorção das comunidades afrodescendentes e seus valores tem como objetivo não oferecer modelos relevantes que ajudem a construir uma auto-imagem positiva, nem dar referência a sua verdadeira territorialidade e sua história, aqui e sobretudo na África.

A história e a geografia do povo negro e indígena aparecem nos livros didáticos, assim como nas universidades, sob a perspectiva predominantemente *pós-moderna*, *pós-estrutural*, *pós-colonial*, e, quanto a mais crítica – *decolonial*, que, no final das contas, como já demonstramos, ao abandonarem a *luta de classes*, como categoria estrutural, no entendimento do *espaço*, acabam contribuindo para o avanço do pensamento liberal.

E a pretendida solidariedade internacional passa também por reclamar solidariedade nacional. Os tempos porém não parecem favoráveis. Vejam-se, por exemplo, os pobres debates sobre a reforma da Previdência, que claramente demonstram o despreparo dos políticos para os grandes debates nacionais e morais. O próprio discurso da oposição é um discurso do contra, mas usando os mesmos termos da chamada situação, onde o discurso dos princípios foi substituído pelos discursos dos recursos. Há que abandonar esse discurso dos recursos e enfrentar o discurso dos princípios. (SANTOS, 1996/1997, p. 141)

A questão deve ser apresentada, em termos mais radicais ainda, a *questão nacional* é uma *questão anticolonial*, não é mais uma *questão de desenvolvimentismo*, ainda que passe por uma política intensa de desenvolvimentismo, até que atinja o ponto *totalmente anticolonial*. Porém, isso não impede que se faça um esforço imediato para que a educação, do ponto de vista gnosiológico e pedagógico, já seja posta como *educação anticolonial*, no que tange à formação de professoras e professores nas universidades no Brasil.

“Pedir aos negros que aceitem o discurso oficial e esperem tranquilos a evolução normal da sociedade é condená-los a esperar outro século. O país necessita, com urgência, de medidas positivamente discriminatórias, que são a única forma de refazer um balanço mais digno, revendo o balanço histórico”. (SANTOS, 1996/1997, p.141)

Por esta razão *imediata*, o processo de crítica é obrigatório para todas as disciplinas dominadas nas formas e os métodos colonialistas praticados pela ciência ocidental. A urgência é a urgência da *fome*, da *violência*, do *trabalho*, por isso, trouxemos, para a *educação geográfica anticolonial*, a questão do *intervir de imediato* na educação dos jovens negros e indígenas. A *questão nacional* deveria ser como uma *questão de cotas*, algo que não era para ser discutido, simplesmente, deveriam ser implementadas várias políticas que fossem minando a *questão do subdesenvolvimento*. Porém, tida como uma questão superada, a *questão colonial*, nas lutas da *pós-modernidade*, resta apenas a vulgar dedicação às questões meramente políticas.

A *questão da estética* é fundamental para essa *ação imediata*, porque a *estética* passa pelas políticas de cotas e pelos materiais didáticos desenvolvidos para as salas de aula, pelas artes e pela produção de espacialidade em geral. Essas lutas, embora não almejem uma transformação radical da sociedade, produzem uma *outra estética*, e, se colocadas do ponto de vista anticolonial, produz uma *estética revolucionária*.

A *questão da educação geográfica anticolonial* precisa partir da *realidade imediata* e dos *problemas reais* que atingem a *classe trabalhadora*. As *atividades de extensão*, nas universidades, são pontos fulcrais para o estabelecimento de uma cidadania ditada pela classe

trabalhadora, que sofre o *cotidiano* do *racismo*, do *machismo* e da *opressão*, em diversas escalas.

O Estado é responsável por essa organização estruturada, ainda, na sociedade escravocrata, e tão delimitada para a opressão. A escola é uma condição ainda de classe e seu currículo não excede aos limites da classe dominante, por isso, é importante entendermos o direcionamento do Estado brasileiro para a educação geográfica.

### 3.2 Os Direcionamentos do Estado brasileiro para educação geográfica

Como a geografia sempre foi direcionada pelo Estado colonizador, os direcionamentos do Estado brasileiro para a educação geográfica sempre foram voltados para a reprodução do Estado colonizador, já demonstramos isso na nulidade dos planos para a educação geográfica no Brasil, a partir da pesquisa de Colesanti (1984).

Para irmos um pouco mais a fundo nessa perspectiva sobre os direcionamentos do Estado, a análise de Patto (2007), em concomitância com Azevedo (1987), dá um panorama suficientemente consistente, para entendermos as barreiras estruturais que a *educação anticolonial* tem de enfrentar no Brasil.

Segundo Patto poderíamos dizer que o Brasil sempre identificou a educação com a máxima “educar o homem para o trabalho” e para “prevenção de criminalidade”, com destaque para Rui Barbosa:

[...]autor do primeiro projeto de reforma geral da educação escolar nacional fundado em tratamento sistematizado das questões do ensino segundo a última palavra dos “competentes”, que era como ele próprio nomeava políticos e intelectuais europeus e norte-americanos de prestígio no campo educacional. O caso é extraordinário: no exercício da função de relator da Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados, o então deputado pela Bahia apresentou ao Parlamento, em 1882, parecer ao projeto do ministro Leôncio de Carvalho. Muito mais do que simples avaliação dos termos do decreto, o parecer foi proposta substitutiva de mais de 1.500 páginas, divididas em dois pareceres, que expõem os fundamentos teóricos e práticos de um novo projeto de reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior. Uma atividade parlamentar rotineira que, como regra, limitava-se a textos curtos e retóricos, assumiu proporções inéditas. O desejo confesso desse brasileiro fascinado pela Europa e pelos Estados Unidos era pôr a educação brasileira “no rumo científico e liberal do nosso tempo” (PATTO, 2007, p. 248-249.).

Na questão do *desenvolvimentismo*, que já havíamos mencionado em capítulo anterior, a ideia de um *projeto de desenvolvimento* para o Brasil foi posta muito antes do governo Vargas.

Analisando a trajetória política e intelectual de Rui Barbosa, Patto (2007) nos fornece um quadro importante e amplo, para compreendermos os *limites da educação*, como *projeto desenvolvimentista*, desde o início da República.

O reflexo histórico de como essa briga pela educação estava atrelada à seara dos desejos das classes dominantes, em se projetarem como sociedades autônomas, sob os auspícios das sociedades europeias e americana, “desenvolvidas”. Se passava no contexto de disputa entre um suposto *projeto* mais *progressista* e um mais *conservador*, mas ambos os projetos, assim como hoje (2022), esbarram na questão histórica da intelectualidade brasileira, como aponta Azevedo (1987). “O que fazer com o negro?”.

Segundo Patto (2007, p. 249) as coisas se complicavam muito para a intelectualidade brasileira, à medida que “os negros eram libertos” e aumentavam as políticas de imigração no Brasil. A escola necessitava, nessa conjuntura, de um *projeto flexível, amplo e diversificado*, que atendesse às necessidades da produção e ampliação do mercado brasileiro, assim como mantivesse a *ordem e o controle da criminalidade*.

Rui participava do mito da escola redentora: à “ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria, formidável inimigo, o inimigo intestino que se asila nas entranhas do país” (ibidem, p.121-2), ele contrapunha a escola como “o alfa e o ômega”, o princípio e o fim de tudo, dotado de poder absoluto de modelagem da vida social. Nos pareceres, cabe à Escola cumprir três funções: “a educação geral do povo [...] é, na mais liberal acepção da palavra, o primeiro elemento de ordem, a mais decisiva condição de superioridade militar e a maior de todas as forças produtivas” (ibidem, p.139-40 – grifos meus). [...]Foi assim que Rui introduziu em território nacional uma versão incipiente do que mais tarde será a “teoria do capital humano”: a educação popular é “a mais fecunda de todas as medidas financeiras [...]” (PATTO, 2007, p. 250, grifo no original)

Dessa forma os projetos para a educação foram sendo introduzidos neste país. A diferença desse período para a educação que vivemos hoje, no Brasil, é que, nesse contexto, as pessoas não tinham vergonha de expor os seus preconceitos, porque o racismo era tido como uma estrutura social legítima. Com o avanço das lutas dos povos negros, e a necessidade de inserção dessa mão de obra, no mercado de trabalho e no consumo do país, as correntes teóricas foram ficando mais rebuscadas, e foram aprendendo a disfarçar melhor os seus preconceitos sobre o povo negro, ou, em muitos casos, como se deu após a renovação da geografia no Brasil, os temas de pesquisas foram desviados dessa temática. A questão racial simplesmente não existe, ou existe restritamente ao circuito marginal da ciência no Brasil.

Como não é possível pensar a educação sem a economia, os limites colonialistas no Brasil sempre colocaram esse “paradoxo” entre a escolha de uma escola mais *progressista*, no sentido de uma *dominação mais suave*, e uma educação mais *conservadora*, no sentido mais *autoritário*. Segundo Patto, Rui tentou articular essas duas dimensões, pensando uma escola que tivesse uma formação em duas frentes:

Tudo isso deu continuidade ao processo de construção de um sistema escolar dual que vinha sendo traçado desde o Alvará de 1772, que prescreveu a poucos os “estudos maiores” que “fazem fabricar os homens de Estado”, e a “instrução dos párocos” aos “necessariamente empregados nos serviços rústicos e nas artes fabris, que ministram o sustento dos povos e constituem os braços e as mãos do corpo político” (apud Moacyr, 1936, p.22). No fim do período imperial, Rui Barbosa (1947, X(III), p.44) ajudou a pôr essa dualidade na pauta do projeto educacional do país, ao defender a ampliação da escolaridade obrigatória pela criação de réplica da high school norte-americana, que, no entanto, não deveria chegar à altura dos liceus, reservados ao preparo dos filhos dos ricos para a universidade, para as carreiras liberais, para vários ramos de aplicação científica ou industrial do trabalho e para os postos de comando. (PATTO, 2007, p. 258)

Embora alguns desses projetos fossem mais progressistas, no sentido de ampliação das escolas técnicas para as massas, copiando os modelos dos países imperialistas como projeto, todas essas discussões não passaram de letras mortas, o avanço da escola, no Brasil, se deu em permanente exclusão da mulher negra e do homem negro.

Ao longo dos quase setenta anos imperiais, foram muitos os discursos e debates parlamentares e os projetos de reforma da educação escolar, todos eles pautados pelos princípios educativos em voga na cena européia e norte-americana e compostos de doses generosas de admiração pela Europa próspera, de descompasso entre o dito e o feito e, não raro, de arrematado ridículo. No Império, um país exportador de matéria-prima tropical extraída por trabalhadores escravizados não carecia de um sistema de ensino público eficiente como instrumento de formação de mão-de-obra, fosse ela técnica ou intelectual, e, muito menos, como meio sofisticado de garantir obediência. (PATTO, 2007, p. 258)

O que nos torna colônia é essa situação econômica de receptáculo de matérias-primas tanto naturais, como humanas. O *desenvolvimentismo de Vargas*, talvez, pudesse alterar essa situação, se fizesse uma revolução profunda, mesmo que conservadora, porém, não resolveria a questão dos povos negros e indígenas no Brasil. Por isso, essa questão tornou-se matéria para alimentar o ego de intelectualidade mediana no Brasil, e não serve para os propósitos de uma *geografia anticolonial*.

Azevedo (1987, p.178) alerta para os preconceitos, mesmo que entre a intelectualidade mais crítica e avançada no Brasil. Segundo a autora Escola de São Paulo, da USP, insistiam em colocar essa questão “O que fazer com o negro?”, mesmo com todos os avanços científicos que supostamente “superaram” o positivismo e o darwinismo social.

Por isso mesmo, por privilegiarem a ação da classe dominante e/ou da classe média, estes estudos acabam por assumir a fala destes agentes, ficando assim o objetivo de resgatar a ação dos dominados, no caso, os escravos, obscurecido e mesmo sem sentido, uma vez que toda a pesquisa — não importa quão rica seja — confluirá para demonstrar o seu papel auxiliar na história. A própria periodização escolhida para estes estudos prende-se às razões expostas pelas falas daqueles que conseguira se impor no cenário político-institucional, os vencedores da história. (AZEVEDO, 1987, p.178-179)

Essa polêmica que gira em torno da tese do “papel do negro” na revolução burguesa, no Brasil, foi tomada por nós, equivocadamente (SANTOS, 2017), na dissertação sobre “A questão da dependência estrutural no Brasil”. Seguindo a questão colocada por Fernandes (1976), no ensaio sobre “A revolução burguesa no Brasil...”, e por Saes (1982), em “A formação do Estado burguês no Brasil...”, as duas leituras foram produzidas na perspectiva da Escola de São Paulo, em torno da questão “se o negro” representou, sim ou não, um papel importante para a revolução burguesa no Brasil.

Santos (2017) acabou concordando com Fernandes, que, embora tenha havido diversas resistências por parte dos movimentos abolicionistas, o povo africano não teria tido um papel revolucionário na revolução burguesa no Brasil. Ou seja, a pergunta posta, de maneira equivocada, chegou em uma resposta colonialista. Para a história da luta dos povos colonizados, importa menos quem venceu e mais como esses povos resistiram e continuam sobrevivendo após séculos de escravização, violência e destruição de suas histórias.

Azevedo (1987) lançou esse questionamento, mas Lindoso (2011) e Fanon (1968) foram fundamentais para entendermos a importância da história de luta dos povos colonizados. A história e a geografia, quando construídas, muito mais através das *resistências*, e menos das derrotas que os colonizados obtiveram dos colonizadores, são mais concretas para produção de uma *estética anticolonial*. Porque produz uma *dialética anticolonial* que capta a luz dos processos de lutas, apresentando uma *dialética anti-herói*, porque as derrotas não são vistas como resultados que precisam de um “final feliz” ou de um “herói”, mas parte de um processo que serve de aprendizado para as futuras batalhas.

Quando a *dialética* não é *anticolonial*, ela aparece à medida do colonizador, coloca em xeque a aptidão dos povos colonizados, para se libertarem, segundo Azevedo (1987), Florestan

Fernandes (1978) em *A integração do negro na sociedade de classes*, fala dessa inaptidão a partir de elementos culturalista:

“(...) o isolamento econômico, social e cultural do ‘negro’, com suas indiscutíveis consequências funestas, foi um produto ‘natural’ de sua incapacidade relativa de sentir, pensar e agir socialmente como homem livre. Ao recusá-lo, a sociedade repelia, pois, o agente humano que abrigava, em seu íntimo, o ‘escravo’ ou o ‘liberto’”. (FERNANDES, 1978, p.46-95 *apud* Azevedo, 1987, p. 23, grifo no original)

Florestan Fernandes enfatiza a questão dessa forma, porque reproduz uma estrutura da ciência sociológica ocidental, que segue um *caminho de desenvolvimento*, que passa pela estrutura *desenvolvimentista do capitalismo*. Os resultados da colonização como as derrotas, a violência, aparentemente, corresponde ao mundo da “pseudoconcreticidade”, porque, de fato, mostra apenas as derrotas que os povos negros colheram. E, nessa perspectiva, Celso Furtado foi mais longe ainda, segundo Azevedo (1987, p. 25): “Celso Furtado chega mesmo a afirmar que a população submetida a este sistema escravista apresenta um baixo nível mental. E com isso pretende explicar a própria segregação sofrida por ela após a Abolição e mesmo o ritmo lento do desenvolvimento econômico nacional”.

O *projeto desenvolvimentista* tornou-se “complexo”, por causa dessa divergência por parte da elite intelectual brasileira, que não encontrava uma solução rápida e prática para a questão: “O que fazer com o negro?”. A solução dada para esse problema foi um arremedo típico dos países colonizados, quando não têm um *projeto concreto* para ser colocado em prática, ignora-se os problemas estruturais, e vai deixando esse povo como massa de manobra e reserva para serem usadas quando necessário. Essa abertura, assegurada pelos países imperialistas, deixou a elite intelectual brasileira à vontade, para as tentativas incipientes de seus delírios de *desenvolvimentismo tupiniquim*. Porém, nessa altura do desenvolvimento do capitalismo, como vimos, em Losurdo (2006), a estrutura racista do mercado mundial já estava definida pelas nações imperialistas europeias.

A preocupação expressa já muitas vezes com a necessidade de formar urgentemente uma nação homogênea assumirá contornos radicais na década de 1830, quando Frederico Leopoldo Cezar Burlamaque defende a devolução dos negros à África. Nascido no Piauí e doutorado em Ciências Matemáticas e naturais pela Escola Militar, Burlamaque publicou *Memoria Analytica á Cerca do Commercio d’Escravos e á Cerca dos Males da Escravidão Domestica* (Rio de Janeiro, Comercial Fluminense, 1837), onde traça a vivas cores a situação opressiva dos negros no Brasil, submetidos à crueldade da “classe egoísta”. Era exatamente por isso que a seu ver a situação era alarmante, estando os interesses dos senhores sob constante ameaça da parte

de uma numerosa raça de “inimigos doméstico”, “cujo único fito deve ser a destruição e o extermínio de seus opressores” (p. VIII). (AZEVEDO, 1987, p. 43, grifo no original)

O trabalho de Azevedo, através dos principais projetos da elite intelectual no Brasil, consegue captar esse cenário de medo da classe dominante, sobre a questão da mão de obra negra, o medo de uma revolução anticolonial, o medo de não serem reconhecidos como desenvolvidos, ou seja, o problema da “inaptidão”. Lindoso (2011) fala de uma “nação etnográfica” dos Quilombos dos Palmares, que impôs o maior medo ao colonialismo português.

Não se pode esquecer que o Quilombo dos Palmares foi a maior criação social e cultural que negros escravos conceberam, na época, em terras da América. E também foi o maior genocídio que em terras americanas se praticou contra escravos fugidos. Essas são as razões por que não se pode interpretar a história do Quilombo dos Palmares com um instrumento histórico conservador. (LINDOSO, 2011, p. 22)

O que houve com esse medo? Por que não se fala mais dele? Por que falamos mais do medo nosso, e não do medo do colonizador? O trabalho de Lindoso (2011) constitui um projeto de *estética anticolonial*, na perspectiva e na estética fanoniana, que viemos defendendo até aqui, a “nação quilombola” é a nação que Fanon (1968) desenhava, em sua mente, para o povo africano. Uma sociedade que se constituiu em um formato totalmente divergente das revoluções burguesas, que inspiraram o mundo capitalista, e inclusive as revoluções socialistas.

O códice 265 – PE do Arquivo Histórico Ultramarino narra o fato de um espia mandado ao Quilombo dos Palmares, onde passou seis meses, para ver tudo o que se passava num mocambo. Era um negro escravo a quem se prometia, em caso de êxito, a alforria. O que se queria saber era como se podia fazer a guerra contra Palmares. [...]

E o negro escravo contou que, fingindo de negro fugido da escravidão, foi aos Palmares pedir asilo. E observou como se vivia, como se trabalhava, como se casava e como se governava. E o escravo ganhou a confiança dos quilombolas, e contou:

Cada negro que chega ao mocambo fugindo de seus senhores logo é ouvido por um Conselho de Justiça que têm para saber de suas intenções porque são grandemente desconfiados nem se fiam só do fato de ser negro quem se apresenta; que tanto se certificam das boas intenções do negro que chega lhe dão mulher a qual a possuem juntos, pois sendo poucas as mulheres adotam esse estilo para evitar contendas; que todos maridos da mesma mulher habitam com ela o mesmo mocambo, todos em boa paz e harmonia, em arremedo de família. Que todos estes maridos se reconhecem obediente à mulher que tudo ordena assim na vida como no trabalho; que a cada uma dessas chamadas famílias os maiores do Conselho dão uma data de terra para que cultivem e isso o fazem a mulher e seus maridos; que têm essas terras mas não como suas porque as não podem vender e as perdem debaixo de prisão quando as não



cultivam na forma que o Conselho de Maiorais reclama; que entre eles tudo é de todos e nada é de ninguém, pois os frutos do que plantam e colhem, ou fabricam nas suas tendas, são obrigados a depositar às mão do Conselho que reparte a cada um quanto requer seu sustento; que à guerra acodem todos nos momentos de maior precisão sem exceção das mulheres que nessas ocasiões mais parecem feras que pessoas do seu sexo; que suas queixas, assim as da pretendida família como os da república, são vistas por Conselhos de Justiça, sem recurso; que os maiorais, todos, são escolhidos em reunião pelos negros que assistem no mocambo; mas o maioral principal resolve os negócios da guerra sem conselho ou contrariedade de quem quer que seja e os manda matar se não obram no encontros conforme à sua vontade; que nas suas guerras usam facas, lanças, armas de fogo e pólvora, de que possuem bastante cópia, roubada nos seus assaltos ou comprada aos brancos que com eles têm inteligência; que antes estão dispostos a morrer que largar Palmares. (LINDOSO, 2011, p. 74-75)

A “revolução quilombola”, mesmo sem a língua escrita dominante, no tempo em que ela prosperou, acolheu todas as raças. Lindoso (2011, p.77) fala inclusive de uma solidariedade com a população branca pobre, eliminou o racismo, machismo e a propriedade privada dos meios de produção. Foi por esse motivo que ela representou a maior ameaça para a história das revoluções mundiais, até mais que a revolução haitiana. Por essa razão (“Razão Quilombola”), ela teve que ser esquecida, ou transformada em elemento exótico da cultura popular brasileira. Os medos da elite intelectual brasileira giravam em torno desse povo, que tem uma força quilombola extraordinária.

Tão cômico estava este autor<sup>59</sup> da inevitabilidade da abertura do último ato deste “drama” sangrento que dedicou todo um longo capítulo (o capítulo 4) ao problema dos quilombos. Ao definir os “calhambolas” como “hordas de escravos que se escapam das fazendas e vão habitar as florestas”, onde fundavam “uma república”, o autor procurava mostrar com este isolamento era apenas aparente, uma vez que, à medida que crescia em números de membros, estabelecia-se toda uma rede de relações de comércio com os fazendeiros. Ele revelava que alguns quilombos da região de expansão algodoeira do Maranhão cultivavam também este produto e vendiam-no aos fazendeiros, recebendo em troca ferramentas, armas e tecidos. Os proprietários, por sua vez, aceitavam estas relações de comércio e, fosse por medo dos negros ou por simpatizar com tais vizinhos, o fato é que importavam todos estes gêneros da vila especialmente para eles. Com isso, os quilombolas, frequentemente aliados aos índios, tornavam-se mais e mais “respeitáveis” e suscitavam um grande medo entre os brancos, que vislumbravam a construção de “uma sociedade na sociedade” (pp.76-96) (AZEVEDO, 1987, p. 45-46, grifo no original)

---

<sup>59</sup> Nota 9 do texto: (AZEVEDO, 1987, p.44) sobre o referido autor (Brandão Jr). “doutorou-se em Ciências Naturais pela Universidade de Bruxelas, onde, juntamente com seus colegas Luis Pereira Barreto e Joaquim Alberto Ribeiro de Mendonça, começou a tomar contato com as ideias do filósofo francês Augusto Comte (1798-1857). O livro de Brandão Jr. inaugurou a produção sociológica positivista no Brasil. Cf. Ivan Lins, *História do Positivismo no Brasil*, São Paulo, Nacional, 1964”.

A questão da *estética anticolonial* é fundamental, porque é uma mudança epistemológica e gnosiológica, na forma como as questões são postas, envolve um sentimento de luta, consciência de classes, e a retomada da esperança do povo colonizado na conquista de suas espacialidades roubadas. O colonizador aprendeu a lidar com as erupções dos quilombolas, o autor positivista (Brandão Jr.), citado por Azevedo (1987, p. 46), conclui: “a destruição sistemática dos quilombos não impedia a formação de outros, pois a matança dos quilombolas só fazia aumentar a “justa cólera” dos negros que se lançavam sobre as fazendas dos brancos, “pondo fogo a tudo e seduzindo os outros escravos!”. O autor propunha um projeto amplo que fosse capaz de inserir a população negra na divisão do trabalho, estabelecida pelo Estado colonialista.

Estas relações sociais informais entre negros fugidos e fazendeiros pareciam estar apontando na prática para o que este positivista julgava ser uma necessidade primordial do país: a incorporação do negro ao mundo do branco. Em sua opinião este era o caminho para se constituir uma “sociedade homogênea”, organizada de acordo com “uma escala perfeita de hierarquia social”, de modo que cada um conhecesse perfeitamente o seu lugar. Por isso, os escravos que permaneciam nas fazendas, e a quem ele representava “como meninos no desenvolvimento intelectual”, não deveriam ser libertados imediatamente e nem mesmo se deveria cogitar da libertação do ventre. (AZEVEDO, 1987, p. 46, grifo no original)

Os colonizadores aprenderam rápido no Brasil, que a questão da educação, para os povos colonizados, era uma questão “gradual” e uma questão de “escala”. Como já apresentamos, na nossa análise sobre o trabalho de Losurdo (2006), passar da mão de obra escrava para a mão de obra assalariada, era uma *questão de domesticação*, e não uma questão de *avanço desenvolvimentista* da produção, por mais que o desenvolvimento da indústria tenha feito esse movimento cumulativo para os brancos. Azevedo (1987) segue a mesma linha de pensamento de Losurdo (2006), sobre a questão da mão de obra escrava.

O baiano Domingos Alves Branco Moniz Barreto expressou com muita clareza esta primeira abordagem do ócio como antigo vício humano em sua Memória sobre a Abolição do Commercio da Escravatura, oferecida ao rei D. João VI em 1817 (Rio de Janeiro, Paula Brito, 1817). Muito alarmado com a vadiagem — “Mãe fecunda de todos os vícios”, “peste dos Estados” — e com a possibilidade de grande expansão caso a escravidão terminasse sem os devidos freios, Moniz Barreto defendia a abolição gradual do tráfico e também do próprio regime de trabalho escravista. É que era preciso deixar tempo para que o Estado estabelecesse uma coação policial sobre os escravos que se alforriassem. A partir disto, os libertos dispunham da liberdade apenas para trabalhar “segundo a sua vocação”, mas nunca para vagar “sem destino útil e honesto” [...] (pp. 31-2). Evidentemente, o que era útil e honesto ficava a cargo

do Estado definir. [...] Também os índios poderiam ser arrancados da ociosidade, “não a ferro e fogo como se tem praticado, mas sim adoçando-os com a voz de Missionários escolhidos ( ...) e que excitam entre eles o desejo das comodidades da vida social.” (pp. 41-2). (AZEVEDO, 1987, p. 48-49, grifo no original)

Os direcionamentos do Estado brasileiro, para a educação, e a organização do trabalho, por parte da elite intelectual e política, sob a proteção dos países imperialistas, avançou, consideravelmente, com suporte da maioria dos intelectuais críticos, que não souberam, ou não quiseram colocar a questão anticolonial como fundamento para a transformação radical da sociedade brasileira. A questão da imigração de europeus para o Brasil nasce dessas disputas em torno dos *projetos desenvolvimentistas*, que tinham as populações negras e indígenas como um empecilho para o *desenvolvimento da nação*.

A associação entre os males da escravidão e a inferioridade racial do negro é explícita. A observação é importante porque de certo modo a historiografia atual continua a tratar o tema da transição do trabalho escravo para o trabalho livre sem se referir à questão racial subjacente e que em seu tempo teve um lugar privilegiado entre as motivações imigrantistas. Assim, tornou-se lugar-comum pensar a escravidão como um regime irracional, por ser trabalho forçado, em contraposição à racionalidade do trabalho livre, racional porque em liberdade. (AZEVEDO, 1987, p. 64)

Segundo a autora, foram os positivistas que propagaram cientificamente essas ideias de harmonia com a mão de obra negra no Brasil (democracia racial), e, por mais que houvesse divergências de ideias entre os próprios positivistas e entre os próprios liberais, em torno da questão “O que fazer com o negro?”, não havia divergência sobre qual posição os negros deveriam assumir na escala de poder e privilégios no país.

Esta dissociação operada pelos abolicionistas entre as noções de classe (conflito) e raça (paz) permitia a formulação de Projetos de integração social do ex-escravo, prescindindo-se daqueles longos períodos de transição com trabalho compulsório do liberto ou servidão da gleba, previstos pelos emancipacionistas como a única forma de evitar o revanchismo dos e sua dispersão desordenada pelos campos e cidades. (AZEVEDO, 1987, p. 97)

Uma parte considerável dos abolicionistas compuseram a parte dos intelectuais críticos daquele período escravocrata, segundo autora, e o lema “trabalho, terra e liberdade” aparecia em suas propostas, muito próximo do que os conservadores pensavam para a educação da mão de obra ex-escrava no Brasil. Embora a proposta de reforma agrária, de Joaquim Nabuco, criasse uma pré-condição para o desenvolvimentismo mais progressista que outros

abolicionistas, mas inserida na seara da elite intelectual, que tem receio da liberdade, as partes mais progressistas desses projetos ficaram engavetados pelos colonialistas. A questão da escravidão foi definindo como seria o “trabalho livre”, antes mesmo da revolução industrial, como mostra o trabalho de Losurdo e Azevedo.

Entre os que nutriam esperanças de que os próprios nacionais e ex-escravos pudessem interiorizar a necessidade de trabalhar além das meras necessidades de sobrevivência, constituindo um mercado de trabalho livre suficientemente largo, duas eram as sistemáticas comumente propostas: a coerção jurídica e policial ao trabalho e/ou a persuasão moral via aprendizado profissional. [...] Exemplo significativo da primeira sistemática foi a prosposta do deputado F. A. de Araújo para que a Assembléia de 1871 solicitasse ao governo geral a decretação de uma nova lei de locação de serviços. Segundo este deputado, antes que a emancipação se fizesse era preciso tomar uma série de “medidas indiretas” a fim de que “a propriedade individual” não fosse abalada. (AZEVEDO, 1987, p. 130)

Quando entramos dentro de uma sala de aula, e nos deparamos com os diversos problemas ainda enfrentados pelas famílias negras e indígenas, e a não correspondência do modelo educacional com esses problemas, percebe-se que os direcionamentos para a educação permanecem os mesmos. Desse período inicial da república, o lema ainda é “trabalho e liberdade”, sem a “terra”, mas, agora, sabemos o que representa a liberdade para os positivistas e para os liberais. E para os críticos? Para os críticos, se olharmos para a liberdade, através da *teoria desenvolvimentista*, veremos que chegam no final das contas, nos mesmos princípios lógicos dos liberais, “trabalho e liberdade”. A discussão sobre a liberdade ainda é muito problemática do ponto de vista ocidental.

A questão “trabalho e liberdade” remete, novamente, ao trabalho de Patto (2007) “Escolas cheias, cadeias vazias”:

No decreto de 1879 sobre a reforma do ensino, da autoria do ministro Leôncio de Carvalho, a obrigatoriedade do ensino já se justificava não só como recurso de desenvolvimento das forças produtivas, mas também de diminuição de gastos públicos com segurança pública: ‘toda despesa feita com a instrução do povo importa, na realidade, uma economia, porque está provado, por escrupulosos trabalhos estatísticos, que a educação, diminuindo consideravelmente o número de indigentes, de enfermos e de criminosos, aquilo que o Estado despense com as escolas poupa em maior escala com asilos, hospitais e cadeias. (Moacyr, 1936, p.183)’ [...] Nas palavras do ministro Leôncio, “moralizando o povo, inspirando-lhe o hábito e o amor ao trabalho”, a instrução “desenvolve todos os ramos da indústria, aumenta a produção e com esta a riqueza pública e as rendas do Estado”. (PATTO, 2007, p. 248)

Saviani (1999), em *Escola e democracia*, traz a questão da marginalidade como problema a ser enfrentado pela escola, a escola como instrumento do Estado, mas que pode ser usada para ampliar a democracia. Assim, questionamos até que ponto a proposta de Saviani, dentro da lógica ocidental, seria capaz de eliminar a marginalidade no Brasil, e ampliar a democracia? A escola, nessa perspectiva, é vista, novamente, como instrumento desenvolvimentista, o lema da escola permanece “trabalho e liberdade”, ou poderíamos chamar também de “trabalho e democracia”. Saviani vai buscar nas origens da escola, para demonstrar que ela representou um avanço em relação ao antigo regime.

Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do "Antigo Regime", e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado "livremente" entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. (SAVIANI, 1999, p. 17)

O avanço da “democracia burguesa”, nos países de primeiro mundo, está relacionado com a estrutura da divisão do trabalho no mundo, entre colonizadores e colonizados, o avanço do trabalho mais livre, na Europa, não é produto direto do papel da escola nesses países, pois tem haver mais com a escravidão na colônia, como já demonstramos aqui, enquanto a Europa caminhava a passos largos para o trabalho assalariado. Na colônia se aprofundavam, ainda mais, os métodos para a escravidão e domesticação da mão de obra negra.

A tese de Saviani (1999, p. 59) para “*Escola e democracia*” não corresponde à democracia para os povos negros e indígenas no Brasil, – “quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e, quando menos se falou em democracia, mais a escola *esteve* articulada com a construção de uma ordem democrática”. A escola tradicional, como viemos demonstrando, a partir dos liberais, em Losurdo, Azevedo, Patto, nunca teve a intenção de ampliar a democracia para os povos colonizados, tomar essa questão como ponto de partida, mesmo que, no sentido progressista, é tomar a questão a partir dos direcionamentos do colonizador, é a mesma questão sobre “O que fazer com o negro?” no Brasil. Talvez, se Saviani tivesse levado em consideração esse fenômeno da colonização, teria entendido melhor que a *escola novista* é menos democrática, apenas para os brancos, por não conseguirem emplacar um projeto realmente desenvolvimentista para o Brasil.

Aliás, inclusive, o próprio tratamento diferencial, portanto, o abandono da busca de igualdade é justificado em nome da democracia e é nesse sentido também que se introduzem no interior da escola procedimentos ditos democráticos. E hoje nós sabemos, com certa tranquilidade, já, a quem serviu

essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos no interior das escolas *novas*. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, via de regra, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. Em contrapartida, os homens do povo (o povão, como se costuma dizer) continuaram a ser educados basicamente segundo o método tradicional, e, mais do que isso, não só continuaram a ser educados, à revelia dos métodos novos, como também jamais reivindicaram tais procedimentos. (SAVIANI, 1999, p. 59)

Questionamos onde houve realmente um projeto de escola tradicional que pensou a igualdade para os povos negros e indígenas no Brasil? Portanto, verificamos que houve uma mudança superficial em relação aos privilégios das classes dominantes e médias no Brasil, da escola tradicional para a escola nova, ou seja, do positivismo para o neoliberalismo ou neocolonialismo, houve uma perda considerável dos privilégios da classe média, no contexto da desindustrialização.

Para a população negra e indígenas, a questão da escola tradicional, que aparecia como uma grande revolução em relação ao antigo regime, para esses povos, representou uma máquina de destruição, violência e escravidão, porque a escola como instrumento para ampliar a democracia para os povos negros e indígenas, nunca foi uma proposta na seara da intelectualidade brasileira, sempre se falou da educação para o povo brasileiro no sentido mais abstrato e mais ocidentalizado possível, afastando qualquer possibilidade de colocar o cotidiano e as lutas dos povos africanos e indígenas como ferramenta para emancipação. Portanto, no Brasil, se a escola para a classe média é tradicional, novista, behaviorista, neopositivista, construtivista, pouco importa, desde que mantenha os privilégios da classe dominante e da classe média.

Em relação à questão da marginalidade ficamos, pois, com o seguinte resultado: enquanto as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva. A impressão que nos fica é que se-passou aí um poder ilusório para a impotência. (SAVIANI, 1999, p. 40)

Do ponto de vista estrutural, a escola é isso, não é uma impotência, por isso nossa análise é estrutural, a colonização não precisa dos agentes colonialistas, todos, conscientemente,

organizando e interpretando o seu papel de colonizador. Basta olhar para a estrutura racista da sociedade e conseguimos verificar como o racismo estrutural independe de uma consciência de classes, ele age sob as classes estruturalmente, e cada um defende os seus privilégios, reforçando a estrutura racista da sociedade, sem se dar conta que está sendo estruturalmente racista. Levar o cotidiano de lutas e resistências dos povos colonizados para dentro da escola e das universidades, na formação de professoras e professores, é o primeiro passo para denunciar essa estrutura, e, depois, orientar o avanço crítico e emancipatório em relação à estrutura colonialista.

Nesse último aspecto, estamos em acordo com Saviani (1999) sobre a importância da professora e do professor, como mediadores do processo ensino-aprendizagem, na introdução de temas mais críticos, e, no nosso caso, temas anticoloniais.

A questão da educação anticolonial que propomos passa pela mediação da escola e da universidade, mas temos consciência que, sem a luta anticolonial, fora desses espaços institucionais, essa mediação não consegue nenhum avanço mais consistente, em termos de avanço de uma possível democracia no Brasil.

### **3.3 Direcionamentos do Estado brasileiro pós Constituição Federal de 1988**

A partir da afirmação da Constituição Federal Brasileira, (a CF de 1988), acreditou-se que, com o “fim da Ditadura Militar”, no Brasil, seria possível implementar uma ampla reforma democrática na educação brasileira. Uma parte considerável das discussões, que dariam direcionamento aos principais artigos da constituição, foram direcionadas para a questão da educação, principalmente, pela influência das universidades e estudantes envolvidos no processo de “redemocratização”.

A partir desse contexto, acreditavam que uma educação liberal e democrática, de forma ampla, garantiriam a construção de uma democracia consolidada, e, dessa maneira, não correria o risco de um retorno às bases autoritárias vividas nas repúblicas anteriores no Brasil. Obviamente isso não se concretizou, a conjuntura neoliberal, as reformas neoliberalizantes para a educação, reforçaram as instâncias autoritárias e direcionaram a educação para o modelo neoliberalizante-protofascista, ou seja, não abandonaram as bases fundamentais da estrutura colonial.

Uma parte considerável da intelectualidade brasileira, após o início da “redemocratização”, esperava que o projeto “neoliberal”, que teria começado, supostamente, a partir do governo Sarney, passando por Collor, encerrasse suas principais políticas

macroeconômicas no final do governo do FHC. Contrariando todas essas expectativas, os governos petistas deram continuidade às políticas macroeconômicas, gerando mais políticas neoliberalizantes do que todos os seus governos anteriores, mas, ainda assim, os defensores da *pós-modernidade*, de esquerda ou do *neodesenvolvimentismo*, a despeito de todos os indicadores econômicos, continuam a defender esse projeto reformista e colonizador.

Na periodização de *longue durée* brasileira, a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a Presidência da República, ancorada na excepcional performance do Partido dos Trabalhadores e de uma ampla frente de esquerda, tem tudo para ser uma espécie de quarta refundação da história nacional, isto é, um marco de não retorno a partir do qual impõem-se novos desdobramentos. [...]. É tarefa das classes dominadas civilizar a dominação, o que as elites brasileiras foram incapazes de fazer. O que se exige do novo governo é de uma radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista. (OLIVEIRA, 2003, p. 3 *apud* FRIGOTTO, 2011, p. 237)

O *projeto neodesenvolvimentista*, apesar de não propor uma mudança estrutural, não atraiu a simpatia dos grupos conservadores, foi atacado pela oposição que levou ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, supostamente, por um novo tipo de tipo de golpe (guerra híbrida<sup>60</sup>), tese defendida pela ampla maioria dos intelectuais de esquerda no Brasil. Essa “frágil” democracia, que, supostamente, não vingou. Aparece, nesse sentido, como um retrocesso, se considerado no que poderia ser um avanço nos direcionamentos da educação brasileira após a CF de 1988. Porém, se analisarmos a forma como essa democracia foi implementada, já, desde o início, o idealismo, em torno desse projeto, sempre foi compatível com a estrutura colonial, que persiste, ainda hoje, no Brasil.

A educação brasileira, no plano nacional, sempre direcionou a formação das alunas e alunos pobres, para tornarem-se mão de obra barata e com baixa qualificação. No neoliberalismo houve um aprofundamento das relações capitalistas na educação, inserindo as trabalhadoras e trabalhadores na lógica cada vez mais profunda, para servirem a exploração do grande capital. Nos governos petistas, a expectativa revolucionária intensificou, mais ainda, a lógica neoliberal, a partir das políticas superficiais de consumo de massa.

---

<sup>60</sup> Considerada um tipo de estratégia militar, que busca fazer uma intervenção indireta nos governos, contra os ditames imperialistas dominantes, normalmente, os ataques são direcionados, principalmente, para os governos mais à esquerda ou nacionalistas. Mesclam as seguintes táticas de guerra: Guerra política, guerra convencional, guerra irregular, ciberguerra etc. São caracterizadas por uma ampla estratégia de desinformação e negação da ciência, financiada pelos imperialistas e orquestradas em todas as esferas de comunicação de uma sociedade, gerando condições de uma intervenção indireta, no sistema eleitoral, e nas leis que regem os países atacados. É importante salientar que, atualmente, esse conceito emprega todas as discussões que foram colocadas em torno do fim da “Guerra Fria”, e das mudanças pós-hegemonia norte americana, que, atualmente, passa pela contestação, principalmente, da Rússia e da China.



Um exemplo emblemático da busca por impor a visão financista e mercantil na educação básica é a iniciativa do mercado de capitais (Federação Brasileira de Bancos - FEBRABAN, Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais - ANBIMA e gestores, Bolsa de Valores - BOVESPA, Superintendência Nacional de Previdência Complementar - PREVIC etc.) que, desde agosto de 2010, implantou um projeto-piloto de educação financeira, com supervisão do MEC, em 450 escolas do ensino médio, não por acaso, de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Ceará, Distrito Federal e Tocantins,<sup>11</sup> estados dirigidos por seu partido ou que seguem a filosofia do ministro Paulo Renato Souza da Era Fernando Henrique Cardoso. (FRIGOTTO, 2011, p. 245-246)<sup>61</sup>

Os governos petistas, no que tange ao projeto de educação brasileira, considerando que, para eles, a democracia burguesa, constitui a ampliação do consumo de massa, continuou o projeto no mesmo direcionamento dos governos anteriores, apenas ampliando as quantidades de vagas nas universidades e escolas, mas voltadas para a formação do consumo de massa e mão de obra barata. Em termos neoliberais, contribuiu, ainda mais, para a política macroeconômica, ampliando, em grande medida, a privatização de vários setores da educação.

A educação brasileira, portanto, está atrelada ao compromisso com as diretrizes do Estado, que está vinculado à burguesia nacional. Desse modo, ao falarmos de uma educação pós-1988, estamos construindo um caminho histórico no qual os primeiros passos da mobilização social, em prol da educação, avançavam. Trata-se de um avanço com obstáculos terríveis, como os movimentos da direita e da extrema direita, contra uma educação, de fato, plural, e que parta de uma democracia oriunda da classe trabalhadora.

Ao elencarmos o papel da educação na transformação da sociedade, precisamos compor uma dialética que parta da realidade imediata à transformação da opressão em liberdade, como apontou Fanon (1968), quanto ao tradicionalismo burguês e à impossibilidade de rupturas com esse processo. A causa está inserida na lógica dominante da continuidade; assim, Fanon (1968) nos coloca uma questão que precisa ser pensada, diretamente, para a educação, a continuidade da mecanicidade burguesa nas relações políticas, econômicas e culturais.

---

<sup>61</sup> Também é considerado uma evidência, segundo Frigotto (2011, p.246), o interesse crescente de empresas privadas na área da educação, exemplo: a aquisição pela *Abril Educação*, do Anglo Sistema de Ensino (211 mil alunos em 484 escolas da rede privada em 316 municípios brasileiros), do Anglo Vestibulares e da Siga, empresa focada na preparação para concursos públicos, o que fará “que o faturamento da Abril Educação supere R\$500 milhões de reais em 2010, tornando a empresa uma das maiores do setor”. fonte: Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia-e-negocios/noticia/2010/07/abril-educacao-anuncia-compra-do-grupo-anglo.html>>

Fanon (1968) nos coloca diante de 1988 e da proclamação de uma constituição soberana, para o povo, não parecendo despertar nos sujeitos a vontade democrática. A questão fanoniana é a constituição de um caminho que rompa com o colonialismo na sua essência culturalmente alienante.

Ao colonialismo não bata encerrar o povo em suas malhas, esvaziar o cérebro colonizado de toda forma e todo conteúdo. Por uma espécie de perversão da lógica, ele se orienta para o passado do povo oprimido, deforma-o, desfigura-o, aniquila-o. Essa tarefa de desvalorização da história do período anterior à colonização adquire hoje sua significação dialética. (FANON, 1968, p. 175).

Dessa forma, a questão cultural centra suas forças na composição de um sentido que é recontado numa narrativa que não parte da história real da classe trabalhadora, mas sim de um fundamento que inopera a história como processo revolucionário, como transformação do imediato. A colonização na educação, antes e depois da CF de 1988, continua fundamentando seus princípios nas mesmas bases da ciência ocidental, visto que as bases da educação não se mostraram para além de uma efetividade crítica. A opressão continua como condição alienante da educação, e a desvalorização da cultura e história dos povos marginalizados, dos homens negros, mulheres negras, homens e mulheres indígenas, continua sendo ignorada, apesar de toda legislação.

O mergulho não é especificamente nacional. O intelectual colonizado que resolve travar combate com as mentiras colonialistas, há de lutar em escala continental. O passado é valorizado. A cultura, que é arrancada do passado para ser exibida em todo o seu esplendor, não é a de seu país. O colonialismo, que não graduou seus esforços, nunca cessou de afirmar que o negro é um selvagem, e o negro era nem o angolense nem o nigeriano. Falava do Negro. Para o colonialismo, este vasto continente era uma toca de selvagens, uma região infestada de superstições e fanatismo, fadada ao desprezo, atingida pela maldição de Deus, terra de antropófagos, terra de negros. A condenação do colonialismo é continental. A afirmação feita pelo colonialismo, de que a noite humana caracterizou o período pré-colonial, refere-se ao conjunto do continente africano. Os esforços do colonizado para se reabilitar e escapar à dentada colonial inscrevem-se logicamente numa perspectiva que é a mesma do colonialismo. O intelectual colonizado que se afastou bastante da cultura não o faz nunca em nome de Angola ou do Daomé. A cultura que é afirmada é a cultura africana. O negro que jamais foi tão negro como a partir do instante em que esteve sob o domínio do branco, quando resolve dar testemunho de cultura, fazer obra de cultura, percebe que a história lhe impõe um terreno determinado, que a história lhe indica um caminho preciso e que lhe cumpre manifestar uma cultura negra. (FANON, 1968, p. 176).

Fanon (1968) assinala que a questão colonial nunca se restringiu apenas a um território nacional, visto que todos os esforços da classe dominante sempre foram em subjugar continentes. A cultura negra e indígena, no Brasil, tomou uma forma de negação, diante das grandes manifestações de luta, e, com isso, o currículo escolar não tem espaços político para a composição do conhecimento da história das lutas contra a opressão e pela libertação. A indicação da história determinada pelo racismo é a mesma que indica o cotidiano escolar e as promessas de uma democracia efetiva.

O colonizado brasileiro, como intelectual, foi buscar suas fontes democráticas em instituições burguesas oriundas do projeto colonizador da classe dominante mundial. Dessa forma, todo poder do conhecimento foi organizado para que as continuassem no mesmo ritmo e direção. O currículo pós-1988 não trouxe a democracia como uma realidade imediata para o desenvolvimento do conhecimento pela classe trabalhadora, pelo contrário, as continuidades repressoras, no papel discursivo da educação, no seu cotidiano, continuaram de forma ininterrupta. A “dentada” do colonizador, metáfora fanoniana, foi bem grande e profunda, com grande sangramento para o cotidiano escolar, para a continuidade de uma tradição que nunca existiu pelo povo e com o povo.

A homogeneização do currículo trouxe as consequências diretas do processo histórico da ditadura civil-militar, e não houve, em nenhum momento, ruptura considerável para a inserção da classe trabalhadora nesse processo, ou seja, o racismo e a ditadura continuaram nos currículos escolares, pela ausência direta de reparação desses temas no cotidiano; assim, segundo Ermani (2016, p. 364):

[...] cabe a nós o entendimento do discurso homogeneizado, buscando refletir quais sentidos são apresentados por ele, e quais sentidos são renegados, tendo em mente que o discurso instaurado como dominante é fruto de processos de negociações e estabilidades provisórias, o que justifica o profundo entendimento que devemos buscar ao analisar as políticas curriculares adotadas em cada um dos momentos de estabilidade. Isso porque cada um dos sentidos apreendidos pelo currículo é dotado da capacidade de ressignificação e recriação de sentidos, demonstrando a sua principal característica de contingencialidade.

Os sentidos do currículo estão atrelados ao projeto do Estado, que pretende sempre organizar o conhecimento de forma a elencar as questões mais necessárias para a manutenção da ordem estabelecida. O currículo sempre foi fonte de disputa entre as diversas forças políticas e econômicas que compõem o Estado, de forma que a homogeneidade curricular configure um ponto central na constituição do conhecimento voltado para os ditames da ordem dominante.

A questão que permeia CF pós-1988 está na composição da democracia como certa e inquestionável, todavia, essa democracia, conforme Barbosa (2014), não alcançou a sua plenitude em nenhum momento, e a educação brasileira nunca gozou da questão democrática como parte do seu cotidiano, e mesmo de sua relação curricular.

Nossa democracia carece de política. Não a política institucionalizada delimitadora de ações e projetos que vão além dessa institucionalização. Também entendemos que a política é feita pelos movimentos sociais, pelas greves, pelas reivindicações coletivas e resistências contra compra o capitalismo de forma geral, isto é, essas ações políticas são realizadas cotidianamente em todo país. Afirmamos a carência política na nossa democracia como projeto das classes dominantes nacionais e internacionais veiculados ao modo de produção e reprodução capitalista. (BARBOSA, 2014, p. 286).

A questão curricular da educação brasileira, mais precisamente, da geografia, não toca à democracia como questão para pensar o espaço, e nem coloca a política como fundamento necessário para ampliar a luta anticolonial, pelo contrário, afirma a condição política como condição dominante da classe que vive da exploração do povo trabalhador. Desse modo, a educação geográfica pós-1988 não se difere, consideravelmente, da educação geográfica de 1964 a 1988, visto que as mesmas bases e estruturas curriculares ainda persistem sobre as categorias geográficas que não dialogam, efetivamente, com a escola, oriunda das lutas antirracistas, anticapitalistas, antifascistas e antiopressão.

O sentido da própria política é dado pelo Estado brasileiro, e a geografia brasileira se apoia, indistintamente, nessa composição, originária da classe dominante; assim, Barbosa (2014, p. 286) salienta que:

A carência política brasileira centra-se na pouca oposição que existe ao Estado autoritário, ou seja, a política não é efetivada de forma constante, mas circunstanciada aliada às necessidades das classes dominantes. Esse papel central do Estado nas escolhas políticas, no rumo da própria concepção de política tem origem no autoritarismo próprio dos sucessivos golpes civis e militares que ocorreram em toda História republicana do Brasil.

A concepção política é fundamental, nessa promoção do conhecimento geográfico, para além dos ditames colonialistas, uma vez que a política é também poder, e precisa ser pensada na estrutura educacional, como conceito e categoria que vincula o cotidiano à espacialidade dos sujeitos. A educação geográfica, como componente curricular, e educação obrigatória para o ensino básico, não foi reorganizada para pensar a política em bases conceituais mais críticas e

constituir um caminho de ruptura; assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais e outras publicações diretivas institucionais não trouxeram uma composição, para além da dominação da classe dominante, pelo contrário, trouxe questões que não afetaram o rumo político nacional e nem ampliaram a democracia.

O silêncio das publicações institucionais e o currículo de geografia não trataram de questões que fossem voltadas para a superação de uma sociedade escravocrata, oriunda, politicamente, da tradição opressora, conservadora e autoritária.

[...] reafirmamos a necessidade de ampliarmos o debate quanto aos rumos de nossos cotidianos, quanto aos sentidos de nossa existência na humanidade que constituímos a partir de nosso país. O autoritarismo continua ainda ativo na cultura política brasileira e esse mesmo edifica preconceitos quanto às competências e incompetências dos cidadãos brasileiros referentes às suas decisões políticas. Antecede as decisões na democracia plena debates exaustivos e diálogos carregados de objetivos para a construção de um país melhor, de fato, para todos. Desde a década de 1990 o país mergulhou nas reformas necessárias para a consolidação do capitalismo de mercado e financeiro, as reformas foram substanciais quanto ao papel do Estado para a classe trabalhadora a qual sentiu na lida diária da vida o desemprego, o arrocho salarial, a inflação, aumentos dos juros e a organização do Estado não pelo diálogo com os trabalhadores, mas quase que exclusivo para com os empresários nacionais, internacionais e os latifundiários. (BARBOSA, 2014, p. 287).

Desse modo, a educação brasileira, como política de Estado, não foi diferente dessa reorganização nacional para o neoliberalismo, uma vez que a educação brasileira precisava ter o compromisso com o modo de produção capitalista, e com sua fundamentação colonizadora, promotora de um sentido imperialista contínuo.

O autoritarismo foi tratado, nos currículos escolares, e na própria geografia escolar, como algo superado, como distante, historicamente, e, com isso, toda forma de pensar a geografia não partiu da necessidade em ampliar permanentemente a democracia, e nem colocar a democracia como condição antirracista, antifascista e anticapitalista.

As políticas nacionais de educação tiveram como fundamento as práticas neoliberais e o discurso voltado para o mercado de trabalho. Toda a composição política educacional passou a ter como fundamento discursos relativos ao mercado e à liberdade, mas, na prática, a liberdade somente poderia existir com o mercado, logo, o conhecimento geográfico da educação básica ficou refém de um ditame pós-moderno, sem, efetivamente, superar o autoritarismo de uma sociedade escravocrata; assim, a pós-modernidade pode ser chamada de autoritarismo disfarçado, já que a prevalência do mercado sobre os sujeitos mostrou-se, efetivamente,

destruidora de um projeto mais crítico quanto ao cotidiano. Nesse sentido, Barbosa (2011, 40) entende que:

Tudo é válido no ensino de Geografia segundo os cânones da pós-modernidade. A supressão da sociedade de classes e a individualidade exacerbada são os pontos máximos desta “pedagogia”. Também subtraíram o papel central do professor, pois para os pós-modernos o professor é um condutor, aquele que lança pistas do conhecimento, restando aos alunos desvendarem o conhecimento por e para si. E o conhecimento é tudo aquilo que possibilita aos estudantes relativizarem-se no mundo, pois o conhecimento, segundo os pós-modernos, é relativo, parcial e impossível de ser compreendido na totalidade. A verdade seria revelada por meio do relativismo, da descentralização científica e da liberdade total aos sujeitos para “acharem” suas verdades.

Assim, esses fundamentos pós-modernos precisariam de uma base formativa, e, com isso, as instituições privadas de ensino superior mostraram-se adequadas para comporem esses requisitos do mercado, ideologizados em pós-modernidade. A verdade, portanto, passou a ser unicamente a verdade do mercado, e toda ciência geográfica, voltada para esse fundamento. Nesse período os grupos de estudo e pesquisas da geografia pós-moderna foram ampliados, e suas questões centrais passaram pela relativização do conhecimento e do cotidiano, ou seja, a opressão de luta na sociedade escravocrata parece não ter importância.

Nesse sentido, no ensino superior, com destaque ao Prouni (Programa Universidade para Todos), implementado pelo governo petista, pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, no governo Lula, consiste em um grande projeto de privatização, que criou uma espécie de Voucher (bolsas de estudante), nos termos propostos pelo Banco Mundial, seguindo as teorias de Milton Friedman (1912-2006), um dos mais importantes economistas influenciadores das políticas ortodoxa no século XX.<sup>62</sup>

Como acréscimo dessa política de privatização, Segundo Frigotto (2011, p.246-247): “o mais chocante é que o Sistema S, em 2010, mobilizou aproximadamente 16 bilhões de recursos públicos, somando-se os recolhidos compulsoriamente pelo Estado e a ele repassados, e a venda de serviços ao setor público”.

Paralelamente as essas políticas macroeconômicas, os governos petistas fizeram todo um discurso democrático, trabalhando com a ideia de participação, questões raciais, gêneros e direitos humanos. Essas questões acabaram sendo problematizadas, de forma negativa, pelo

---

<sup>62</sup> Fundador da Escola Monetarista de Chicago a partir de meados do século XX, que ficou famosa, a partir das políticas implementadas na Ditadura de Pinochet, no Chile em 1970, com os *chicago boys*. Posteriormente, com Margaret Thatcher na Inglaterra e Ronald Reagan nos Estados Unidos.

movimento de *escola sem partido* e pela *extrema direita*. Essas questões, por não ganharem substância, nas políticas educacionais dos governos petistas, justamente, por serem colocadas nessa perspectiva neoliberal, não podem ser consideradas como um avanço democrático, já que as mesmas questões, colocadas de maneira equivocadas e superficiais, sem a garantia de direitos, foram utilizadas como discurso justamente para ascensão aberta<sup>63</sup> do fascismo no Brasil, depois do golpe da presidenta Dilma Rousseff.<sup>64</sup>

As propostas curriculares nacionais pós-1988 tiveram enfrentamentos quanto à hegemonia dominante e à composição de sua estrutura. A política educacional foi voltada para as urgências do mercado, que prevaleceram, e toda a forma de conhecimento escolar também precisou de adaptação a essa condição, ou seja, as condições escravocratas e colonialistas persistiram.

### 3.3.1 Primeiras propostas curriculares para o Brasil depois da CF de 1988

Quando se inicia o processo de implementação das políticas públicas para a educação no Brasil, a partir da CF de 1988, segundo Bonamino e Martínez (2002, p. 370), a questão curricular tinha, por objetivo, estabelecer um quadro de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, a partir dos artigos primordiais da CF para a educação, que: “presava pelos princípios de igualdade e de diversidade, com vistas a assegurar uma formação básica comum e a coexistência de registros culturais diferenciados, em qualquer proposta curricular e nos diferentes níveis de governo e nas unidades escolares”.

Segundo Bonamino e Martínez (2002, p. 370-371), A LDB, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, seguia o mesmo princípio da CF, criou-se o Conselho Nacional de Educação (CNE) pela Lei nº 9.131/95.370. A nova LDB, criada pela Lei nº 9.131/95, tinha como objetivo estabelecer esses princípios e conteúdos mínimos da CF. Através da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais (PCNs), instituídas em junho de 1998. Nesse sentido, deveriam esses princípios e conteúdos mínimos serem propostos através do MEC (Ministério

---

<sup>63</sup> Consideramos fascismo aberto, porque, antes, aparecia ocultado pelo liberalismo de tipo camaleônico no Brasil, a partir do processo de “redemocratização”, no início da década de 1980.

<sup>64</sup> Consideramos fascismo a perspectiva de Fanon (1968) e Césaire (1978), que identifica o fascismo com toda espécie de colonialismo (racismo), justamente, porque tem no liberalismo os seus principais teóricos. Nesse sentido, a generalização do fascismo com a ascensão da extrema direita no Brasil, é justamente a generalização do racismo dos preconceitos, e dos ataques as diversidades, direitos humanos. No campo macroeconômico, a intensidade das políticas de privatizações, e superexploração da força de trabalho colonizada.

da Educação), em intermediação com o CNE, e deliberados no foro da Câmara de Educação Básica (CEB).

No entanto, o que pareceria, na forma da lei, um avanço democrático, foi sendo esvaziado pelas disputas de poder entre o MEC e o CNE. De um lado, o MEC buscava atender às necessidades do mercado capitalista, na lógica neoliberal, de outro lado, o CNE, instituído, predominantemente, por professores universitários, impôs uma visão elitizada e liberal sobre a educação brasileira (BONAMINO e MARTÍNEZ, 2002).

Por não estabelecer uma participação horizontal e democrática, no processo de produção dos artigos da CF, das leis da LDB, e dos PCNs, as palavras bonitas de: diversidade, liberdade, igualdade, identidade de gênero, étnica, regionais, culturais e psicossociais em geral, tornaram-se letras mortas.

Nesse sentido, essas políticas não foram estabelecidas por um plano nacional de educação, nos princípios participativos e democráticos, de uma democracia burguesa do tipo ideal dos países imperialistas. Dessa forma, como demonstra Bonamino e Martínez (2002), a proposta, já, desde o início do processo de “redemocratização do Brasil”, encontrou grandes obstáculos e foi colocada a partir de uma política centralizada pelo MEC, de maneira autoritária e elitizada pelo CNE.

Isso de "*educação popular a cargo do Estado*" é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente; as matérias de ensino etc. e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola de toda influência por parte do governo e da Igreja. (MARX; ENGELS, 2011, p. 129-130)

Se, no Estado burguês democrático dos países imperialistas, a educação funciona nesses termos, apresentados por Marx e Engels, já dá para ter uma boa noção de como a nossa educação fica direcionada em um Estado neocolonial, como é o caso do Brasil. Isso de dizer que, no Brasil, existe uma democracia restrita, um Estado economicamente dependente e politicamente independente, só existe na cabeça de uma classe média restrita e intermediária, exatamente, na forma como acreditam ser a situação econômica e política do Brasil.

As primeiras propostas educacionais pós-ditadura civil militar trouxeram uma reafirmação da classe dominante, e não colocou em evidência nenhuma questão que ousasse subtrair o poder histórico da classe dominante brasileira. A democracia, como forma política e



organização social, foi pautada nos ditames do próprio Estado. Ignorou também as práticas cotidianas da classe trabalhadora, e não apontou uma condição reflexiva sobre a própria vida.

Samora Machel (1979), em pleno desenvolvimento e consolidação revolucionária, em Moçambique, apontou que as condições democráticas para a educação precisam partir do povo, ou seja, partir da realidade vivida, mas não uma realidade circunstanciada no relativismo, e sim na verdade histórica e na composição de conceitos, categorias e temas que envolvem diretamente a classe trabalhadora.

A disputa entre o MEC e o CNE, no fundo, é uma disputa que ignora o povo, esse ignorar, a partir de Machel (1979), nos mostra a eficiência de um projeto colonizador, que precisa perturbar qualquer forma de ruptura com a classe dominante. A disputa do CNE nada mais é que uma disputa formada, basicamente, por empresários que desejam afetar diretamente a composição do MEC, e o MEC está sempre a serviço da classe dominante; assim, as disputas mostram-se eficientes, para impedir que a classe trabalhadora alcance o *status* de intervir diretamente nessas questões.

As questões principais pós-1988 estavam ligadas diretamente à formação docente, a promoção de um currículo nacional comum, a ampliação do conceito de ensino-aprendizagem e as práticas escolares, no cotidiano, por meio de uma didática mais reflexiva, pelo menos, essas preocupações eram dos grupos mais progressistas para a promoção de outra escola. Por outro lado, o Estado possibilitou essas discussões, por meio da Constituição Federal, e, posteriormente, pela LDB. Todavia, tanto a CF como a LDB mostraram-se agrupadas, ainda, nas práticas cotidianas, da lógica colonizada de um capitalismo propositalmente “subdesenvolvido”. Assim, conforme Neves (1999, p. 99):

A Constituição de 1988 tentou dar conta das profundas mudanças ocorridas em nosso país na economia, nas relações de poder e nas relações sociais globais, nos últimos 20 anos, introduzindo temas, redefinindo papéis, incorporando às instituições sociais segmentos historicamente marginalizados, sem, no entanto, alterar substantivamente as relações sociais vigentes.

As condições históricas escravocratas e colonialistas ainda persistem, e, dessa forma, não houve qualquer transformação significativa para que a classe trabalhadora negra e indígena tivesse condições de intervir diretamente nessa organização da estrutura educacional brasileira. Essa questão tem sua origem na ineficiência de políticas educacionais voltadas para o ensino, de fato, em um sentido mais amplo de ciência, visto que, pelo anticolonialismo, entendemos que a cientificidade precisa libertar os sujeitos.

O desafio das políticas educacionais, desde a CF de 1988, mostrou-se direcionado para a formação docente, no sentido de vincular as exigências do Estado com o colonialismo em voga.

[...] as políticas e programas de formação inicial, não só não há consensos que permitam agregar as organizações da sociedade civil em torno de uma concepção mínima, que permita um adequado enfrentamento das propostas que vêm sendo implementadas a partir das diretrizes curriculares, na direção de um projeto mais integrado às necessidades e especificidades da maioria da população, como também os investimentos têm sido insuficientes diante da dimensão do problema (KUENZER, 2011, p. 668).

O problema da formação docente passou por diversas dimensões e planos, todos eles elencados pelas políticas neoliberais desde 1988. As questões políticas que ampliam o envolvimento da classe trabalhadora foram ignoradas, e as questões antirracistas mostraram-se lentas e quase nulas em todo o processo; assim, a formação docente trouxe uma consequência hegemônica para pensar a profissão professora/professor.

Essa hegemonia mostrou-se eficiente pelo comprometimento do capitalismo escravocrata colonialista ainda em curso no Brasil. As dimensões educacionais, portanto, voltam-se:

Na perspectiva do capital, a educação se constitui em processo permanente de disciplinamento, tendo em vista a produção e a reprodução, naturalizada, da mercadoria. Na perspectiva do trabalho, o que está em jogo é o enfrentamento crítico das determinações estruturais do capitalismo, cuja superação demanda não só a sua apreensão e compreensão, mas também o desenvolvimento e a disseminação de uma concepção de mundo contra-hegemônica, que confira organicidade às ações de transformação do modo capitalista de produção e reprodução da existência. Mesmo considerando os limites de uma educação contra-hegemônica, é preciso reconhecer seu espaço como possibilidade histórica, uma vez que se utiliza de categorias de análise que permitem ultrapassar as aparências para apreender e compreender os problemas reais a que estão submetidos os que vivem do trabalho pelo modo de produção capitalista. (KUENZER, 2011, p. 669).

A composição das políticas educacionais, voltadas para a promoção da formação docente, do currículo nacional, da direção pedagógica e do material didático, tiveram, como ainda têm, um grande distanciamento das questões anticoloniais, ou seja, das questões que precisam romper com a sociedade, ainda, escravocrata, e com a estrutura racista que oferta sempre a opressão.

A formação docente tem papel significativo para pensar outras epistemologias que rompam com a estrutura colonizadora. Segundo Kuenzer (2011, p. 675):

[...] quando se trata da formação de professores, o entendimento corrente é de que esse processo se resume a percursos formativos sistematicamente desenvolvidos em cursos de formação, em instituições de ensino superior. E, em consequência, as políticas têm como objeto a formação inicial e não integram as políticas relativas ao trabalho docente, em especial no que diz respeito à profissionalização e às condições de trabalho, que, de modo geral, são tratadas em outra esfera, a do financiamento. Ao circunscrever a formação a cursos, além de atribuir a eles um papel que excede seus próprios limites, deixam de ser consideradas as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas e, em particular, no trabalho docente, certamente mais efetivas do ponto de vista formativo que os próprios cursos de formação. Ou, como afirma Mészáros (2008), retomando os clássicos do materialismo histórico, a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida as relações de exploração capitalistas; os processos de internalização ocorrem, primariamente, no bojo das próprias relações sociais capitalistas... A pedagogia vem da fábrica, como afirma Gramsci (1978).

Após 1988 as questões quanto à formação docente tiveram sua relação imediata com as questões do capitalismo e com os Estados Unidos e a Europa, como exemplos; assim, todas as políticas educacionais, voltadas para a formação docente, foram direcionadas pelos países colonizadores, e fundamentaram o sentido da profissão professora/professor como aliado na construção de um caminho epistemológico colonizante. A fábrica, apontada por Kuenzer, a partir de Gramsci, revela a mecanicidade do capitalismo, na sua superestrutura colonizadora, e na impossibilidade de ver e sentir suas mazelas, que se originaram e continuam existindo em países escravocratas como no caso brasileiro.

Segundo Kuenzer (2011) a sociedade capitalista organiza a escola para que ela continue capitalista, e o mais importante é que a escola que atende à filha e ao filho da classe trabalhadora precisa ser formulada nas políticas burguesas, já que essas crianças e jovens precisam aprender o modo de vida colonizado, para que nunca flua o rompimento dessa estrutura, e, com isso, exista qualquer possibilidade de revolução.

É preciso ter docentes com formação burguesa, numa escola burguesa, para que a educação colonizada de origem escravocrata continue. As contradições do capitalismo precisam ser evidenciadas com mais vigor, e os conceitos e categorias, na formação docente, precisam avançar para além da democracia limitada pelo Estado brasileiro, ou seja, para uma democracia que avance para o poder da classe trabalhadora.

Em termos de educação, mesmo com o avanço de algumas mudanças importantes na lei, como veremos na próxima seção, no que tange à disciplina de geografia, as lutas dos povos

negros e indígenas continuam ausentes nas escolas. Acreditamos ser a regra, mesmo nas outras disciplinas, como poderemos ver, através dos direcionamentos da BNCC, e dos direcionamentos do FNDE, para a produção de livros didáticos no Brasil.

### **3.4 Análise de livros didático em geografia: consequências de uma ausência proposital**

A educação no Brasil não só é controlada por um *Estado colonialista-colonizado*, mas ainda foi transformada numa empresa de reprodução de capital financeiro, sobretudo, através da compra de livros didáticos pelo Estado brasileiro. Esse processo, que começou a enxergar, no livro didático, uma grande oportunidade lucrativa, começa a ganhar âmbito nacional no início do século XX, com a constituição do Instituto Nacional do Livro (INL), no Estado Novo de Vargas, seguiu essa estrutura, apenas mudando os nomes, de acordo com os governos, até chegar no Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), que se tornou uma das maiores fábricas de transferências de dinheiro público, para as empresas privadas, depois da CF, de 1988. Atraiu-se, então, o capital financeiro voraz, que visa abocanhar uma parte significativa desses repasses automáticos do governo brasileiro para o capital financeiro, devido às vantagens na produção e venda de livros didático no Brasil, que foram se intensificando, desde as primeiras políticas neoliberais, a partir da década de 1990, e se consolidando nos governos petistas<sup>65</sup>.

Essas políticas macroeconômicas, no âmbito da educação, que se intensificaram nos governos petistas, colocaram os grupos editoriais da *Editora Abril (Ática)*, *Santillana* (moderna), *FTD* e *Saraiva*, como líderes da venda de livros didáticos no Brasil, abocanhando mais de 1 bilhão, só no PNLD de 2020, e a *Editora Abril* liderou, de longe, a concorrência entre esses principais grupos. (FNDE, 2020)

É exaustivo elaborar uma pesquisa científica que identifique exatamente como essas empresas, de fato, estão ligadas ao capital financeiro monopolista dos países imperialistas. A dificuldade própria dessa fase do capitalismo já foi identificada, desde o início, pelos próprios economistas liberais, como citou Lênin:

“O meio mais simples e por isso mais vulgarmente utilizado para tornar um balanço indecifrável consiste em dividir uma empresa em várias partes por meio da criação de filiais ou a incorporação de estabelecimentos do mesmo

---

<sup>65</sup> Se aprofundássemos essa questão do imperialismo, no setor educacional no Brasil, chegaríamos nas conclusões de como os governos petistas contribuíram para a ascensão do maior grupo de empresas privadas do mundo, a gigante Kroton, que teve uma “mãozinha” do ProUni, Fies, etc.

gênero. As vantagens deste sistema, do ponto de vista dos diversos fins - legais e ilegais -, são tão evidentes que na atualidade as grandes sociedades que não o adotam constituem exceção.”<sup>66</sup> (LÊNIN, 2011b, p. 165)

Os grupos empresariais ligados à educação no Brasil fazem parte desse modelo de investimentos diversificados, a educação é decidida a bancarrota por engenheiros, economistas, investidores de diversas áreas, que estão interessados apenas nas transferências do capital público para as mãos dessas empresas. Portanto, devido a essa dificuldade de investigar a fundo as estruturas econômicas do colonialismo, na educação brasileira, faremos a análise dos livros didáticos, apenas no que tangem a uma linguagem esteticamente colonialista, preconceituosa, e, em alguns casos, racista.

Nesse sentido, é interessante analisar que a ascensão do neoliberalismo no Brasil coincide, ao mesmo tempo, com – as conquistas de vários direitos após a CF, de 1988, e uma grande cooptação desses mesmos direitos pelas políticas públicas neoliberais, que souberam usar essas conquistas cedidas por um Estado colonialista-colonizado, para serem comercializadas nas bolsas de valores. Ou seja, **o Direito tornou-se uma mercadoria financeira comercializável, nas diversas bolsas de valores mundo a fora, que nada tem a ver com as necessidades das populações colonizadas no Brasil.** A nossa vulnerabilidade como Estado colonizado, não nos permite que, pelos menos, essas transações sejam usadas para impulsionar a nossa indústria e a educação no Brasil.

Para os propósitos da nossa pesquisa, o “direito à educação” por exemplo, tornou-se uma fábrica de repasses de dinheiro público para o setor privado. Esse exemplo é muito interessante, porque o mercado educacional no Brasil teve um aumento extraordinário nos governos petistas, pelo repasse de dinheiro público aos setores privados, seguindo a cartilha dos Bancos Mundiais<sup>67</sup>. Como já vimos, Marx e Engels (2011) já denunciavam como o Estado, nos países imperialistas, não poderiam controlar a educação, para evitar que ela fosse totalmente cooptada pelas ideologias burguesas. No nosso caso específico, um Estado de tipo colonialista-colonizado não deveria poder controlar menos ainda, porque, além da educação, no Brasil, ser totalmente cooptada pelo neoliberalismo, ainda foi transformada em mera reprodução do capital financeiro. Ou seja, independentemente de ser um “governo de esquerda”, continuará servindo o capital. No nosso caso, é muito pior, porque não controla a remessa de capital para os países imperialistas, desde o início da ditadura militar no Brasil.

---

<sup>66</sup> Fonte: L. Eschwege, “Tochtergesellschaften”, Die Bank, 1914, 1, S. 545.

<sup>67</sup> Denúncia feita por Plínio Arruda Sampaio, candidato à presidência da República pelo Partido Socialismo e Liberdade (Psol), às vésperas das eleições de 2010.

Defendemos o conceito do Estado de tipo colonialista-colonizado, porque não encontramos, nas nossas análises, uma categoria que completasse melhor a situação do povo negro e indígena no Brasil. Essa categoria remete à luta desses povos, e não à “ascensão” da classe intermediária no Brasil. A conceito de Lênin (2011b) de Estado “semicolonial” não completa a nossa realidade, embora ajudou muito Fanon (1968) a completar o entendimento sobre o Estado, que, por falta de melhores palavras, ele chamou de Estado neocolonial, porém, contempla o que estamos chamando de Estado colonialista-colonizado.

A burguesia nacional descobre para si a missão histórica de servir de intermediária. Como vemos, não se trata de uma vocação de transformar a nação, mas prosaicamente de servir de correia de transmissão a um capitalismo encurralado na dissimulação e que **ostenta hoje a máscara neocolonialista.**

Os circuitos econômicos do jovem Estado atolam-se irreversivelmente na estrutura neocolonialista. A economia nacional, outrora protegida, é hoje literalmente dirigida. O orçamento é alimentado por empréstimos e donativos. Cada trimestre os próprios chefes de Estado ou as delegações governamentais seguem para as antigas metrópoles ou para outros lugares em busca de capitais. (FANON, 1968, p. 127;138. grifo nosso)

Compreendemos que o *Estado colonialista-colonizado*, é mais coerente com a nossa realidade, devido a todas as características amplamente discutidas, pelos cientistas políticos, a respeito do *Estado burguês*, na nossa perspectiva, os problemas do nosso *Estado nação colonizado* não podem ter solução nas bases do projeto de *capitalismo desenvolvimentista*, por este projeto estar sempre andando em direção ao centro colonizador, justificamos pela razão de os países colonizadores não abrirem mão do seu controle colonial, “tão necessário” às soluções de disputas entre essas nações e corporações imperialistas, contrariando a posição política das correntes pós-modernas e pós-colonial.

A posse de colônias é a única coisa que garante de maneira completa o êxito do monopólio contra todas as contingências da luta com o adversário, mesmo quando este procura defender-se mediante uma lei que implante o monopólio do Estado. Quanto mais desenvolvido está o capitalismo, quanto mais sensível se toma a insuficiência de matérias-primas, quanto mais dura é a concorrência e a procura de fontes de matérias-primas em todo o mundo, tanto mais encarniçada é a luta pela aquisição de colônias. (LÊNIN, 2011b, p. 209)

O diagnóstico já foi dado, no sentido de que só é possível um Estado autônomo na periferia do mundo, em que as liberdades dos povos negros e indígenas são asseguradas, mesmo que na perspectiva liberal, quando toda a África for libertada, e como Fanon (1968) já comprovou, toda a África só pode ser liberta, unida, e, nas bases do anticolonialismo, na

descolonização total. Portanto a educação, para os povos negros e indígenas, não pode se dar sem a África, e sem uma perspectiva anticolonial. Novamente as *leis 10639/03 e 11.645/08* constituem uma excelente oportunidade para a geografia passar por uma mudança revolucionária e estrutural, na forma como o mundo pode ser apresentado e analisado.

A ascensão da *Editora Abril*, e, conseqüentemente, do grupo Kroton, como maiorais no setor da educação, atestam tudo isso que acabamos de descrever<sup>68</sup>, a respeito do imperialismo e colonialismo, uma vez que, ademais, essas empresas fazem parte da estrutura colonialista-colonizada no Brasil, que tem como função, para além de manter os altos lucros dos investidores, manterem também a população colonizada, sob os ditames maniqueístas e hierarquizados da estrutura de classes, dessas sociedades colonizadas.

Os livros didáticos são responsáveis pela maior parte do lucro das editoras e seu principal comprador é o governo federal. Segundo a pesquisa Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro 2013, os livros didáticos responderam por 47,8% do rendimento do setor editorial em 2013, equivalente a R\$2.562.043.016,13. Deste montante, 48,9% adveio das compras do governo, que adquire, além disso, obras gerais através do PNBE, para distribuição gratuita em escolas públicas. Por exemplo, em 2013 Ática e Scipione foram responsáveis por 43% da receita da Abril Educação, sendo 54% advindos das vendas para o governo. Na Saraiva, as editoras representam 41% da renda do grupo, sendo o governo o comprador de 35% dos livros e conteúdos digitais. Além de comprar as mercadorias das editoras, o Estado brasileiro tem criado condições para garantir os lucros dos capitalistas industriais e financeiros vinculados ao setor editorial através de outros mecanismos que serão explicitados a seguir, na breve análise da história das políticas públicas voltadas para o livro didático. (PINHEIRO, 2014, p. 79)

Esses grupos, como fruto do desenvolvimento do capitalismo financeiro, da fase mais avançada do capitalismo, monopolizam os lucros de todas as sociedades mais vulneráveis, através da balcanização dos Estados colonizados, o que Lênin (2011b) demonstrou que se daria nos países imperialistas e colonizados, a fusão do capital bancário com a indústria, criando essa situação mais avançada do colonialismo e da forma da diversificação dessa dominação.

isto significa que o desenvolvimento do capitalismo chegou a um tal ponto em que a produção de mercadores, se bem que continue “reinando” como antes, e seja considerada a base de toda a economia, na realidade ela encontra-se

---

<sup>68</sup> Segundo (Lênin (2011b), a inserção dos diretores dos bancos desses “gênios” das maquinações financeiras, nos negócios do Estado, ocorre desde o período inicial do capital financeiro. Essa é uma característica permanente da fase do capitalismo atual, o Ministro da Fazenda Paulo Guedes aparece nos nomes interessados nos negócios do setor educacional no Brasil, através de sua irmã Elizabeth Guedes, presidenta da Associação Nacional de Universidades Privadas (Anup), que representa o principal monopólio do setor da educação no Brasil, pelo grupo Kroton.

desacreditada e os lucros principais vão para os “gênios” das maquinações financeiras. Na base destas maquinações e destas trapaças encontra-se a socialização da produção; mas o imenso progresso da humanidade, que chegou a essa socialização, beneficia... os especuladores. A propósito desta base, veremos mais adiante como a reacionária a crítica pequeno-burguesa do imperialismo capitalista sonha com um retorno à concorrência “livre”, “pacífica” e “honestas”. (LÊNIN, 2011b, p. 133)

Nos países colonizados, com baixa industrialização como no caso brasileiro, com o avanço do neoliberalismo, podemos acrescentar, nas cinco características fundamentais do capitalismo monopolista, definido por Lênin<sup>69</sup>, um sexto elemento – a fusão do capital bancário com o Estado de tipo colonialista-colonizado, já que não tínhamos um parque industrial necessário para os colonialistas-colonizados seguirem com a colonização, nos termos do capitalismo financeiro. Assim como nos “tempos da colonização”, na fase inicial do capitalismo, o capital financeiro dos países imperialistas controla todo o repasse de remessa de capitais para fora dos países colonizados. Nesse sentido, a forma como a educação está sendo tratada, assim como toda a venda de títulos da dívida pública brasileira, comprovam o aprofundamento das relações colonialista no Brasil. Ou seja, no Brasil, as ilusões neodesenvolvimentistas são do tipo reacionárias, “pacifistas”, e nada têm a contribuir com a eliminação das estruturas colonialistas e racistas.

No ritmo que o “bens comuns” estão sendo apropriados, como alertam vários economistas mais progressistas (HARVEY, 2014), o Brasil caminhará para a barbárie, mas, sabemos que é uma questão de categoria, como já viemos questionando a partir da teoria anticolonial, o mais importante é construir uma educação radicalmente oposta à educação burguesa, porque foram os direcionamentos dessa educação que possibilitaram a facilidade como os bancos vieram se apropriando do material humano em nossa sociedade, ou seja, falta nesse “material” o “humano”, propriamente dito, porque, na sociedade burguesa, não tratamos do “humano”, tratamos de mercadorias humanas.

A escolha dos livros didáticos, que analisaremos nesta seção, como justificado, se deu pela importância do monopólio dessas empresas, no mercado nacional de livro didáticos, por

---

<sup>69</sup> Principais características do imperialismo (LÊNIN, 2011b, p. 218):

- 1) a concentração da produção e do capital levada a um grau tão elevado de desenvolvimento, que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica;
- 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial, e a criação, baseada nesse “capital financeiro” da oligarquia financeira;
- 3) a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande;
- 4) a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si, e
- 5) o termo da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes.



abrangência e quantidade. Denunciamos a forma como os direcionamentos do Estado colonialista, os bancos, os colonialistas, os racistas, os sexistas, dão a educação no Brasil. A obrigatoriedade das *leis 10639/03 e 11.645/08* e a proposta de uma *geografia anticolonial* têm, como objetivo, abrir a possibilidade de uma mudança estrutural na educação, na geografia e no Brasil.

### 3.4.1 Análise dos livros didáticos de Geografia do sétimo ano (*Ática, FTD, Moderna*)

Nesta seção elencamos algumas questões que aparecem de forma, esteticamente, colonizadora, nos livros didáticos, para o sétimo ano, nos anos finais do ensino de geografia, no fundamental II, das *Editoras Ática, FTD e Moderna*. As questões que apresentaremos nesta seção, fazem parte da análise anticolonial, que foram elaboradas a partir da crítica à linguagem estética colonial, e, a partir da crítica ao pensamento desenvolvimentista, que se encontra na base de todas as correntes que foram analisadas na tese.

Nos pontos que apresentaremos, identificamos três pontos principais que apresentam uma estética negativa, como consequência da ausência da história e geografia de luta dos povos negros e indígenas no Brasil. “Contrariando” os dispositivos legais das *leis 10639/03 e 11.645/08*, que determina que sejam reconhecidas as lutas dos povos negros e indígenas no Brasil, eliminando as discriminações preconceituosas e racistas, no âmbito da educação, em todo território nacional. O primeiro ponto são as imagens com estereótipos negativos, que apresentam os povos como inferiores, derrotados e escravizados, essas imagens não são acompanhadas pelas imagens de lutas e resistências dos povos colonizados, deixam como estigma a imagem de um povo que foi apenas derrotado; O segundo ponto elucida as imagens que exaltam os pontos positivos, apenas na questão exótica da cultura das comidas, religiões, e linguagem, novamente, deixando ausente a questão das lutas. Por último, a analogia que indica que o caminho para a superação do colonialismo é seguir o caminho dos países imperialistas, nesse sentido, preconiza que é preciso reconhecer os pontos positivos da colonização, não ver apenas os pontos negativos.

Dando continuidade às imagens que trouxemos, no primeiro capítulo, para a análise da estética colonizadora, antes da obrigatoriedade das leis, trazemos, novamente, algumas imagens de livros didáticos de geografia, que já se encontravam mergulhadas no debate do movimento crítico da geografia, e estavam também inseridas em um contexto de amplas lutas dos movimentos negros e indígenas, desde a ditadura militar no Brasil, e que, mesmo assim, não tiveram uma preocupação estética com a apresentação dos materiais didáticos. O objetivo é

verificar se houve alguma evolução dessas questões estéticas após a implementação das *leis 10639/03 e 11.645/08*. Nesse sentido, analisamos as imagens de acordo com os pontos estéticos que mais nos chamaram a atenção, como pontos críticos necessário a defesa dos estudos a respeito das lutas dos povos negros e indígenas no Brasil e em primordial, na ciência geográfica.

Figura 08 – Identidade colonizadora do urbano

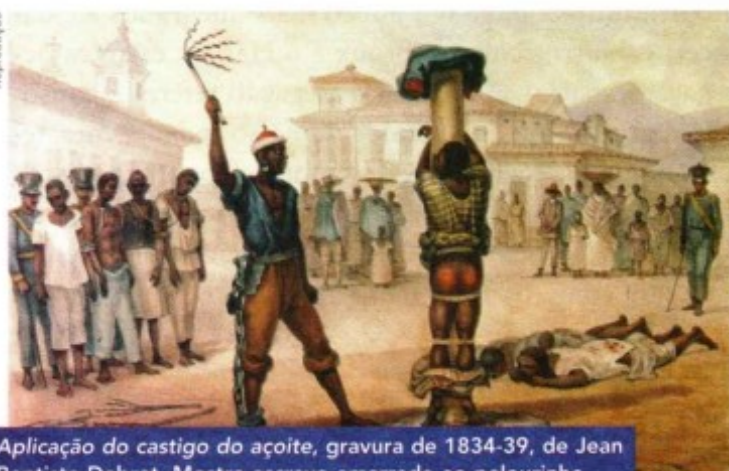
## Espaço urbano e identidade

Os lugares da cidade adquirem significados diferentes conforme são vividos e percebidos pelas pessoas. A identidade das pessoas, seus gostos, seus hábitos, seus valores estão relacionados aos lugares por onde circulam e que freqüentam.

Muitos bairros assumem feições particulares de acordo com o grupo social que o compõe e com o papel que representa no conjunto da cidade.

O bairro do Pelourinho, por exemplo, é um importante centro histórico e turístico em Salvador. Seus casarões coloniais foram restaurados a partir da década de 1990 e ele foi considerado Patrimônio Histórico da Humanidade pela Unesco. Hoje é um ponto de referência da cidade, de onde partem as principais manifestações culturais e artísticas da população baiana. No entanto, na origem, o Largo do Pelourinho era um lugar bem diferente. Ali ficava a coluna de pedra — o pelourinho, símbolo da autoridade portuguesa. Nele os escravos infratores eram presos para serem castigados em público. Os casarões coloridos abrigaram nos séculos passados famílias enriquecidas pela exploração do ouro e pela produção açucareira. No século XX, a expansão da cidade e o surgimento de novos bairros fizeram com que a região do Pelourinho aos poucos fosse entrando em decadência, até que foi decidida sua restauração.

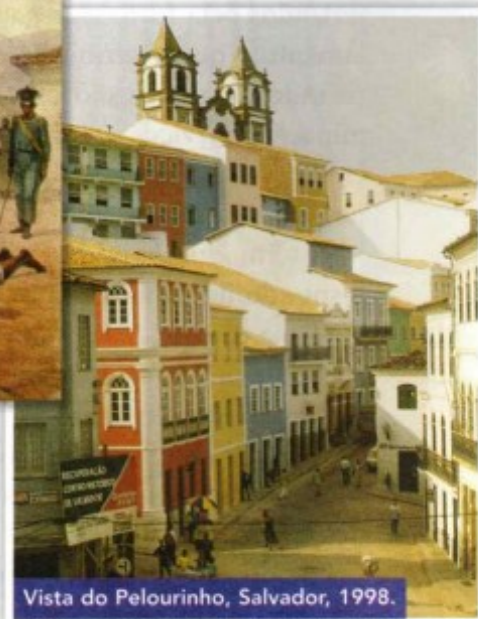
Reprodução



Aplicação do castigo do açoite, gravura de 1834-39, de Jean Baptiste Debret. Mostra escravo amarrado ao pelourinho, sendo castigado. Cena na praça da Prisão do Castelo, no Rio de Janeiro. Ao fundo, vemos o Pão de Açúcar.



**Bairro** - cada uma das partes em que uma cidade é dividida, com a finalidade de organizar os serviços públicos, os transportes e a localização.



Vista do Pelourinho, Salvador, 1998.

Fernando Vivas/Abril Imagens

Na *figura 08*, a identidade de salvador é relacionada apenas com a escravidão e com a violência praticada pelo colonizador, esse é o exemplo de estética racista que denunciamos nos livros didáticos de geografia, consequência da ausência das *leis 10639/03 e 11.645/08* para a disciplina de geografia, devido ao apoio de veto do Presidente Lula, que retirou a obrigatoriedade de participação dos movimentos negros e indígenas, em cursos de capacitações sobre a matéria, permitindo que essas estéticas continuem sendo reproduzidas nos livros didáticos no Brasil.

Figura 09 – Identidade anticolonial do urbano



Fonte: <https://bancarios.com.br/s/artigo-revolta-dos-males/>

Na *figura 09*, trouxemos uma imagem que poderia representar Salvador, a partir da Revolta dos Malês, de 1835. Como Lindoso (2011) afirmava, essas revoltas dos povos negros, na região próxima do Quilombo dos Palmares, fazem parte da luta que começou desde o primeiro dia em que os povos africanos pisaram os pés na colônia. Trazer a imagem histórica e geográfica dessa luta contínua dos povos negros e indígenas retira o estigma negativo que o colonizador introduz todos os dias na cultura nacional, dando um caráter estético anticolonial à história e à geografia de luta dos povos negros e indígenas.



Figura 10 – Estereótipos dos trabalhadores livres



Fonte: Delboni; Rota, (2003, p.50)

Figura 11 – Estereótipo de um trabalhador rural



Fonte: Delboni; Rota, (2003, p.50)

Na mesma edição da *figura 08*, os trabalhadores europeus são apresentados na *figura 10*, com uma narrativa e estética, totalmente, oposta à dos povos negros no Brasil – “os trabalhadores sempre resistiram à exploração”. E os povos negros e indígenas não? A primeira questão a ser analisada é que “trabalhadores” é um termo sinônimo de “homem branco”, “escravo” é sinônimo de “homens negros” e “mulheres negras”.

Seguindo essa estética colonizadora, a capa do livro didático, na *figura 12*, mesmo levando em consideração o “fim da escravidão” na lei, relaciona o negro com o atraso, seguindo o idealismo colonizador do europeu, que relaciona o desenvolvimento com o avanço do espaço urbano e industrial.

Figura 12 – Estereótipo de imigrante

### A imigração alemã

A corrente migratória alemã para o Brasil começou no século XIX, em 1824. As raízes dessa imigração estão localizadas nas crises econômicas que empobreciam a população nos estados alemães.



Imigrantes alemães no sul do Brasil. Foto de 1866.

Outro ponto importante, que traz a *figura 12*, – a questão da imigração, além de trazer o europeu com armas de fogo nas mãos, inferindo uma estética de poder, insere os imigrantes na categoria de brancos e trabalhadores para a indústria, em todas as coleções que analisamos, inclusive após as *leis 10639/03 e 11.645/08*.

As três coleções seguem a corrente pluralista da geografia crítica, na coleção *Ática “Teláris geografia”* Vesentini; Vlach (2018), situam dentro da corrente humanista, que seguem o pós-modernismo e a teoria dos sistemas, tudo dentro da pegada fenomenológica de Kant, o pai da ciência geográfica.

Como sabem e enfatizam todos esses autores, além dos geógrafos que adotam a geografia crítica numa perspectiva mais aberta e pluralista (Lacoste, Unwin, Short, Tuathail e outros), a moderna noção de crítica consolidou-se com Kant, um iluminista (logo, adepto da ciência moderna e crítico das tradições obscurantistas) e admirador dos direitos de cidadania proclamados pelas revoluções americana e francesa. (VESENTINI; VLACH, 2018, p.VI)

Seguindo as orientações da BNCC, as três coleções aparecem com essa pegada de uma geografia crítica e pluralista, como se ser crítico estivesse acima de qualquer corrente. A crítica, para a BNCC, é saber enxergar os pontos positivos e negativos dos fenômenos, mesmo que, no caso dos bandeirantes, não tenha nada de positivo para os povos indígenas no Brasil. A coleção da *FTD* (PAULA; RAMA; PENESSO, 2018, p. 48) traz no título – “Bandeirantes: nem heróis, nem vilões”, a *Ática* – “Nada mais distante do conceito moderno de crítica do que a noção vulgar de pensamento panfletário, de simplesmente “falar mal” – em vez de avaliar os prós e contras – do capitalismo, da globalização ou até da democracia representativa”. (VESENTINI; VLACH, 2018, p.VI)

Os bandeirantes são objeto de controvérsias, sendo elogiados por alguns e criticados por outros. Faça um comentário sobre aspectos positivos e negativos do bandeirantismo. Espera-se que os alunos apontem como pontos positivos do bandeirantismo a ampliação do território brasileiro e a fundação de muitas vilas que se tornariam importantes cidades, mas que compreendam também que isso ocorreu à custa da escravidão e de grande extermínio de povos indígenas. (VESENTINI; VLACH, 2018, p. 22)

Os livros didáticos analisados seguem essa tendência de todos os outros livros didáticos orientados pela BNCC, que bombardeiam os estudantes de conteúdos, e ensinam que criticar e ter autonomia é dar opinião sobre os pontos negativos e positivos dos conteúdos apresentados nos livros. Nesse sentido, os pontos positivos, exaltados da cultura negra e indígenas, nas coleções, tem como objetivo ocultarem a verdadeira história de luta e resistência dos povos



colonizados. A crítica de Bondía (2002), como já mostramos, mesmo que o autor situe, dentro da corrente crítica pós-moderna, ele já criticava que essa forma de educar torna os alunos intolerantes e não críticos, os livros didáticos, as redes sociais, fizeram da comunicação uma fábrica de opiniões mecânicas e autoritárias, impedindo que os estudantes tenham uma experiência de ensino e aprendizagem mais concreta.

Figura 13 – Cultura exótica

Geolink

Leia o texto a seguir. Não escreva no livro!

**Culinária afro-brasileira: africanos enriqueceram a cozinha brasileira**

Os indígenas se alimentavam da mandioca, das frutas, dos peixes e das carnes de caça. Com a chegada dos colonizadores portugueses, o pão, o queijo, o arroz, os doces e os vinhos foram se incorporando à nossa alimentação.

Mas uma das contribuições mais importantes aos nossos hábitos alimentares, durante todo o período de colonização, foi aquela que veio da África [...]. Se os comerciantes de escravos traziam os ingredientes (especiarias), os escravos traziam na memória os usos e os gostos de sua terra. Era aí que estava o segredo.

[...] Os ingredientes nobres, o preparo requintado e as maneiras europeias à mesa aconteciam na casa-grande. Enquanto isso, a cozinha negra se desenvolvia na senzala, em tachos de ferro.

Alguns escravos conseguiam criar algum animal ou cultivar uma pequena horta. Talvez por isso o tempero e o uso de uma grande variedade de pimentas deram um sabor especial aos seus pratos. O azeite de dendê também foi um dos ingredientes mais importantes da culinária negra. [...]

Uma outra tradição, a de vender comida nas ruas, em grandes tabuleiros, se estabeleceu na mesma época na cidade de Salvador, na Bahia. Esses tabuleiros traziam de tudo. [...] Entre essas iguarias estava, além do acarajé, do vatapá e do abará, angu, mingau, pamonha e canjica. [...]

Um outro fator que ajudou a difundir a comida de origem negra foi a religião africana – o candomblé. O candomblé tem uma relação muito especial com a comida. Os devotos servem para os santos comidas que pertencem à tradição africana. Como as comunidades negras se espalharam pelo Brasil, a culinária que veio da África se espalhou por todo o país.

[...] Os caldos, extraídos dos alimentos assados, misturados com farinha de mandioca (opirão) ou com farinha de milho (o angu), são uma herança dos africanos. Podemos lembrar que da África também vieram ingredientes tão importantes como o coco e o café.

Para terminar, não se pode deixar de mencionar um dos pratos favoritos do país: a feijoada, que também se originou nas senzalas. Enquanto as melhores carnes iam para a mesa dos senhores, os escravos ficavam com as sobras: pés e orelhas de porco, linguiça, carne-seca etc., eram misturados com feijão-preto [...] e cozidos num grande caldeirão.



Foto: Candomblé/Arquivo da Imagem

A tradição da venda de quitutes nos tabuleiros das baianas é muito comum nas ruas da Bahia e de outras regiões do Nordeste. Essa prática considerada um patrimônio imaterial do país, é herança da cultura africana trazida pelos povos escravizados. Na foto, baiana fritando a massa do acarajé, em Salvador (BA), em 2015.

STRECKER, Heidi. Culinária afro-brasileira: africanos enriqueceram a cozinha brasileira. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. Disponível em: <[www.ceert.org.br/noticias/historia-cultura-arte/10124/culinaria-afro-brasileira-africanos-enriqueceram-a-cozinha-brasileira](http://www.ceert.org.br/noticias/historia-cultura-arte/10124/culinaria-afro-brasileira-africanos-enriqueceram-a-cozinha-brasileira)>. Acesso em: 29 maio 2018.

**Agora, responda:**

- 1▶ Você já comeu algum dos alimentos citados no texto? Quais? *Resposta pes soal.*
- 2▶ O texto afirma que a culinária africana contribuiu muito para os hábitos alimentares no Brasil. De que forma isso ocorreu? *Espera-se que os alunos percebam que os povos africanos trouxeram com eles sua cultura – as religiões, as línguas, a forma de encarar o mundo – e sua culinária.*

Figura 14 – Cultura folclórica

## 5 Etnias

Considera-se que a população brasileira foi constituída, ao longo de cinco séculos, por diversos grupos étnicos dos povos **indígenas**, dos **negros africanos** e dos **brancos europeus**.

A miscigenação entre os grupos étnicos foi bastante intensa no Brasil. De acordo com a denominação nas estatísticas oficiais, da miscigenação originaram-se os mestiços ou **pardos**: o mulato (branco + negro); o caboclo ou mame-luco (branco + indígena); e o cafuzo (indígena + negro).

Observe os dados oficiais a respeito dos diversos grupos étnicos na população brasileira.



Indígenas da etnia Desano em área indígena próxima ao rio Negro, no município de Manaus (AM), em 2015.

### Brasil: grupos étnicos na população total

Etnias	% da população em 1950	% da população em 1980	% da população em 2010
Branco	61,7	54,7	47,7
Negro	11,0	5,9	7,6
Pardos	26,5	38,5	43,1
Amarelos e indígenas*	0,6	0,6	1,5
Não declarados	0,2	0,3	0,1
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Vesentini; Vlach (2018, p.63)

Mostrar a cultura apenas do ponto de vista exótico, contribui, em parte, para a eliminação da própria cultura dos povos colonizados, porque, como mostra na *figura 13<sup>70</sup> e 14*, a mulher negra e o homem negro, assim como as mulheres indígenas e homens indígenas, só têm permissão para existirem quando são inseridos dentro dessa roupagem exótica. No caso das populações, que o IBGE denomina pardos, essas populações negras e indígenas estão sendo ocultadas pelo Estado brasileiro, por não “encaixar” diretamente nessas categorias exóticas, que o próprio Estado criou para definir o que é ser negro e ser indígena no Brasil.

Para finalizarmos, trazemos a questão do desenvolvimentismo, a fim de entender como esse conceito cria uma imagem preconceituosa, e, analisando, profundamente, uma visão racista sobre o mundo dos povos autóctones da América e da África.

<sup>70</sup> A mesma figura aparece no livro didático do sétimo ano da coleção *Moderna* (2018) “Araribá mais”.



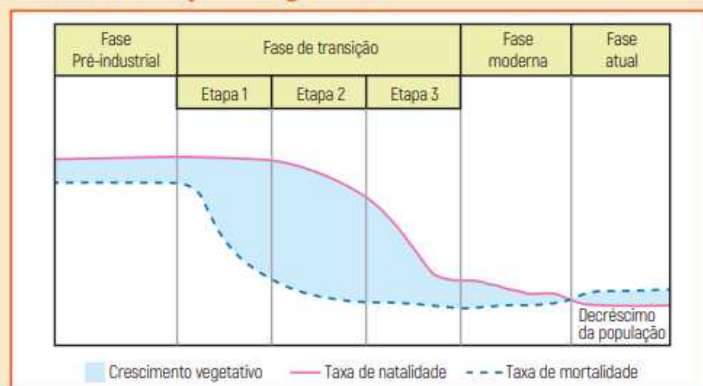
Figura 15 - Desenvolvimentismo

### A evolução demográfica

Como se observa no gráfico ao lado, geralmente, os países passam por etapas da evolução demográfica em sua população. Existem cinco fases de crescimento populacional: a primeira fase, que dura séculos, ocorre quando ambas as taxas (natalidade e mortalidade) são elevadas, resultando num crescimento demográfico pequeno. Na segunda fase, que se inicia com a industrialização e a urbanização do local, há uma grande queda na mortalidade que não é acompanhada pelo declínio da natalidade; o resultado é uma aceleração do crescimento populacional, conhecido

como **explosão demográfica**. A terceira fase ocorre quando a taxa de natalidade começa a cair, havendo ainda um crescimento demográfico elevado (embora menor que na fase anterior). A quarta fase é aquela na qual começa a haver uma confluência entre ambas as taxas (natalidade e mortalidade), o que provoca uma diminuição do crescimento da população, tornando-se mínimo. Por fim, a quinta e última fase ocorre quando há um decréscimo populacional, ou seja, as taxas de natalidade são menores que as de mortalidade. Nessa última fase, a fecundidade média da mulher é menor que 2,1 (o número mínimo de filhos por mulher em idade fértil para que a população se mantenha estável).

#### Modelo de transição demográfica



Fonte: elaborado com base em ORT Campus virtual. Disponível em: <<http://campus.belgrano.ort.edu.ar/cienciasociales/articulo/204483/modelo-de-transicion-demografica>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

Fonte: Vesentini; Vlach (2018, p.47)

Essa imagem da *figura 15*, um gráfico clássico da geografia, que mostra um ponto de partida e um ponto de chega, é interessante, porque o ponto de chegada retorna ao ponto em que começou, ou seja, a humanidade teve que passar por toda a violência, a exploração das etapas 01;02;03, para chegar em uma sociedade mais “livre” e “desenvolvida”, que, no sentido do equilíbrio natural proposto por Lacoste (1975), as sociedades pré-industriais, antes dos colonizadores, já contemplavam.

Nesse sentido, as comunidades quilombola, símbolo da resistência negra no Brasil, vão aparecer nos livros didáticos, como um povo atrasado e analfabeto, como traz a *FTD*, na *figura 16*, a respeito da comunidade Kalunga, na cidade de Cavalcante (GO). Ou seja, o símbolo do desenvolvimento, bem como equipar o ser humano do consumo de todos os equipamentos urbanos, fica completamente fora de contexto, no momento em que a imagem intenta relacionar a existência de saneamento básico, como política de desenvolvimento, para as comunidades quilombolas, nas reservas naturais brasileiras.

Figura 16 – Preconceito etnográfico

## Crianças e adolescentes quilombolas

Muitas crianças e adolescentes em idade escolar vivem nas comunidades quilombolas, onde a situação é precária. No ano de 2013, 75% das famílias quilombolas viviam em situação de extrema pobreza. Quase a metade das famílias vive em casas de terra batida, 55% não têm acesso a água encanada, 33% não têm banheiro, 20% não têm energia elétrica e 15% convivem com esgoto a céu aberto.



► Algumas comunidades quilombolas não têm escolas para atender suas crianças e adolescentes. Na imagem, escola quilombola na Comunidade Kalunga de Vão das Almas, em Cavalcante (GO), 2017.

1. Leia o texto a seguir, que narra a situação dos jovens no Quilombo de Bombas, no interior do estado de São Paulo.

Fonte: Paula; Rama; Penesso, (2018, p.90)

O fato mais relevante é que nem tudo do Quilombo dos Palmares se pode explicar meramente por meios históricos, pelo fato de que ele não é meramente um fato histórico, mas um fato etnográfico que ocorreu no meio de um campo histórico: o campo da história colonial. Tem-se, pois, de colocá-lo no lugar certo, o que os cronistas e historiadores até agora não souberam fazer. (LINDOSO, 2011, p. 167)

O que Lindoso está tentando dizer é que não se pode entender o mundo dos povos negros e indígenas com as ferramentas do colonizador, é preciso partir da análise anticolonial, é preciso um método dialético que vá na direção da *práxis anticolonial* dos povos colonizados. Na cultura de lutas dos povos colonizados, como analisou Lindoso, sobre a questão do “Quilombo dos Palmares”, e Fanon (1968), sobre a “Questão da Argélia”, a cultura se dá na lareira incandescente da luta. A cultura dos povos negros e indígenas não pode ir na direção de afirmação da cultura do colonizador.

No Quilombo dos Palmares os negros quilombolas tiveram pouco tempos de recriar as religiosidades, por esse motivo foram embaralhando seus ritos, cantos e costumes religiosos com podiam fazer, já que era tantas as guerras, tantas as lutas, tantas as dificuldades de viver. (LINDOSO, 2011, p. 213)

O objetivo, nesta seção, consistiu em apontar alguns problemas estruturais dos livros didáticos mais vendidos e mais distribuídos no Brasil, para despertar outras análises mais aprofundadas sobre o tema, do ponto de vista anticolonial, trazer algumas questões para pensarmos a formação de professores de geografia no Brasil.

Defendemos a participação democrática e ampla, das organizações dos povos negros e indígenas, na elaboração desses materiais didáticos, pois somente a luta desses povos pode identificar, nos conteúdos de livros didáticos, os pontos preconceituosos e racistas, e construir outro significado à luta dos povos colonizados.

Neste sentido, é importante construirmos o caminho democrático pela formação docente, currículo que rompa com o colonialismo e materiais didáticos, como composição primária, para resolver os problemas estruturantes de uma sociedade escravocrata.

A formação docente, a produção de material didático, a organização curricular e o cotidiano das escolas precisam partir de um caminho que leve à superação de um ensino voltado para a composição colonialista.

É preciso pensar a promoção de uma educação anticolonial, a partir da superação de uma geografia, voltada para o sentido de um Estado conservador, que se organiza pelo capitalismo. O capitalismo mata, e essa condição foi provada, historicamente, em todos os continentes, e a conta caiu mais gravemente no continente africano, foram séculos de escravidão. Não se pode ignorar essa composição histórica da escravidão, na organização dos materiais didáticos, todavia, essa história da opressão ainda em curso efetiva um caminho de estagnação política, sendo que a culpa dessa constituição antidemocrática ainda incide na geografia.

Os livros didáticos estão atrelados à estrutura e superestrutura capitalista, logo, toda forma de ensino, que parte do currículo efetivado pelo Estado, e, em curso nas escolas, tem como centralidade o poder da classe dominante.

Os livros didáticos mostram-se distantes da realidade imediata das alunas e alunos, visto que seus autores e autoras têm como princípio uma estrutura ampla para alcançar todo território brasileiro. Com isso as especificidades necessárias, para pensar dialeticamente o cotidiano, são ignoradas, já que é fundamental partir da realidade para compreender a totalidade.

Dessa forma, encerramos nossa tese com a materialização dos conceitos no cotidiano escolar, pela denúncia de uma forma de atuação colonizadora pelos livros didáticos. Obviamente, que autores de livros didáticos os defendem, visto que eles são recursos importantes para as editoras, todavia, esses autores deveriam promover uma condição de crítica

para a composição de um material didático distante da realidade escolar, pois ensinar os conceitos não significa ensinar geografia.

O autor de livro didático, Sene (2014, p. 40), afirma quanto ao livro didático:

O livro didático é um material de apoio muito importante para o trabalho docente no ensino fundamental e médio e, evidentemente, os professores bem preparados não ficam restritos a ele para organizar suas aulas. Aqueles que depreciam o livro didático não levam devidamente em conta que a maioria dos professores, por melhor preparada que fosse, não conseguiria produzir um material didático consistente e permanentemente atualizado como a aceleração contemporânea exige, sobretudo dos livros de Geografia. A produção de um bom material didático demanda muito tempo de trabalho e a maioria dos professores do ensino básico, diante dos baixos salários, é obrigada a dar muitas aulas em turnos diversos e em escolas diferentes. Fato que contraria um dos pressupostos básicos para uma educação de qualidade: a fixação do professor em apenas uma escola, com baixa carga didática para poder pensar seu curso e salário condizente com seu importante papel social.

O autor de livro didático justifica que os livros didáticos facilitam o cotidiano docente, não temos dúvidas de que os livros são importantes, mas também não podemos parar na composição dos livros como simples material didático, já que toda a estrutura de mercado e função econômica tem esse instrumento como mercadoria. Também Sene (2014), na sua necessidade em defender os livros didáticos, mostra-se comprometido com a carga horária docente, e não com a crítica a essa carga extremamente elevada. Segundo Barbosa (2008, p. 222), quanto aos livros didáticos: “[...] há um jogo de interesses que perpassam pelas correntes geográficas, pelo poder institucionalizador e pelo próprio poder econômico”. Assim, o livro não pode ser compreendido apenas como material didático, e sim como influência direta para milhares de estudantes, diariamente.

Sene (2014, p. 40) continua:

Por ora, almejo com este texto contribuir para o debate acerca do livro didático, esse genuíno e valioso produto da cultura escolar, que deveria ser mais reconhecido e valorizado na academia, sobretudo nos cursos de licenciatura, assim como, simetricamente, também deveria ser o trabalho do professor da escola básica, para o qual o livro serve de importante apoio didático-pedagógico, embora não o único.

O livro didático é produto de uma superestrutura que se organiza, estruturalmente, pela cultura da classe dominante, vinculada à história escravocrata, e não rompe com os conceitos necessários para a promoção de um livro didático anticolonial.

A promoção de um livro didático anticolonial deveria partir da realidade imediata, da dialética colonial, como impedimento de ruptura para a promoção de uma dialética anticolonial. Toda a produção de material didático precisa estar vinculada às exigências da classe trabalhadora, de homens negros, mulheres negras, homens e mulheres indígenas, que não partem da realidade das categorias geográficas voltadas à supremacia europeia e estadunidense, mas para um sentido de ruptura anticolonial.

O anticolonialismo precisa ser materializado nos materiais didáticos, para isso, a formação docente precisa partir dessas condições de ruptura.

## CONCLUSÕES DE UMA EPISTEMOLOGIA ANTICOLONIAL

Fomos movidos, até aqui, por um sentimento que nos escapa, por um incômodo que não se expressa teoricamente, pela estética em que não nos encaixamos, porém, sob instinto anticolonial, que nos diz que tudo que vemos está, de alguma forma, errado, e nos escapa, o tempo todo, aos olhos, não porque eles sejam incapazes de enxergar, mas porque o colonizador usou a velocidade da pólvora, ao invés de fogos para festejar o “grande encontro”. O mar de sangue, no altar, não foi festejado pelos Astecas, nem pelos Maias. Foi o colonizador que descobriu sua dialética, na violência e na destruição, o colonizado, contrariamente, na lareira da criação verdadeiramente humana.

Esse mundo cindido em dois não pode ser interpretado pela dialética de quem o criou, o nosso desafio, nesta tese, foi pensar uma dialética para o mundo de quem está sendo posto fora do mundo. Uma dialética para aquele que não é contabilizado, daquele que, ao se por fora, deixa de existir para o criador. Todavia, o seu trajeto de fuga deixa uma marca indelével e incômoda para os que continuam a produzir o mundo de fragmentos frágeis e incipientes.

Definimos, como ponto de partida, as lutas dos povos negros e indígenas, porque é isso que temos de mais concreto, o colonizado se faz humano, lutando, desde o momento em que o colonizador se apropriou dos seus meios de existências. A linguagem, a ética, as representações, tudo que é cultura do colonizado se dá na luta e nas resistências, o que não é produzido nessa esfera é próprio do colonizador e não nosso, como denunciado por Fanon e Machel.

Buscamos construir uma teoria anticolonial, partindo desse ponto, e tivemos que ampliar as leituras dentro do espectro das ciências pós-modernas, pós-estruturalistas e pós-colonial, demonstrando que não é possível uma teoria pós-estruturalista, nem pós colonial, se o colonialismo ainda permanece estruturante, na organização do espaço do colonizador e colonizado, se o mundo permanece cindido entre o mundo do branco e o mundo do negro.

O processo de renovação da geografia caminhou não para um projeto que propusesse a ruptura das estruturas, foi na direção da ocultação das estruturas ou aceitação de que elas existem e estão acima dos humanos, e nada se pode fazer. A negação ou ocultação do racismo e do colonialismo constitui a denúncia fundamental desta tese.

A geografia ocultou a questão das lutas dos povos negros e indígenas no Brasil, continuou produzindo livros didáticos para as professoras e professores, alunas e alunos,

negando essa história e geografia de lutas. As consequências foram apresentadas, na análise dos livros didáticos de geografia, para o sétimo ano.

A *teoria anticolonial* ainda não se encontra consolidada, porém, acreditamos ter dado o primeiro passo para uma análise mais coerente com a realidade dos povos colonizados, os limites da geografia Crítica, a crença no *desenvolvimentismo ocidental*, não darão as respostas que o povo colonizado precisa. É preciso encarar o fato de que a libertação dos povos colonizados só será possível com a libertação de toda a África.

A educação, no mundo colonizado, sempre será um problema, e a luta revolucionária jamais poderá se limitar ao campo apenas institucional, porém, compreendemos que as conquistas institucionais são importantes para fazer a luta avançar, mas, se direcionados para as lutas anticoloniais, elas não devem ser vistas, de forma alguma, como um ganho em si mesmas. Nesse sentido, as *leis 10639/03 e 11.645/08*, no âmbito da educação anticolonial, devem ser usadas como ferramenta pedagógica para reestruturar as epistemologias em todas as ciências, em especial, as humanas, e para o nosso propósito, a geografia. A proposta dessas leis, para a geografia, é mais revolucionária que o próprio processo de renovação geográfica das décadas de 1970 e 80, obriga uma reestruturação geral dos cursos, para a formação de professoras e professores em geografia, e muda toda a lógica dos materiais didáticos aplicados no Brasil.

A Revolução do Quilombo dos Palmares, estudada por Lindoso (2011), se mostrou um excelente estudo anticolonial, na forma como Fanon (1968) desenhava a revolução argelina, o Quilombo dos palmares eliminou o racismo, o sexismo, e trouxe os indígenas para apoiar a revolução. A experiência de luta dos povos colonizados mais significativa que conseguimos trazer para a tese foi a fusão da revolução quilombola no Brasil com a revolução africana na África. Essa abordagem que fizemos, a partir da *dialética anticolonial*, nos permitiu enxergar toda a historiografia e a geografia, com um olhar, esteticamente, muito mais anticolonial do que todos os estudos que fizemos antes desse encontro com Fanon e Lindoso.

A hipótese defendida é a de que trabalhar, a partir desse encontro, desse olhar esteticamente anticolonial, mudaria toda as ciências realmente preocupadas com a emancipação dos povos colonizados no Brasil. Levar essas experiências de lutas e resistências dos povos negros e indígenas para as salas de aulas, e para a formação de professoras e professores, exigiria uma mudança radical na forma com a ciência vem sendo produzida no Brasil.

O processo de renovação da geografia não avançou para essas bases anticoloniais, sendo que denunciemos como a filosofia pós-moderna e pós-estruturalista se fundamenta, ainda, nas bases *nazistas* heideggeriana, ao colocar o *ser* no campo do idealismo ocidental, o *ser* da

geografia pós-moderna de Massey (2008) e Soja (1993), é um *ser* que tem substância apenas no *livre arbítrio*, *ir de encontro*, é se encontrar com o colonizador, e esse encontro é um encontro forçado, em que os povos negros e indígenas não escolheram estar. Portanto, o *livre arbítrio* é colonização, é não respeitar o espaço do outro é se impor sob o outro, expropriar o espaço do outro.

O colonizador, ao expropriar os colonizados, lhes retirou as estruturas de sobrevivências, sem a terra, sem os meios de produção, os colonizados encontram-se limitados em suas escolhas, limitados em suas ações e visões de mundo. A *práxis anticolonial* se tornou fundamental, porque é nela que tudo é fabricado. Segundo Fanon (1968) é na lareira incandescente que tudo se cria, – a cultura nacional anticolonial, o humano anticolonial, a estética anticolonial, a vida criativa, o trabalho criativo e a liberdade anticolonial. Fora disso, nada se cria, tudo se reproduz.

Para a educação anticolonial, na geografia, a comunicação só pode acontecer nessa lareira incandescente, é mais radical do que a comunicação freiriana, porque, estruturalmente, sabe que não há outra forma de estabelecer um diálogo com o colonizador, mesmo que antidialógico. A comunicação solidária só é possível entre os povos colonizados. Entre todos os povos do mundo, somente quando não existir nenhum elemento racista ou sexista no mundo.

A questão do desenvolvimentismo se mostra bastante embaraçosa, porque traz a ideia de liberdade como fundamento atrelado ao progresso da humanidade. Retira do material o humano, o que o próprio Marx identificou como singular da humanidade a “consciência”, em Vigotski, a nossa “personalidade”. Liberdade não pode ser atribuída ao progresso da humanidade, liberdade é o desenvolvimento das nossas personalidades, para o colonizado, a terra é mais importante para o desenvolvimento da personalidade do que a indústria. A conclusão anticolonial que fazemos não é retirar a importância das técnicas para a humanidade, é dissociar a liberdade da indústria, do desenvolvimentismo e do “progresso”.

Essa questão da liberdade não é a liberdade, é romper com o colonialismo em primeiro lugar, segundo Fanon (1968), com pau e pedra, se for as únicas ferramentas que tivermos nas mãos, porque romper com o colonialismo começa com uma atitude anticolonial, antirracista, antimachista. Se não somos revolucionários no cotidiano, seremos estruturalmente?

A proposta de formação de associações anticoloniais passa por esse exercício do anticolonialismo. Esse é o ponto frágil desta tese, porque a *teoria anticolonial* deu seu primeiro passo teórico, mas a consolidação de uma conjuntura de lutas anticoloniais de uma mudança radical na geografia, passa pela consolidação das lutas anticoloniais, através dos povos negros e indígenas no Brasil.



O maior ganho epistemológico da *teoria anticolonial* encontra-se na *dialética anticolonial*, que, por sua vez, se fundamenta na *práxis anticolonial*, uma ideia bem simples, mas que, por sua vez, resulta em grandes confusões epistemológicas, porque a dialética ocidental parte da teoria dos contrários, – do senhor e escravo, colonizador e colonizado. Essa dialética tem uma funcionalidade no início da revolução, e pode ser utilizada para compor um movimento orgânico na pré-revolução. Porém, Fanon (1968) já denunciava os limites dessa dialética, se não superada, poderia levar ao chauvinismo ao tribalismo. Os pós-modernos, pós-estruturalistas, que pensam terem atingido essa terceira dimensão, que “supera” a dialética dos contrários, estão equivocados, e, por isso, mesmo sua ciência de “terceira via” leva a um caminho que Césaire (1978) diria novamente que, “Há Hitler”.

A única experiência que encontramos, que conseguiu colocar a *dialética anticolonial* em prática, libertando-se, ao mesmo tempo, do racismo e sexismo, na luta contra o colonialismo, foi a Revolução etnográfica do Quilombo dos Palmares, e, exatamente, por se dar nessa esfera, que escapa da dialética dos contrários, que torna essa revolução tão extraordinária, e, ao mesmo tempo, indecifrável, para os intelectuais colonizadores. Lindoso (2011) teve o grande mérito de apontar essa importância para historiografia nacional.

A esfera da educação passa por essa denúncia da ocultação das lutas dos povos negros e indígenas, e por esse olhar preconceituoso e racista dos colonizadores, nas universidades e escolas no Brasil. A representatividade, esteticamente revolucionária, passa pelas experiências de lutas das mulheres como Carolina Maria de Jesus, dos quilombos, dos povos indígenas, que, ainda resistem, assim como as lutas cotidianas de resistências, na periferia das grandes cidades e do campo.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Marisa, Silva. **Teorias do imperialismo e da dependência**: a atualização necessária ante a financeirização do capitalismo. 2012 147f. (Doutorado em Economia política) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. USP, São Paulo, 2012.

ANJO, Rafael Sanzio Araújo. **A África, a educação brasileira e a geografia**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, (Coleção Educação para todos) 2005, p. 167-184. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_volume2\\_educacao\\_anti\\_racista\\_caminhos\\_abertos\\_pela\\_lei\\_federal\\_10639\\_2003.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf)> Acesso em: 13 de jul. de 2022.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco**: o negro no imaginário das elites século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BAUMAN, Zygmunt. **Em Busca da Política**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BARBOSA, Tulio. **O que é Geografia Anticolonial?** Uberlândia, 2017. (mimeo.).

\_\_\_\_\_. Pandemia e fascismo: uma luta anticolonial parte 1. Presidente Prudente: **Cosmos**, v. 17, p. 6-19, 2020a. Disponível em: <<https://img1.wsimg.com/blobby/go/26fe1c05-bf31-423a-a4d9-a3156fa1d25d/downloads/a%20revista%202020.pdf?ver=1667147993661>> Acesso em: 14 de jul. de 2022.

\_\_\_\_\_. A miséria da geografia escolar e a resposta anticolonialista. Bauru: **Ciência Geográfica**, v. XXIV, p. 1-127, jan./dez. 2020b. Disponível em: <[https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIV\\_1/agb\\_xxiv\\_1\\_web/agb\\_xxiv\\_1-09.pdf](https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIV_1/agb_xxiv_1_web/agb_xxiv_1-09.pdf)> Acesso em: 14 de jul. de 2022.

\_\_\_\_\_. Humboldt anticolonial. **Observatorium**: Revista Eletrônica de Geografia, v. 10, n. 3, p.3-17. set./dez. 2019. doi: <https://doi.org/10.14393/OREG-v10-n3-2019-58713>

\_\_\_\_\_. Críticas ao Ensino Pós-Moderno na Geografia: Por Que Dédalo Assassinou Talo e Construiu o Labirinto Para O Minotauro? **Revista de Ensino de Geografia**, v. 2, n. 2, p. 39-62, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/art%203%20REG%20v2n2.pdf>> Acesso em: 16 de jul. de 2022.

\_\_\_\_\_. **O conceito de natureza e análises de livros didáticos de Geografia**. São Paulo: Blucher, 2008.

\_\_\_\_\_. O território: um debate epistemológico. In: Coimbra, Elias. (org.). **Geografias do Território**. Maricá: Ponto da Cultura, 2010.

\_\_\_\_\_. Potencialidades e limites da democracia para pensarmos o Brasil no século XXI contra o retorno da ditadura civil-militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 56, p. 280–290, 2014. doi: <https://doi.org/10.20396/rho.v14i56.8640449>

\_\_\_\_\_. **Manual de Teoria Anticolonial**. Uberlândia, 2021 (no prelo).

BARBOSA, Tulio; AZEVEDO, José Roberto N de. A paisagem na Geografia livre: Fundamental para a educação. Presidente Prudente: **Cosmos**, v. 2, n.2, p. 03-06, 2004.

\_\_\_\_\_. Além do horizonte da Geografia que se pensa e se faz: os paradigmas da Geografia do vir-a-ser. Presidente Prudente: **Cosmos**, v. 01, n.01, p. 07-09, 2003.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. Estado, poder e governo. In: **Estado, governo, sociedade; por uma teoria geral da política**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 53-133.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p.20-169, jan./abr. 2002. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

BRASIL. Ministério da Educação. Ciências Humanas – Geografia Ensino Fundamental. In: \_\_\_. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018, p.359-395. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 15 de abr. de 2022.

\_\_\_\_\_. 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 de janeiro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)> Acesso em 29 de jun. de 2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF**, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 26 de jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União, Brasília, DF**, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 29 de jun. de 2022.

BROWN, Wendy. **Cidadania sacrificial**: neoliberalismo, capital humano e políticas de

austeridade. Tradução de Juliane Bianchi Leão, PEQUENA BIBLIOTECA DE ENSAIOS, Zazie Edições, 2018. Disponível em: <[https://zazie.com.br/wp-content/uploads/2021/05/Pequena\\_Biblioteca\\_de\\_Ensaios\\_Wendy\\_Brown\\_Zazie2018.pdf](https://zazie.com.br/wp-content/uploads/2021/05/Pequena_Biblioteca_de_Ensaios_Wendy_Brown_Zazie2018.pdf)> Acesso em: 14 de mar de 2022.

CABRAL, Amílcar. **Livro ILHA.** (Texto digital) Disponível em: <<http://www.amilcabcabral.org/livro.pdf>> Acesso em: 05 de jun. de 2019.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. "Dialética do Desenvolvimento Periférico: dependência superexploração da força de trabalho e alternativas de desenvolvimento". **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 247-272, maio/ago. 2008. doi: <https://doi.org/10.1590/S1415-98482008000200003>

CARDOSO, Fernando Henrique e FALETTO, Enzo. **Dependência e Desenvolvimento na América Latina.** 6 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

CASTRO, Josué, de. **Geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço.** 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.

CAVALCANTE, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de conhecimentos.** São Paulo: Papyrus, 2006.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** Tradução de Noémia de Souza. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: EDUNESP, 2001. doi: <https://doi.org/10.7476/9788539303045>

CORDIOLLI, M. **Currículo, cultura escolar e gestão do trabalho pedagógico.** Curitiba: A Casa de Astérion, 2004.

COLESANTI, Marlene T de M. **O Ensino da Geografia Através do Livro Didático no Período de 1890 a 1971.** 213f. (Dissertação em Ensino de Geografia) Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Rio Claro, 1984.

DAMASCENO, Fernando, S. **Luta Operária e Participação Popular na Venezuela: Estudo sobre a resistência dos trabalhadores – o Paro Petrolero de Dezembro de 2002.** 339f. (Tese em história social) – Programa de Pós-Graduação em História da UFU, Uberlândia. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16286/1/fernando.pdf>> Acesso em: 11 de mai. de 2021.

DELBONI, Henrique e ROTA, Paulo Storace. **O espaço brasileiro e sua diversidade.** Livro didático 6ª série, São Paulo: Editora Scipione, 2003.

CHRISTOFOLETTI, Antônio. As características da nova geografia. p.71-101. In\_\_\_. **Perspectivas da Geografia.** São Paulo: Difel, 1982.

DELBONI, Henrique; ROTA, Paulo Storace. **Geografia para todos,** 7ª série do ensino fundamental. São Paulo: Scipione, 2003.

Deleuze, Gilles; Guattari, Félix. **Mil Platôs – Capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto; Celia Pinto Costa: 1. ed. V.1. Rio de Janeiro: Editora 34 – Coleção Trans. 1995, 94 p.

DUSSEL, Enrique. D. **Filosofia da libertação na América Latina**. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo/Piracicaba, SP: Loyola/Unimep, 1982 (Coleção Reflexão Latino-Americana, 3, I).

EAGLETON, Terry. Marx e a Liberdade. Tradução de Cristina Meneses. Lisboa: **Edições Dinossauro**, 2002. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/tematica/livros/marx/marx-e-a-liberdade.pdf>> Acesso em: 20 de mai. de 2021.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Tradução de Nélio Schneider. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. Disponível em: <<https://averdade.org.br/novo/wp-content/uploads/2020/09/Livro-62-FRIEDRICH-ENGELS-A-ORIGEM-DA-FAM%C3%8DLIA-DA-PROPRIEDADE-PRIVADA-E-DO-ESTADO.pdf>> Acesso em 10 de mai. de 2021.

ENGUIA, Mariano, Fernández. **A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

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

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Tradução de Coletivo Sycorax. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1976.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo dependente e as classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1975.

\_\_\_\_\_. **Apontamentos sobre a "teoria do autoritarismo"**. São Paulo: Hucitec, 1979.

\_\_\_\_\_. **Poder e contra poder na América Latina**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FNDE, (programas do livro, 2020). Dados estatístico. **PNLD, 2020**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>> Acesso em: 06 de mar. de 2022.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: **MEC/SESu 2006**. Disponível em: <[https://www.uemg.br/downloads/indissociabilidade\\_ensino\\_pesquisa\\_extensao.pdf](https://www.uemg.br/downloads/indissociabilidade_ensino_pesquisa_extensao.pdf)> Acesso em: 16 de jul. de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?**. Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Roberto. **Sem tesão não há solução**. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis. 1990.

FRIGOTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação** v.16 n.46 jan/abr, 2011, p.235-274. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>

GALPERIN, P. Ya. Stage-by-Stage Formation as a Method of Psychological Investigation. **Journal of Russian and East European Psychology**, 4(30), 60-80. 1992. doi: <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405300460>

HARTSHORNE, Richard. **Propósitos e natureza da geografia**. Tradução Thomaz Newlands Neto, 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1978.

HARVEY, David. **Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo**. Quito, IAEN, 2014.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e o Tempo**. Tradução de Fausto Castilho. Campinas: Editora da Unicamp e Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2012.

HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do Espírito**. Parte I, Tradução de Paulo Meneses; colaboração de Karl-Heinz Effen. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

HOOKS, Bell. **Não sou eu uma mulher. Mulheres negras e feminismo**. Tradução de Plataforma Gueto. Janeiro 2014. 1. ed. 1981. Disponível em: <[https://plataformagueto.files.wordpress.com/2014/12/nc3a3o-sou-eu-uma-mulher\\_traduzido.pdf](https://plataformagueto.files.wordpress.com/2014/12/nc3a3o-sou-eu-uma-mulher_traduzido.pdf)> Acesso em 05 de jun. de 2019.

KEARNS, Gerry. Geography, geopolitics and empire. V. 35 (Journal compilation) Royal Geographical Society, **Transactions of the Institute of British Geographers** abril de 2010, p. 187-203. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2009.00375.x>

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

Kuenzer, Acacia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**. v. 32, n. 116, pp. 667-688, 2011 doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300004>

LACOSTE, Yves. **Geografia do Subdesenvolvimento**. Tradução de T Santos. 4. ed. São Paulo: DIFEL, 1975.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. I. **O Estado e a Revolução**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.

\_\_\_\_\_. **O imperialismo: fase superior do capitalismo**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011b.

LEVON, Boligian; Et al. **Geografia Espaço e Vivência**. Livro didático. 5. ed. São Paulo: Saraiva. 2015.

LIMA, Juliana Domingos. Trabalhar para (Bem) Viver. São Paulo, **ECO**A, 12 de ago. de 2021. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/trabalho-para-o-bem-viver/>> Acesso em: 14 de fev. de 2022.

LINDOSO, Dirceu. **O poder Quilombola**: estudos em torno do conceito quilombola de nação etnográfica. Maceió: EDUFAL, 2011.

MACHEL, Samora, M. Educar o Homem para vencer a guerra, criar uma sociedade nova e desenvolver a pátria. Mensagem do Camarada Samora Machel, Presidente da Frelimo. **2ª Conferência do Departamento de Educação e Cultura - DEC, o Presidente da FRELIMO, Camarada Samora Machel**: Coleção «Estudos e Orientações» N° 2 Novembro de 1973. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/machel/1970/09/educar.pdf>> Acesso em: 29/03/2021.

\_\_\_\_\_. Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder. Mensagem do Camarada Samora Machel, Presidente da Frelimo. **5ª Sessão do Comitê Central do Partido FRELIMO DEC, o Presidente da FRELIMO, Camarada Samora Machel**: Maputo, Coleção «Estudos e Orientações, Departamento do Trabalho Ideológico da *FRELIMO*, Julho de 1979. Disponível em: < <https://www.marxists.org/portugues/machel/ano/mes/escola.pdf> > Acesso em: 29/03/2021.

MARCUSE, Herbert. Sobre o Caráter Afirmativo da Cultura. In: \_\_\_\_\_. **Cultura e Sociedade**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p.89-145.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da Dependência**. In: Ruy Mauro Marini: Vida e Obra. (Org) TRASPADINI, Roberta; STEDILE, João Pedro. São Paulo: Expressão Popular, 2005. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marini/1973/mes/dialetica.htm>>. Acesso em 02 de ago. de 2021.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus, São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Editora Boitempo, 2011b.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da Economia Política. Livro III – O Processo de Produção do Capital, tomo 2. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: (I – Feuerbach). Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

\_\_\_\_\_. Manifesto do Partido Comunista. **Estudos Avançados**, IEA-USP, vol. 12, nº 34 (Dossiê 150 anos do Manifesto Comunista) 1998, 7-46. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141998000300002>

\_\_\_\_\_. **Textos sobre Educação e Ensino**. José Claudinei Lombardi (org.). Campinas: Navegando publicações, 2011. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>> Acesso em: 22 de jun. de 2022.

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço: Uma nova política da espacialidade.** Tradução de Hilda Pareto Maciel Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MATTOSO, Glauco, **O que é poesia marginal.** 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

MATURANA, Humberto. R; VARELA, Francisco G. **A ÁRVORE DO CONHECIMENTO** As bases biológicas do entendimento humano. Tradução de Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Editorial Psy II, 1995. Disponível em: <<http://materiaapoioaoctcc.pbworks.com/f/Arvore+do+Conhecimento+Maturana+e+Varela.pdf>> Acesso em: 10. mai. de 2021.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** Tradução de Marta Lança. 1. ed. Lisboa: Antígona, 2014.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador.** Tradução Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa São Paulo: Boitempo; UNICAMP, 2002.

MIGNOLO, Walter, D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 35-54. Disponível em: <[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6\\_Mignolo.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf)> Acesso em: 28 de ago. de 2018.

MODERNA, Editora. **Araribá mais: geografia manual do professor.** Editora Moderna (org.). São Paulo: Moderna, 2018.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia histórica do Brasil: cinco ensaios, uma proposta e uma crítica.** São Paulo: Hucitec, 2002.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia.** São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica.** São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. **O que é Geografia.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense (Coleção primeiros passos), 2010.

\_\_\_\_\_. **A Geografia Serve para Desvendar Máscaras Sociais.** In: \_\_ (org.). Geografia: Teoria e Crítica. O Saber Posto em Questão. Petrópolis Vozes, 1982. Disponível em: <[http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/biogeografia\\_saude\\_publica/aulas%202014/2-Ruy%20Moreira.pdf](http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/biogeografia_saude_publica/aulas%202014/2-Ruy%20Moreira.pdf)> Acesso em: 06 de jun. de 2021.

\_\_\_\_\_. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (org.). Novos rumos da Geografia brasileira. São Paulo: Hucitec, 1982, p. 35-49.

NEVES, Lúcia M. W. **Educação e política no Brasil de hoje.** São Paulo: Cortez, 1999.



NKRUMAH, Kwame. Luta de Classes na África. 2. ed. **Edições Nova Cultura**, 2018. Disponível em: <<https://www.novacultura.info/lutadeclasses-africa>> Acesso em: 18 de jun. de 2021.

NUÑEZ, Isauro. B. PACHECO, Otmara, G. Formação de Conceitos Segundo a Teoria de Assimilação de Galperin. Tradução de Áurea Maria Corsi. **Cad. Pesqu.** n.105 p.92-109 nov. 1998. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/705/721>> Acesso em: 23 de mar. de 2021.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (org.). **Para onde vai o ensino de geografia?**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

PAULA, Marcelo M.; RAMA, Maria A. G.; PENESSO, Denise C. C. **Geografia espaço & interação: 7ª ano: ensino fundamental: anos finais.** São Paulo: FTD, 2018.

PATTO, Maria Helene S. “Escolas cheias, cadeias vazias”: Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançado** 21, n. 61, p. 243-266, set. de 2007. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000300016>

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Teoria novo-desenvolvimentista: uma síntese. **CADERNOS do DESENVOLVIMENTO**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 19, pp.145-165, jul./dez. 2016. Disponível em: <[http://www.cadernosdodesenvolvimento.org.br/ojs-2.4.8/index.php/cdes/article/view/9/pdf\\_1](http://www.cadernosdodesenvolvimento.org.br/ojs-2.4.8/index.php/cdes/article/view/9/pdf_1)> Acesso em: 16 de jan. de 2020.

PEREIRA, Carlos. A. M. **O que é contracultura.** 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense 1988.

Pessoas pobres têm mais filhos para receber o Bolsa Família? **Carta Capital**, 30 de fev. de 2015. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/parlatorio/pessoas-pobres-tem-mais-filhos-para-receber-o-bolsa-familia-1378/>> Acesso em: 01 de jun. de 2022.

PIFFER, Osvaldo. **Geografia para o ensino médio.** São Paulo: IBEP, 2005.

PINHEIRO, Daniele, C. F. **Educação sob controle do Capital Financeiro: O caso do programa nacional do livro didático.** 128f. (Dissertação em Filosofia e Ciências) Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<https://ppge.educacao.ufrj.br/Disserta%C3%A7%C3%B5es2014/ddaniele.pdf>> Acesso em: 01 de jul. de 2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires: **CLACSO**, 2005, p. 117-142. Disponível em: <[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf)> Acesso em: 20 de jul. de 2019.

SAES, Décio. **A formação do Estado Burguês no Brasil (1888 – 1891).** 1982, V: I-II, 334f. Tese de Livre – Docência. IFCH-UNICAMP. 1982.

SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma.** São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. São Paulo: **Estud. av.** vol.2, n.2, May/Aug. 1988. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007>

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica.** 6. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. Cidadanias mutiladas. In: LERNER, Julio (org.). **O Preconceito Vários autores.** São Paulo: IMESP, 1996/1997, p. 133-144. Disponível em: <[http://www.miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/12/As-cidadanias-mutiladas\\_MiltonSantos1996-1997SITE.pdf](http://www.miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/12/As-cidadanias-mutiladas_MiltonSantos1996-1997SITE.pdf)> Acesso em: 18 de jun. de 2022.

SARTRE, Jean-Paul. **Crítica da razão dialética: precedido por Questões de método.** Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Prefácio.** In: Frantz Fanon. Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 32. ed. Campinas, Autores Associados, 1999.

SENE, J. E. (2014). O LIVRO DIDÁTICO COMO PRODUTO DA GEOGRAFIA ESCOLAR: obra menor?. **Revista Brasileira De Educação Em Geografia**, 4(7), 27–43, 2014. Recuperado de <<https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/143>> Acesso em: 22 de jun. De 2022.

SILVA, Armando, C. da. **A renovação geográfica no Brasil – 1976/1983 (As Geografia Crítica e radical em uma perspectiva teórica).** São Paulo: Resultados publicados no BPG (Boletim Paulista de Geografia), Reuniões Culturais de professores, N. 60, 1984. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletim-paulista/article/view/1004>> Acesso em: 28 de mai. de 2021.

SILVA, Lenyra Rique da. **Por que há Geometria no temário geográfico?.** In: Palestra proferida na semana de Humanidades da Universidade Estadual de Campina Grande. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. **A natureza contraditória do espaço geográfico.** São Paulo: Contexto, 1992

SANTOS, Gilson, S. **A Questão da Dependência Estrutural no Brasil: análise das políticas econômicas do Partido dos Trabalhadores.** 101f. (Dissertação em Geografia política) Programa de Pós-Graduação do Instituto de Geografia da UFU. Uberlândia, 2017.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, pág. 45-78, jul. de 2000. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>

SICSÚ, João; PAULA, Luiz Fernando de; MICHEL, Renaut. Por que novo-desenvolvimentismo? **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 27, oct./dec., p. 507-524, 2007. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-31572007000400001>> Acesso em: 15 fev. de 2017.

SOARES, Eliane. **Recolonização como “Reforma do Estado” no Brasil**. 163f. (Dissertação Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação de Sociologia UFSC, Florianópolis. 2003.  
SOJA, Edward W. **Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. (Edição digital: janeiro 2013, produzido pela *Simplíssimo livros*).

SUERTEGARAY, Dirce, M. A. Notas sobre a epistemologia da geografia. Florianópolis: **Cadernos Geográficos**. Nº 12, p.62, Departamento de Geociências da Universidade Federal de Santa Catarina. 2005. Disponível em: <<https://cadernosgeograficos.ufsc.br/files/2016/02/Cadernos-Geogr%C3%A1ficos-UFSC-N%C2%BA-12-Notas-sobre-a-Epistemologia-da-Geografia.-Maio-de-2005.pdf>> Acesso em: 01 de jun. de 2021.

TOLEDO, Caio Navarro de. **ISEB: fábrica de ideologias**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1982.

VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil, In: VESENTINI, José William (org). **O Ensino de Geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papiros. 2004. (Coleções Papyrus Educação), p. 219-248.

VESENTINI, J.W; VLACH, Vânia. **Teláris geografia**, 7ª ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Ática, 2018

VESENTINI, José William. **Geografia Crítica**. Livro didático 6º ano, São Paulo: Ática, 2002.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos, 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-119.

\_\_\_\_\_. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Jul/00 (Traduzido do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, Psicologia, 1986, No. 1, por A. A. Puzirei e gentilmente cedido pela filha de Vigotski, G. L. Vigotskaia. Tradução: Alexandra Marenitch; assistente de tradução: Luís Carlos de Freitas; revisão técnica: Angel Pino.) Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>> Acesso em: 30 de fev. de 2021.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. Tradução de José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod\\_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf)> Acesso em: 19 de mai. de 2021.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes; 2001. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod\\_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf)> Acesso em 13 de abril de 2022.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância.** Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOOD, Ellen. **Democracia contra Capitalismo:** A renovação do materialismo histórico. Tradução de Paulo Cezar Castanheiro. Boitempo: São Paulo, 2003.