



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Alycia Eduarda Oliveira da Silva

LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO:
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A HIERARQUIZAÇÃO SOCIAL

Maceió, Alagoas

2022

ALYCIA EDUARDA OLIVEIRA DA SILVA

**LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO:
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A HIERARQUIZAÇÃO SOCIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Linha de Pesquisa II – Organização Socioespacial e Dinâmicas Territoriais, do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG), do Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente (IGDEMA), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Francineila Pinheiro dos Santos

Maceió, Alagoas

2022

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S5861 Silva, Alycia Eduarda Oliveira da.
Livro didático de geografia do ensino médio : relações étnico-raciais e a hierarquização social / Alycia Eduarda Oliveira da Silva. – 2022.
190 f. : il. color.

Orientadora: Maria Francineila Pinheiro dos Santos.
Dissertação (mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 182-190.

1. Programa Nacional do Livro Didático (Brasil). 2. Geografia - Estudo e ensino. 3. Relações étnicas. 4. Relações raciais. 5. Hierarquia social. 6. Livros didáticos. I. Título.

CDU: 372.891.1

Agradecimentos

AGRADECIMENTOS

Aos meus ancestrais que lutaram, sangraram e morreram para que hoje eu possa estar escrevendo esta dissertação.

Aos meus bisavós Maria dos Anjos Hortêncio de Oliveira e Jonas Hortêncio de Oliveira pelo amor, dedicação e afeto.

Aos meus avós Josenice Oliveira da Silva, José Delfino da Silva, Maria Aurea da Silva e José Damário, pelo trabalho árduo que realizaram para pagar os meus estudos.

À minha mãe, que mesmo sendo mãe solo dedicou mais do que tinha para que não me faltasse amor nem pão, e que me incentivou a seguir o caminho da Geografia.

Ao meu mentor, amigo, pai e exemplo de Professor de Geografia e de ser humano Ricardo Moral, que me guiou na escolha pela Geografia, e tantas vezes me acolheu.

A todos os meus familiares que contribuíram para minha educação e formação.

À minha companheira de vida Tainá Helena Moreira Monteiro por todo o suporte e amor que dedicou a mim durante esse período difícil de escrita da dissertação e por ser um exemplo de profissional que me incentiva também a ser melhor.

Ao time de futebol e futsal feminino da UFAL por ser minha válvula de escape durante todos esses anos e aos amigos que ganhei no esporte Amanda Melo, Renata Tenório, Kalyne Chagas, Isabela Larisse, Eva Pimentel, Luigi Alpino, Leandro Tavares, Roberta Peixoto e Talita Ferro.

Aos amigos Gabriel Montilla, Janaína Pinho e Camila Macêdo por todo o acolhimento e referência na busca por um mundo melhor.

Aos amigos de Bancada Negra e exemplos de lideranças no movimento negro Brunna Moraes e Geysson Santos.

Ao Professor Dr. Danilo Marques Luz pela disponibilidade em me ajudar durante a construção desse trabalho.

À Liliane Pereira amiga e colega de mestrado, referência de mulher negra e militante do movimento social, João Paulo da Hora e Pedro Henrique Torres amigos desde a graduação que me ajudarem durante o mestrado.

À coordenação do PPGG, em especial ao Prof. Dr. Kleyton Monteiro pela disponibilidade.

A minha orientadora desde a Graduação Profa. PhD. Maria Francineila Pinheiro dos Santos por partilhar seus conhecimentos e possibilitar a elaboração deste trabalho.

Aos integrantes da banca, a Profa PhD. Jussara Fraga Portugal e Prof. Dr. Alfredo Teles de Carvalho, pelas contribuições valiosas, observações e sugestões que possibilitaram a finalização desse trabalho.

A todos, muito obrigada!

*“[...] Punho cerrado, eu disse, tamo em formação!
Erguendo um império, superação.
Tipo a Chimamanda, trago informação.
Lindas flores do Gueto, sou flor do gueto.
Triunfo pra nós, viva o povo preto!*

...

*Disseram que eu não deveria sonhar.
Sonhei alto que nem Maya Angelou.
Sou pássaro livre e tô pra cantar,
Mulher do fim do mundo, eu sigo e vou!
Como diz minha mana Alt Niss:
Se eu for pra essas mina um espelho, eu venci!*

*Eu vim de lá
Onde céu não é limite, é coragem, impulso pra prosperar!
Fiz o impossível de onde eu vim.
Trago cura pro que já me fez sangrar”*

(Drik Barbosa/Avuá)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Volumes da coleção <i>Geografia em Rede</i> , da Editora FTD.....	31
Figura 2	Volumes da Coleção <i>Geografia: Leituras e interação</i> , da Editora LeYa ...	32
Figura 3	Volumes da coleção <i>Geografia das Redes: o mundo e seus lugares</i> da Editora do Brasil.....	34
Figura 4	Condomínios próximo a bairro de baixo padrão, em Salvador (BA)	87
Figura 5	Mapa do território requerido Curdistão.....	89
Figura 6	Carregadores de Café a caminho da cidade.....	96
Figura 7	Moagem de Cana na Fazenda Cachoeira.....	97
Figura 8	Leitura transversal: indígenas na pista.....	99
Figura 9	Densidade Demográfica (2015)	101
Figura 10	População do mundo por continentes.....	102
Figura 11	Representação da paisagem de Tóquio, no Japão.....	103
Figura 12	Representação de uma comunidade Inuíte em Tasiilag (Dinamarca), em 2009.....	104
Figura 13	Plantação familiar de ameixas, em Pitiesti (Romênia) no ano de 2009.....	104
Figura 14	Imagens que representam paisagens do continente africano.....	105
Figura 15	Diferenças culturais na paisagem mundial.....	107
Figura 16	Terreiro de Candomblé Axé Illê Obá, em São Paulo.....	108
Figura 17	Gráfico que apresenta matérias publicadas que abordam a violência religiosa no Brasil por ano.....	111
Figura 18	Tabela que apresenta matérias com maior repercussão nos veículos de comunicação referentes a intolerância e violência religiosa.....	112
Figura 19	Abertura do capítulo “Organização e regionalização de um mundo desigual”.....	114
Figura 20	Loja em Manhattan, Nova York, representando a riqueza, segundo os autores.....	117
Figura 21	Lixão em Tegucigalpa, Honduras. Representando a pobreza, segundo os autores.....	117

Figura 22	Divisão Norte-Sul proposta no livro didático do primeiro ano, coleção <i>Geografia em rede</i>	119
Figura 23	Marcha Mundial das Mulheres em São Paulo, 2013.....	121
Figura 24	Mãos de pele branca seguram um <i>tablet</i> como recurso tecnológico para orientação e localização no espaço geográfico.....	124
Figura 25	Fotos de escombros após terremoto em Haiti, em 2010.....	124
Figura 26	Foto da abertura da Rio-92, que reuniu representantes de diferentes países no Rio de Janeiro em 1992.....	125
Figura 27	Presidente da África do Sul Thaba Mbeki, em primeira plenária da Rio +10 em Johannesburgo, na África do Sul em 2002.....	126
Figura 28	Foto do Geógrafo Milton Santos (1926-2010)	127
Figura 29	Representação de pessoas de etnias “coloridas” em atividades rurais ou braçais.....	128
Figura 30	Mulheres mulçumanas utilizando computadores em Teerã (Irã)	129
Figura 31	Imagens do esquema “Internet, usos e usuários”.....	130
Figura 32	População que vive na cidade.....	131
Figura 33	Etnias/raças não brancas vinculadas a produção agrícola e ao ambiente rural.....	132
Figura 34	Marcha de Mulheres contra o racismo (França, 2015)	133
Figura 35	Índice de desigualdade de gênero.....	137
Figura 36	Marcha de Mulheres Negras contra o racismo.....	141
Figura 37	Etnia e herança cultural brasileira.....	142
Figura 38	Abertura do capítulo “A população mundial”.....	144
Figura 39	Emigrantes africanos aguardando resgate na costa da Líbia.....	146
Figura 40	Fuga de cérebros, engenheiro chinês testando servidores em uma empresa na Califórnia, Estados Unidos, 2014.....	147
Figura 41	Harriet Tubman em uma nota de 20 dólares, substituindo Andrew Jackson, o sétimo presidente dos Estados Unidos. Na imagem, simulação da cédula.....	148
Figura 42	Diversidade brasileira exposta em manifestações culturais.	149

Figura 43	Zumbi dos Palmares, último líder do Quilombo dos Palmares.....	151
Figura 44	Sugestão de atividade box “interagindo”.....	152
Figura 45	Comemoração do dia da consciência negra, Rio de Janeiro, 2014.....	154
Figura 46	A tese do choque de civilizações.....	155
Figura 47	O tráfico de escravizados (1450-1910)	155
Figura 48	Desigualdades raciais no acesso à educação e ao trabalho.....	157
Figura 49	A cor e a faixa etária dos homicídios no Brasil.....	157
Figura 50	Manifestação em Assunção, Paraguai.....	160
Figura 51	Abertura do capítulo: União Europeia e Nafta.....	161
Figura 52	Encontro de George Marshall e Carlos Sforza, ministro das relações italianas.....	161
Figura 53	Instituições da União Europeia.....	162
Figura 54	Militares da reserva marchando em direção ao parlamento grego. Atenas, Grécia, 2012.....	163
Figura 55	Foto aérea da cidade de Vancouver no Canadá.....	163
Figura 56	Imagem de abertura do capítulo Geopolítica da América Latina: cerca ou fronteira entre o México e os EUA.....	164
Figura 57	Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN)	165
Figura 58	Periferia de Porto Príncipe, Haiti, em 2013.....	167
Figura 59	Manifestações em países europeus.....	168
Figura 60	Abertura do capítulo “África: o legado colonial”.....	169
Figura 61	Aldeia devastada pela guerra no distrito de Bakara, Somália.....	170
Figura 62	Massacre de Soweto, em 1976. Shaperville, África do Sul.....	171
Figura 63	Pessoas atacadas pelo grupo terrorista Boko Haram, Nigéria.....	171
Figura 64	Chefes de Estado de nações africanas durante a assinatura do acordo que criou a ZTLC.....	172

Figura 65	Um cinema popular Nigeriano.....	174
-----------	----------------------------------	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	29
Quadro 2	Dissertações encontradas na BDTD sobre o ensino de Geografia, relações raciais e livro didático do Ensino Médio.....	54
Quadro 3	Teses encontradas na BDTD sobre o ensino de Geografia, relações raciais e livro didático do Ensino Médio.....	56
Quadro 4	Coleções de livros didáticos de Geografia do Ensino Médio aprovados no PNLD 2018.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN'S	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIT	Divisão Internacional do Trabalho
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional da Educação
GJC	Grupo Josué de Castro de Pesquisas Territoriais
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LMP	Lei Maria da Penha
MEC	Ministério da Educação
UNB	Universidade Federal de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFRN	Universidade Federal de Rio Grande do Norte
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNC's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC	Pontifícia Universidade Católica
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
RPN	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
SEB	Secretaria de Educação Básica
TPE	Todos Pela Educação

RESUMO

As discussões a respeito das relações étnico-raciais durante o processo de escolarização são fundamentais para o combate à discriminação racial, sobretudo no Ensino de Geografia. Esta dissertação de abordagem qualitativa está ancorada na seguinte questão: Como as relações étnico-raciais estão sendo abordadas nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em três coleções aprovadas na seleção de 2018, adotadas em escolas de Alagoas, e como esta abordagem contribui para a compreensão das hierarquias sociais, e para uma melhor abordagem das relações étnico-raciais no Ensino de Geografia? Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar como as relações étnico-raciais estão apresentadas nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio aprovados no PNLD para o triênio de 2018 a 2020, com vistas a discutir esta temática no Ensino de Geografia. Além desta primeira finalidade, a pesquisa pretende abordar os conceitos de relações étnico-raciais, hierarquias sociais e colonialidade como conceitos fundamentais para entender a estruturação social brasileira; historicizar o PNLD como importante programa de análise e distribuição de livros e materiais didáticos na educação pública brasileira e para o Ensino de Geografia; contextualizar as relações étnico-raciais como temática fundamental para análise socioespacial no Ensino de Geografia; analisar a abordagem do conceito de relações étnico-raciais e hierarquização social nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio do PNLD 2018; identificar as principais linguagens apresentadas e indicadas nas coleções para abordar conteúdos relacionados ao conceito de relações étnico-raciais e como estes podem ajudar o professor a discutir questões voltadas para a hierarquização da população brasileira, possibilitando um Ensino de Geografia para o combate as formas de manifestação do racismo. Os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa estiveram ancorados na análise dos seguintes documentos: a coleção didática - Geografia, leituras e interação de autoria de Aloísio Goettems Arno e Antonio Luís Joia aprovada no PNLD 2018 do Ensino Médio (EM) do triênio 2018-2020; da obra didática Geografia das Redes, o mundo e seus lugares, de autoria de Douglas Santos, coleção escolhida e adotada também para o EM no estado de Alagoas, para o triênio de 2018 a 2020 e a obra Geografia em rede, de autoria de Edilson Adão e Laercio Furquim Jr, também do PNLD 2018-2020. Além das análises dessas três coleções, utilizamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que concerne às questões pertinentes ao componente Geografia e o Guia Digital dos PNLD de Geografia de 2018, além de consultarmos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e analisarmos algumas teses e dissertações que tratam da temática em questão. As abordagens apresentadas nesta dissertação são imprescindíveis para o Ensino de Geografia, tendo em vista que o estudo das relações étnico-raciais é importante para o desenvolvimento do pensamento socioespacial, bem como poderá contribuir para a formação continuada do professor de Geografia, além de possibilitar futuras reflexões e publicações sobre os conceitos de relações étnico-raciais e hierarquização social. Mediante a avaliação infere-se que a temática étnico-racial é abordada de forma insuficiente nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio, permanecendo obstante o objetivo de promover uma educação para a diversidade, em que a cultura africana e afro-brasileira sejam ensinadas como fundamentais para o entendimento e leitura do espaço geográfico.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Relações étnico-raciais; Hierarquias sociais, Livro Didático, PNLD.

ABSTRACT

Discussions about ethnic-racial relations during the schooling process are fundamental for combating racial discrimination, especially in Geography Teaching. This qualitative approach dissertation is anchored in the following question: How are ethnic-racial relations being addressed in the High School Geography textbooks of the National Book and Teaching Material Program (PNLD), in three collections approved in the 2018 selection, adopted in schools in Alagoas, and how does this approach contribute to the understanding of social hierarchies, and to a better approach to ethnic-racial relations in Geography Teaching? In this sense, this research has as main objective to analyze how ethnic-racial relations are presented in the Geography textbooks of High School approved in the PNLD for the triennium from 2018 to 2020, with a view to discussing this theme in the Teaching of Geography. In addition to this first purpose, the research intends to discuss the concepts of ethnic-racial relations, social hierarchies and coloniality as fundamental concepts to understand the Brazilian social structure; historicize the PNLD as an important program for the analysis and distribution of books and teaching materials in Brazilian public education and for the Teaching of Geography; discuss ethnic-racial relations as a fundamental theme for socio-spatial analysis in Geography Teaching; analyze the approach to the concept of ethnic-racial relations and social hierarchy in the 2018 PNLD High School Geography textbooks, approved and selected in public schools in the state of Alagoas; identify the main languages presented and indicated in the collections to address content related to the concept of ethnic-racial relations and how these can help the teacher to discuss issues aimed at the hierarchy of the Brazilian population, enabling a Geography Teaching to combat the forms of manifestation of racism. The methodological procedures used in this research were anchored in the analysis of the following documents: the didactic collection - Geography, readings and interaction authored by Aloísio Goettems Arno and Antonio Luís Joia approved in the 2018 PNLD of High School (EM) for the 2018-2020 triennium, used in state schools in the state of Alagoas; of the didactic work Geografia das Redes, o mundo e seus Lugares, by Douglas Santos, a collection chosen and adopted also for the EM in the state of Alagoas, for the triennium from 2018 to 2020 and the work Geografia em Rede, by Edilson Adão and Laercio Furquim Jr, also from the PNLD 2018-2020, adopted in public schools in Alagoas. In addition to the analysis of these three collections, we used the National Curricular Common Base (BNCC) regarding issues relevant to the Geography component and the 2018 PNLD Geography Digital Guides, in addition to consulting the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and we analyze some theses and dissertations that deal with the subject in question. The approaches presented in this dissertation are essential for the Teaching of Geography, given that the study of ethnic-racial relations is important for the development of geographic reasoning and socio-spatial thinking, as well as contributing to the continuing education of the Geography teacher, in addition to to enable future reflections and publications on the concepts of ethnic-racial relations and social hierarchy. Through the evaluation, it is inferred that the ethnic-racial theme is insufficiently addressed in the Geography textbooks of High School, despite the objective of promoting an education for diversity, in which African and Afro-Brazilian culture are taught as fundamental for the understanding and reading of the geographic space.

Keywords: Teaching Geography, Ethnic-racial relations, Social Hierarchies, Textbook, PNLD.

SUMÁRIO

1. PARTINDO DO MEU LUGAR DE FALA	Erro! Indicador não definido.
2. O DEBATE ENFRENTADO COM FERRAMENTAS METODOLÓGICAS	Erro!
Indicador não definido.	
2.1 As dimensões analíticas e as obras didáticas.....	29
3. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: PADRÕES HIERARQUIZADORES DE PODER QUE SE PERPETUAM, POR QUÊ?.....	Erro!
Indicador não definido.	
3.1 Geografia e relações étnico-raciais: o pensamento social brasileiro.....	45
3.2 Ensino de Geografia, Livro Didático e relações étnico-raciais na produção acadêmica recente.....	50
4. PNLD E A LEI 10.639: O LIVRO DIDÁTICO SEGUE EM DISPUTA	Erro!
Indicador não definido.	
4.1 Livro Didático: um importante recurso para o Ensino de Geografia	70
4.2 Guia Didático Digital e Base Nacional Comum Curricular: o que trazem os documentos oficiais sobre a Educação Étnico-Racial	76
5. PRETO E DINHEIRO SÃO PALAVRAS RIVAIS? RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A HIERARQUIZAÇÃO SOCIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS	Erro!
Indicador não definido.	
5.1 Primeiro ano: A Geografia em escala global.....	83
5.1.2 Espaço Geográfico: organização e dinâmica social em um mundo desigual	87
5.1.3 Regionalização do espaço mundial: hierarquização social através de etnia e territorialidade	114
5.1.4 A cor da pele como elemento hierarquizador e de ascensão econômica	125

5.2 Segundo ano: A temível revolução das raças “inferiores” gestada na América Latina e na África.....	Erro! Indicador não definido.
5.3 Terceiro ano: O estereótipo que aprisiona África e América Latina nos livros didáticos.....	Erro! Indicador não definido.
5.3.1 Continente Africano nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio.....	168
6. CONCLUSÕES.....	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	182

1. PARTINDO DO MEU LUGAR DE FALA

A compreensão do espaço geográfico configura-se como instrumento de análise da realidade e de visões de mundo. A Geografia é disciplina fundamental para a construção de referenciais posicionais no mundo, o Ensino de Geografia se constitui, portanto, no posicionamento do sujeito/grupo no espaço geográfico. Para isto, o sujeito/grupo precisa conhecer o mundo, tomar posição neste mundo e se colocar politicamente no processo de construção e reconstrução deste mundo. Nesta perspectiva, educar para as relações étnico-raciais consiste em interferir na estrutura que estabelece hierarquias sociais na forma como o indivíduo/grupo se vê e vê o outro.

De acordo com Santos (2018), as relações sociais grafam o espaço, se constituem no espaço e com o espaço, revelar estas configurações espaciais é tarefa da Geografia, portanto, o seu ensino deve estar atento ao fator étnico-racial, um elemento que regula as relações sociais. Os componentes curriculares estabelecidos para o Ensino Médio incluem as discussões a respeito das relações étnico-raciais como importante conceito para a compreensão da formação do espaço geográfico e da população brasileira, portanto, essencial para a análise das hierarquias sociais estabelecidas no território brasileiro.

O Ensino Médio no Brasil é o último dos três níveis da Educação Básica. Caracteriza-se por ser dividido em três fases, que tem duração mínima de três anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, estabeleceu como sendo dever dos estados a progressiva extensão da obrigatoriedade desta etapa, atendendo dessa forma os concluintes do nível Fundamental II, conforme estabelece o Plano Nacional de Educação.

De acordo com a LDB 9.394/96, em seu artigo 35º, o Ensino Médio se configura como um momento em que necessidades, interesses, curiosidades e saberes diversos confrontam-se com os saberes sistematizados, produzindo aprendizagens socialmente e subjetivamente significativas. Trata-se de um processo educativo centrado nos sujeitos, que estão em diferentes faixas etárias: adolescentes, jovens e adultos. Esta etapa deve abranger, portanto, todas as dimensões da vida, possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos.

Os livros didáticos e o ensino de geografia podem impulsionar esse círculo virtuoso em que o educador e os estudantes fazem a discussão livre e argumentada dos conteúdos propostos, podendo partir do livro, com a pretensão de se construir referenciais de localização, sensoriais, de visões de mundo e de possibilidades de interferência no espaço vivido. Tendo em vista que no Ensino Médio, os estudantes estão preparados para produzir as próprias ideias a

partir de outras ideias, são capazes de pensar de forma abstrata os fenômenos que vivenciam no cotidiano e os fenômenos em um mundo distante.

O livro didático caracteriza-se atualmente como um elemento comum aos estudantes brasileiros, o que produz uma uniformização do currículo escolar. Embora o professor disponha de vários instrumentos para enriquecer suas aulas, o livro didático continua sendo o principal material pedagógico na escola pública. No Brasil, as escolas públicas recebem os livros de forma gratuita por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Segundo o Fundo Nacional da Educação (FNDE, 2018), todos os anos, cerca de 150 milhões de livros didáticos circulam por mais de 140 mil escolas brasileiras e chegam a 40 milhões de estudantes. Para Castrogiovanni e Goulart (1988), o bom livro didático precisa levar em conta: a fidedignidade das afirmações, o estímulo à criatividade, uma correta representação cartográfica, uma abordagem que valorize a realidade e que o espaço seja tratado como totalidade.

O PNLD é de fundamental importância para a educação pública brasileira e conseqüentemente para o Ensino de Geografia. Os materiais didáticos avaliados pelo programa passam por um criterioso processo de avaliação, que conta com professores do ensino básico e superior de todo o país com o intuito de assegurar a qualidade do material didático distribuído. Para o processo de aquisição dos livros didáticos, os professores das instituições públicas de ensino das esferas estadual, federal e municipal, escolhem com o auxílio do Guia do Livro Didático as coleções que melhor respondam às suas expectativas didático-pedagógicas e de abordagem geográfica.

O interesse em estudar as relações socioespaciais na Geografia e àqueles voltados às questões que envolvem os Livros Didáticos, as hierarquias sociais mais especificamente, ocorreram durante o curso de Licenciatura em Geografia, na Universidade Federal de Alagoas, durante a disciplina que tinha como proposta o estudo da população mundial. Como mulher negra, o contato com a temática despertou-me diversas inquietações, inicialmente, quanto ao impacto das hierarquias sociais na organização da cidade de Maceió e, posteriormente, das dinâmicas que criam/reforçam essa estrutura no contexto da educação brasileira, principalmente no Ensino de Geografia.

Neste sentido, realizei o meu primeiro estudo no âmbito das relações étnico-raciais em meu Trabalho de Conclusão de Curso¹, o qual buscou analisar a temática racial em dois livros

¹ SILVA, A. O Ensino da cultura Africana e Afro-brasileira no 9o ano do Ensino Fundamental nas escolas regulares de Maceió: uma análise do livro didático de Geografia. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em

didáticos de Geografia do 9º ano do Ensino Fundamental II, visando identificar de que forma essa temática estava sendo abordada. Embora ainda muito incipiente, esta investigação permitiu conhecer um pouco mais a respeito das discussões acerca dos livros didáticos e das relações étnico-raciais no Brasil.

O estudo de relações étnico-raciais em sociedades multirraciais de passado escravista e colonial, como a sociedade brasileira, por si só, em nosso entendimento, já é de relevância justificável, seja pelas diversas contribuições técnicas e culturais, propriedade intelectual dos diferentes grupos étnico-raciais formadores do que atualmente é a nação brasileira, seja pela desigual relação desses grupos com a estrutura do Estado brasileiro, o que em outras palavras implica pensá-las em âmbito educacional, principalmente no Ensino de Geografia.

Assim, esta pesquisa de Mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Alagoas (PPGG-UFAL), Linha de Pesquisa II – Organização Socioespacial e Dinâmicas Territoriais, apresenta o seguinte problema: como as relações étnico-raciais estão sendo abordadas nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em três coleções aprovadas na seleção de 2018, adotadas em escolas de Alagoas, e como/se esta abordagem contribui para a compreensão das hierarquias sociais, e para uma melhor abordagem das relações étnico-raciais no Ensino de Geografia? Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar como as relações étnico-raciais estão apresentadas nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio aprovados no PNLD para o triênio de 2018 a 2020, com vistas a discutir esta temática no Ensino de Geografia.

Além desta primeiro objetivo, os objetivos específicos desta pesquisa são: a pesquisa pretende abordar os conceitos de relações étnico-raciais, hierarquias sociais e colonialidade como conceitos fundamentais para entender a estruturação social brasileira; historicizar o PNLD como importante programa de análise e distribuição de livros e materiais didáticos na educação pública brasileira e para o Ensino de Geografia; contextualizar as relações étnico-raciais como temática fundamental para análise socioespacial no Ensino de Geografia; analisar a abordagem do conceito de relações étnico-raciais e hierarquização social nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio do PNLD 2018; identificar as principais linguagens apresentadas e indicadas nas coleções para abordar conteúdos relacionados ao conceito de relações étnico-raciais e como estes podem ajudar o professor a discutir questões voltadas para a hierarquização

da população brasileira, possibilitando um Ensino de Geografia para o combate as formas de manifestação do racismo. Considerando os objetivos apresentados, esta dissertação está estruturada em cinco sessões. A primeira refere-se à “Partindo do meu lugar de fala”, apresentada os questionamentos que deram origem a este estudo, a questão norteadora, os objetivos gerais e específicos, a justificativa e como esta dissertação está estruturada.

A segunda sessão intitulada “Enfrentando o debate com ferramentas metodológicas” refere-se ao caminho metodológico percorrido que possibilitou a construção deste trabalho, bem como os materiais e métodos utilizados, as fontes e os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados.

Na terceira sessão, intitulada “Relações étnico-raciais no Brasil: padrões hierarquizadores de poder que se perpetuam, por quê?” realizamos uma discussão a respeito dos conceitos de relações étnico-raciais, colonialidade e hierarquias sociais, como estes conceitos são fundamentais para o Ensino de Geografia e para o entendimento do espaço geográfico brasileiro. Esta sessão está subdividida em três subseções.

A sessão intitulada “PNLD e a lei 10.639: o livro didático segue em disputa”, apresenta ao leitor como este programa foi desenvolvido, questões que transformaram esta importante política pública e sua relação com o Ensino de Geografia, dividindo-se em duas subseções: “Livro Didático, um importante recurso para o Ensino de Geografia” e “Guia Digital de Livros Didáticos e BNCC: o que dizem os documentos oficiais sobre a educação étnico-racial?”.

A quinta sessão “Preto e dinheiro são palavras rivais? Relações étnico-raciais e a hierarquização social nos livros didáticos para o Ensino Médio, utilizados em Alagoas”, descreve as análises decorrentes das fontes de pesquisas sobre o conceito de relações étnico-raciais nas três coleções didáticas selecionadas e adotadas pela rede de ensino público estadual em Alagoas. Sendo estruturada em três subseções: Primeiro ano: a Geografia em escala global, segundo ano: A temível revolução das raças “inferiores” gestada na América Latina e na África e terceiro ano: O estereótipo que aprisiona África e América Latina nos livros didáticos.

Por fim, a última sessão referente à conclusão, nomeada como “Conclusões”, nas quais são retomadas às questões norteadoras da pesquisa, de modo a concluir a escrita do texto da dissertação, acompanhadas, na sequência, pelas “Referências”, contendo as obras e os autores consultados, que ajudaram a fundamentar este trabalho.

2. O DEBATE ENFRENTADO COM FERRAMENTAS METODOLÓGICAS

Este trabalho envolve diretamente o livro didático de Geografia do Ensino Médio como objeto de estudo, sendo este material um representante das relações de ensino-aprendizagem que ocorrem na educação básica. Pois este material didático é “Para os estudantes ele é mais do que o principal material de suporte às aulas e pesquisas” (SANTOS, 2018, p. 31). De forma significativa, os alunos atribuem aos livros didáticos grande importância “[...] para grande parte deles (sobretudo os mais pobres, concentrados majoritariamente nas escolas públicas), os livros didáticos são a única publicação impressa que têm em sua casa” (SANTOS, 2018, p. 31).

De acordo com o que explicita Santos (2014), nota-se grande importância desses materiais didáticos para a educação brasileira, sobretudo a educação pública. Portanto, a análise, escolha dos livros didáticos também integra e contribui para o processo de ensino-aprendizagem no Ensino de Geografia.

Esta pesquisa intitulada “Livro didático de Geografia do Ensino Médio: relações étnico-raciais e hierarquização social”, trata-se de um estudo baseado no método qualitativo, descritivo. Estando ancorada na análise das coleções de livros didáticos do PNL D 2018, no Guia Didático Digital e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como nos fala Demo (2011), as pesquisas qualitativas possuem forte ligação com a educação, porque foi desenvolvida em grande parte por educadores.

Esta escolha se dá pela necessidade em capturar informações que envolvem a subjetividade/significados no tocante às obras didáticas que foram analisadas. De forma que se apresentaram diversas linguagens (imagética, textual e cartográfica), possibilitando o desenvolvimento deste estudo a partir do raciocínio geográfico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve sua homologação em 2018, propondo que os estudantes devessem desenvolver conhecimento a partir das competências gerais da Educação Básica e das competências específicas da área do conhecimento destinada, além das habilidades específicas de cada componente curricular, as quais contribuem para o desenvolvimento escolar. A BNCC define quais são as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica e foi estruturada para ser específica no desenvolvimento de aprendizagens essenciais (habilidades e competências), de forma que os estudantes concluam as etapas de ensino cumprindo requisitos básicos para os referidos níveis.

O Guia de Livros Didáticos do PNLD apresenta as informações que poderão auxiliar o professor na escolha dos livros didáticos, a serem adotados em sua escola. Com esta proposta, os professores junto da comunidade escolar poderão escolher os livros que mais se adaptam ao seu projeto político-pedagógico e ao trabalho que os professores desenvolvem em seu cotidiano. O Guia apresenta também, princípios didáticos e pedagógicos que moveram a avaliação pedagógica das obras inscritas. Para o PNLD 2018 uma novidade foi a constituição de metade das equipes de avaliadores a partir do Banco de Avaliadores dos Programas Nacionais do Livro e da Leitura, aberto à inscrição de professores de instituições de ensino superior e da educação básica interessados em participar de processos de avaliação educacional no âmbito do Ministério da Educação. Assim, a partir de critérios previamente estabelecidos, as equipes de avaliação dos livros didáticos inscritos no PNLD (2018) foram compostas por professores universitários e por professores da Educação Básica.

O Guia de Livros Didáticos do PNLD (2018) reúne informações gerais sobre os livros referentes aos componentes curriculares do Ensino Médio: Artes, Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna Espanhol, Língua Estrangeira Moderna Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia.

Utilizaremos neste trabalho informações mais específicas sobre o Guia de Livros Didáticos de Geografia, que oferece informações a respeito das coleções didáticas que foram aprovadas por uma equipe de professores qualificados, que transitam nas discussões que versam sobre a Geografia em âmbito acadêmico e a Geografia Escolar.

Esse documento apresenta as características gerais da obra, os propósitos, os referenciais teórico-metodológicos, os conceitos centrais, a abordagem didático-pedagógica e a organização do Manual do Professor e do Manual do Professor Digital, para que você tenha a visão inicial dos livros presentes em todos os volumes que a formam. (BRASIL, 2020, p. 1).

As obras didáticas aqui analisadas são: (i) a coleção de livros didáticos *Geografia em rede*, de autoria de Edilson Adão e Laercio Furquim Jr, aprovada no PNLD destinado ao Ensino Médio para o triênio de 2018 a 2020, utilizada em escolas da rede estadual em Alagoas; (ii) coleção *Geografia: leituras e interação*, de autoria de Arno Aloísio Goettems e Antonio Luís Joia, aprovada no processo de avaliação de obras didáticas no PNLD 2018, e adotada em escolas da rede estadual em Alagoas; (iii) a coleção *Geografia das redes: o mundo e seus lugares*, de autoria de Douglas Santos, também aprovada no PNLD 2018, utilizada em escolas da rede estadual de ensino em Alagoas.

De acordo com as informações do Guia de Livros Didáticos do Ensino Médio do PNLD (2018), a coleção *Geografia em rede* apresenta o espaço geográfico enquanto produto das

relações entre a sociedade e a natureza, tendo como proposta uma análise histórica da constituição do espaço geográfico, desafiando os estudantes a estarem atentos às realidades locais, regionais, nacionais e internacionais. O Livro do Estudante se divide de acordo com as etapas do Ensino Médio, desta forma, o Livro do Estudante do 1º ano está organizado em conteúdos referentes as alterações espaciais ocorridas na produção do espaço geográfico. Há também um diálogo estabelecido para articular fenômenos sociais e naturais, chamando a atenção para as ações antrópicas e seus impactos.

O Livro do Estudante do 2º ano está organizado em conteúdos que tratam de questões urbanas e ambientais. Além disso, são abordados conteúdos relacionados à dinâmica populacional, às políticas territoriais e aos aspectos culturais, religiosos e socioeconômicos, no mundo e no Brasil. O Livro do Estudante do 3º ano aborda questões sobre o contexto geopolítico e geoeconômico, ressaltando processos em escalas distintas. Discute-se a globalização e a regionalização geopolítica do espaço mundial e são apresentados conteúdos relacionados às dimensões físico-naturais, históricas, religiosas, sociais e geopolíticas nos Estados Unidos, Europa, Ásia, África e América Latina.

De acordo com o Guia, a coleção apresenta diversas linguagens e diferentes formas didático-pedagógicas de abordar os conceitos e conteúdos geográficos. Os conteúdos são apresentados de forma interdisciplinar, buscando o contexto vivenciado pelos alunos diante de uma perspectiva crítica, contemplando temas contemporâneos.

Existe uma diversidade de linguagens, o que permite a realização de um trabalho autônomo, tendo ao alcance do estudante a linguagem cartográfica e outras representações, diferentes gêneros textuais, bem como linguagens imagéticas. Essa pluralidade auxilia o processo de aprendizagem, o que qualifica a coleção.

No campo das atividades, a coleção preocupa-se em oferecer variedade de linguagens nos exercícios, com diferentes focos, desde trabalhos em grupo até atividades que exigem foco, memorização, interpretação, análise e síntese. A coleção também conta com exercícios que estimulam a leitura cartográfica, tendo gráficos e mapas em suas questões. A interação entre o professor e o estudante também estão em foco nesta coleção, com sugestões de atividades que estimulam o diálogo entre os estudantes e as realidades vivenciadas por cada um deles.

As fragilidades da coleção apresentam-se na abordagem didático pedagógica voltada para os contextos urbanos das grandes cidades, o que dificulta a valorização, problematização dos estudantes do campo e de áreas periféricas com relação a suas realidades socioespaciais.

Também são destacadas fragilidades a partir do Guia no que se refere a definição dos conceitos geográficos, definidos de forma sucinta e abordados apenas na coleção do 1º ano.

No que se refere a regionalização do espaço mundial, a coleção parte de uma narrativa eurocêntrica e estadunidense, dando pouca importância para o Hemisfério Sul. No que se refere ao estudo da América do Sul, a coleção pouco se aprofunda nas dinâmicas sociais destes países, estando este conteúdo localizado no final da coleção, sendo apresentado de modo sintético. A abordagem do Continente Africano tem como foco aspectos negativos e problemas sociais.

A promoção do respeito às mulheres nesta coleção dá visibilidade à imagem da mulher, considerando sua participação e influência nos espaços sociais e culturais, e em espaços de poder. Já no que se refere às questões étnico-raciais, a coleção apresenta de forma pontual esta discussão, com menções às populações indígenas e negras em um dos livros da coleção. Suas contribuições no âmbito social, econômico, político e seu papel na formação do território são pouco abordados (BRASIL, 2017, p. 64).

As discussões a respeito do direito da criança e do adolescente, bem como dos idosos concentra-se no Livro do Estudante do 2º ano, onde também estão presentes discussões a respeito dos cuidados coletivos e individuais para desenvolvimento da cidadania e respeito ao meio ambiente.

O projeto gráfico-editorial está adequado aos estudantes desta faixa etária, no que se refere aos elementos visuais, aspectos editoriais possuem boa legibilidade, inclusive no que se refere ao tamanho de fonte, espaço entre as linhas, formatação das páginas e coloração, contribuindo para uma leitura proficiente.

Sugere-se na seção *Manual do Professor* o uso dos diferentes gêneros textuais e das diversas linguagens como uma boa estratégia didático-pedagógica, possibilitando o acesso a diferentes pontos de vista sobre os conteúdos abordados. Nessa mesma direção, as fotografias e os mapas, permitindo o reconhecimento e a localização dos acontecimentos e/ou fenômenos representados. Sugere-se ao professor, que seja ampliado o trabalho com a Cartografia, atualizando discussões em torno de mapeamentos coletivos e da Cartografia social, auxiliando a elaboração e construção de mapas pelos estudantes, considerando a aproximação de conteúdos abordados com as espacialidades juvenis e eventos de escala local que podem ser mapeados.

No que se refere à Formação Cidadã, é chamada a atenção para o número significativo de textos e atividades que colocam o estudante frente a temas importantes no cenário nacional e mundial. Tais textos são fundamentais para a compreensão, combate das desigualdades e dos preconceitos, além da promoção de uma sociedade justa e igualitária. Ao trabalhar com as

diferentes manifestações de religiosidade, é sugerido que o professor extrapole os conteúdos da coleção, abordando os fatores históricos e geográficos que apresentem os motivos de alguns grupos extremistas se localizarem em países islâmicos. Entre os temas presentes que podem ser aprofundados, encontram-se: violência urbana; acessibilidade; sustentabilidade; os movimentos ambientalistas; os dilemas dos imigrantes e os diversos processos de xenofobia.

O *Manual do professor* sinaliza ainda, atenção à questão étnico-racial, o conteúdo dos livros não apresenta o papel de populações indígenas e negras na formação do território e pouco discute o racismo no Brasil, portanto, o professor deverá recorrer a outras fontes e materiais que possibilitem o aprofundamento desses conteúdos.

De forma semelhante, é preciso cuidado com a narrativa eurocêntrica que constitui o repertório de representações estigmatizadas sobre a África e, no caso da América Latina, apresenta um debate reduzido. Uma estratégia a ser adotada diz respeito ao uso de materiais que contenham informações atualizadas indicando as relações econômicas, culturais e políticas de países africanos e latino-americanos na produção do espaço global. (BRASIL, 2017, p. 66).

Também é ressaltada a importância em se atentar a narrativas eurocêntricas na regionalização do espaço mundial, na forma como territórios latino-americanos e africanos estão sendo representados nesta coleção.

De acordo com o Guia de Livros Didáticos do Ensino Médio do PNLD (2018), a coleção *Geografia: leituras e interação* tem como proposta pedagógica e pressuposto teórico-metodológico que os próprios estudantes construam o conhecimento de maneira relacional, de forma coletiva, em suas relações com a sociedade e o meio. Desta forma, considera a produção do espaço geográfico a partir dos conceitos de lugar, paisagem, região, redes e território. Tais conceitos orientam, de forma direta, nos textos, e em outras situações, de modo indireto, a organização e sistematização dos conteúdos.

A coleção está dividida de acordo com os níveis do Ensino Médio, portanto, o Livro do Estudante do 1º ano aborda os fenômenos naturais e socioambientais, estando organizado em quatro unidades: Astronomia e cartografia; Estrutura geológica e superfície da Terra; A Atmosfera terrestre; Domínios naturais e sustentabilidade socioambiental. O Livro do Estudante do 2º ano, também está organizado em quatro unidades, são trabalhados conteúdos a respeito dos aspectos da população, do meio urbano, do espaço agrário e atividades econômicas como agricultura e industrialização, assim distribuídas: Industrialização e espaço geográfico; Urbanização e espaço geográfico; agropecuária e espaço geográfico; População e espaço geográfico. No Livro do Estudante do 3º ano, são apresentados fenômenos e processos em escala global: fluxos e redes, conflitos contemporâneos e a formação de blocos econômicos,

sendo discutidos nos títulos: Globalização e espaço geográfico mundial; Redes de fluxos no mundo globalizado; Blocos econômicos e fluxos internacionais; Conflitos contemporâneos e espaço geográfico mundial

A coleção é considerada adequada no que diz respeito ao projeto gráfico, a linguagem e as formas adequadas ao Ensino Médio, dispondo de diversos recursos como textos, infográficos, mapas, fluxogramas, cartogramas e organogramas. As atividades propostas exigem do estudante articulação entre conceitos, conteúdos e linguagens textuais, estando organizadas de forma gradual, com diferentes graus de complexidade.

De acordo com o Guia do PNLD (2018), a coleção se destaca pela forma como conduz o entendimento dos conceitos atrelados a cada capítulo, conforme o assunto tratado, os conceitos são abordados e exemplificados de forma diferenciada, proporcionando uma aplicabilidade particularizada em relação às imagens e aos textos de apoio, e maior flexibilização aos diferentes planejamentos de conteúdo.

Também de acordo com o Guia, a coleção apresenta coerência na linguagem utilizada, evitando preconceitos e estereótipos ou qualquer forma de discriminação. Não promove doutrinação religiosa ou política, nos textos ou ilustrações, e não faz apelo publicitário. A coleção apresenta temáticas referentes a questões culturais, econômicas, aspectos legais e conflitos sociais, bem como a diversidade de crenças, sendo apresentadas apenas algumas religiões. Temáticas como a de gênero e da não violência contra a mulher, são tratadas de modo mais consistente e com mais destaque do que outras, como o combate à homofobia, sendo apresentadas poucas informações.

A coleção está isenta de qualquer discriminação e preserva a imagem de crianças, adolescentes e idosos, não as expõe a situações de vulnerabilidade. Mas é chamada a atenção para como essas temáticas são abordadas, desconsiderando diferenças de classes ou diversidades culturais e regionais. O Manual do professor apresenta que a coleção contempla a promoção da cidadania, do respeito à diversidade e aos direitos humanos. Abordando questões de ordem jurídica, cultural ou política, vinculadas ao cotidiano e à produção do espaço geográfico. Há atenção ao lugar e às demandas dos povos indígenas, também aos elementos da história e cultura afro-brasileiras.

Sugere-se que o professor para melhor abordar temáticas como a homofobia, as diversidades étnica e cultural brasileiras, as diferenças regionais, as peculiaridades locais e as demandas de grupos considerados minoritários, busque elementos que ampliem o debate. Sendo estes indispensáveis em função de cada escola estar inserida em uma realidade específica, que

muitas vezes difere da realidade proposta nos livros. Também é sugerido que o professor extrapole as imagens ofertadas na coleção didática, buscando material de apoio que reflita o cotidiano dos estudantes na sala de aula.

A coleção *Geografia das redes: o mundo e seus lugares*, de acordo com o Guia do PNLD (2018), trata dos conteúdos geográficos de maneira articulada, abordando-os nas escalas mundial e nacional. Aspectos sociais, políticos, econômicos e naturais, são abordados de maneira integrada, buscando suplantar a dicotomia entre Geografia Física e Humana. Os conteúdos são desenvolvidos considerando os conceitos básicos da Geografia, como espaço, paisagem, lugar, território, região e rede. Nesse sentido, estabelecem relações entre os lugares, analisando os fatos históricos, por meio de uma abordagem escalar que destaca a observação dos fenômenos globais e locais.

A coleção apresenta abordagem conceitual de acordo com os pressupostos da Geografia Crítica. Os conceitos são trabalhados ao longo da coleção a partir da relação sociedade e natureza. Os espaços mundiais são evidenciados com ênfase nos eventos sociais, naturais e econômicos, referenciando conflitos, tensões sociais e ambientais.

No que se refere aos pontos fortes da coleção, apresenta uma linguagem clara, utiliza exemplos cotidianos que facilitam a compreensão dos conteúdos, e as atividades propostas articulam-se com as temáticas. As atividades sugeridas propiciam a reflexão, a problematização e a análise interpretativa de textos e imagens. Favorecendo o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, sugerindo recursos didáticos, como filmes, vídeos, charges, quadrinhos.

A coleção está organizada de acordo com os níveis do Ensino Médio, portanto, o Livro do Estudante do 1º ano contém quatro unidades e dez capítulos, assim divididos: Unidade um - Onde estão as pessoas? Subdividido em capítulos 1 e 2; Unidade dois - A geografia das rochas, com os capítulos 3, 4 e 5; Unidade três - A geografia da atmosfera, com os capítulos 6 e 7 e a Unidade quatro - A geografia das águas e da vida, com os capítulos 8, 9 e 10.

O Livro do Estudante do 2º ano está organizado em quatro unidades e nove capítulos, assim divididos: Unidade um - A fábrica e seus lugares, com os capítulos 1 e 2; Unidade dois - O campo e seus lugares, com os capítulos 3, 4 e 5; Unidade três - Olhar de longe e de perto, com os capítulos 6 e 7; e a Unidade quatro - Os continentes e os oceanos, com os capítulos 8 e 9.

O Livro do Estudante do 3º ano também se organiza em quatro unidades e oito capítulos, assim divididos: Unidade um - Em nome da humanidade, com os capítulos 1 e 2; Unidade dois - A experiência americana: novos formatos, velhos conflitos, com os capítulos 3 e 4; Unidade

três - Viver na interface, com os capítulos 5 e 6; e a Unidade quatro - Outros olhares sobre os problemas do mundo, com os capítulos 7 e 8.

O Manual do professor está organizado em três livros, que são compostos de três partes. A primeira é a réplica do Livro do Estudante; a segunda parte do Manual do Professor está subdividida em três itens comuns aos três manuais e contém os seguintes tópicos - Por que ensinar Geografia no Ensino Médio?; Avaliação e ensino de Geografia; e Interdisciplinaridade na obra. A terceira parte, comum a todos os Manuais do Professor, é chamada Recursos para o professor e contém os seguintes tópicos: Apresentação dos recursos; Pesquisa escolar; Ferramentas didáticas; Fichas didáticas; Abordagens interdisciplinares; Respostas das atividades; Atividades complementares; Textos complementares e Bibliografia comentada.

No que se refere aos princípios éticos, de acordo com o Guia, a coleção promove positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, saberes sociais e científicos. O debate sobre o meio ambiente é estimulado na coleção, por meio de textos, imagens e atividades que requerem atitudes coletivas e individuais. As ilustrações, como mapas, gráficos, tabelas e fotografias, destacam a diversidade cultural, social, econômica e natural das áreas do planeta e, em especial, do Brasil. As ilustrações dialogam com a temática abordada nos textos, possibilitando ao estudante desenvolver um olhar questionador e analítico sobre os temas.

No Manual do professor, é indicado que a coleção dialogue com os temas da diversidade religiosa, étnico-racial e condição socioeconômica, destacando positivamente os valores presentes na cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, favorecendo, assim, a Formação Cidadã. A igualdade e os direitos das mulheres na sociedade são realçados, principalmente, nas imagens apresentadas. Entretanto, é chamada a atenção para o fato de que nos textos da coleção, não são ampliadas a análise e a discussão sobre o papel desempenhado pelas mulheres na sociedade contemporânea. Também é chamada a atenção do professor para a importância dos mapas que compõem a coleção, que devem ser sempre contextualizados e informações devem ser complementadas quando necessário.

Feita a escolha do objeto de pesquisa, realizamos uma revisão de literatura na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tendo como objetivo identificar pesquisas e autores que fundamentam os conhecimentos geográficos a respeito do estudo das Relações Étnico-raciais e hierarquias sociais, Colonialidade, Ensino de Geografia e Livro Didático. Este levantamento foi realizado com foco em um período de tempo específico, tendo como

referência trabalhos realizados nos últimos dez anos, tendo como objetivo analisar a produção acadêmica recente a respeito destas temáticas.

A partir deste levantamento bibliográfico também foram selecionados pesquisadores que foram consultados e são referendados, sobretudo, nas três grandes dimensões analíticas deste estudo: 1) o conceito de relações étnico-raciais e o ensino de Geografia; 2) o conceito de relações étnico-raciais nas obras didáticas de Geografia; 3) a representação do conceito de relações étnico-raciais nos livros didáticos em suas diversas linguagens (linguagem cartográfica, gráficos, fotografias, quadros e tabelas.) –, as quais serão abordadas na seção “As dimensões analíticas e as obras didáticas”. Estes pesquisadores serviram de referência para a elaboração deste estudo, correspondendo as dimensões analíticas aqui abordadas, conforme expressa o Quadro 1:

Quadro 1 – Levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Categorias Analíticas	Principais Autores
Relações Étnico-raciais e Colonialidade	Almeida (2018); Anjos (2005); Grosfoguel (2010); Ianni (2004); Gomes (2011; 2013); Guimarães (2002); Malachias (2006); Munanga (2004); Porto-gonçalves (2006), Quijano (2010).
Ensino de Geografia	Callai (2010); Catrogiovanni (1988); Cavalcanti (1998); Kaercher (1999); Santos (1996), Santos (2020).
Livro Didático	Callai (2010; 2011; 2016), Santos (2018); Schäffer (2003); Sposito (2004); Tonini (2002).

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2022). Elaborado pela autora (2022).

O levantamento indicou os seguintes autores: Almeida (2018); Anjos (2005); Callai (2010); Catrogiovanni (1988); Cavalcanti (1998); Grosfoguel (2010); Guimarães (2002); Ianni (2004); Kaercher (1999); Malachias (2006); Munanga (2004); Porto-Gonçalves (2006); Quijano (2010); Santos (1996); Santos (2018); Santos (2020); Schäffer (2003); Sposito (2004), Tonini (2002), estabelecemos estes autores como referenciais teóricos para a elaboração desta dissertação.

2.1 As dimensões analíticas e as obras didáticas

No que se refere aos procedimentos adotados nesta pesquisa, contamos com a análise documental, que foi realizada a partir do conteúdo textual, atividades, imagens, mapas, gráficos, infográficos e fotografias que constituem os livros didáticos das três coleções didáticas selecionadas. A análise destes conteúdos se deu a partir de três dimensões, para atender a um

dos objetivos desta pesquisa: compreender como o conceito de relações étnico-raciais é abordado nos livros didáticos de Geografia do PNLD do triênio de 2018-2020.

As três grandes dimensões analíticas, de acordo com o que foi apresentado após o quadro que constitui as principais temáticas e autores que corroboram com referencial teórico, são constituídas por: 1) o conceito de relações étnico-raciais e o ensino de Geografia; 2) o conceito de relações étnico-raciais nas obras didáticas de Geografia do Ensino Médio; 3) conceito de relações étnico-raciais, diversas linguagens e Livros Didáticos (linguagem cartográfica, gráficos, fotografias, quadros e tabelas).

A primeira dimensão analítica, intitulada como “O conceito de relações étnico-raciais e o ensino de Geografia”, tem a intenção de discutir as relações étnico-raciais como um conceito e categoria de análise socioespacial imprescindíveis para o Ensino de Geografia. Essa análise será discutida na terceira seção da dissertação – relações étnico-raciais: o ensino de geografia para análise das hierarquias sociais.

A segunda dimensão analítica nomeada “O conceito de relações étnico-raciais nas obras didáticas de Geografia do Ensino Médio” tem a intenção de historicizar o PNLD como importante política pública voltada para a educação básica e para o ensino de Geografia, além de analisar os livros didáticos dos anos finais do Ensino Médio do PNLD adotados em escolas da rede de educação pública em Alagoas, intentando elencar possíveis conteúdos abordados a partir do conceito de relações étnico-raciais. Essa abordagem encontra-se na quarta seção – PNLD e a lei 10.639: educação étnico-racial no contexto brasileiro.

A terceira dimensão analítica versará sobre “a representação do conceito de relações étnico-raciais nos livros didáticos em suas diversas linguagens (linguagem cartográfica, gráficos, fotografias, quadros e tabelas)”, pretendemos averiguar as figuras de modo individual e compreender qual mensagem pode ser transmitida ou capturada pelos seus elementos nas obras didáticas do PNLD 2018-2020. A abordagem analítica será feita a partir de leitura e interpretação sobre os infográficos, os quais auxiliam no processo de ensino-aprendizagem e que facilitam o contato dos alunos com o conteúdo de forma dinâmica. Esse tópico será discutido na quinta seção – Relações étnico-raciais e hierarquias sociais: uma abordagem a partir das obras didáticas do PNLD 2018 adotadas na rede de educação pública em Alagoas.

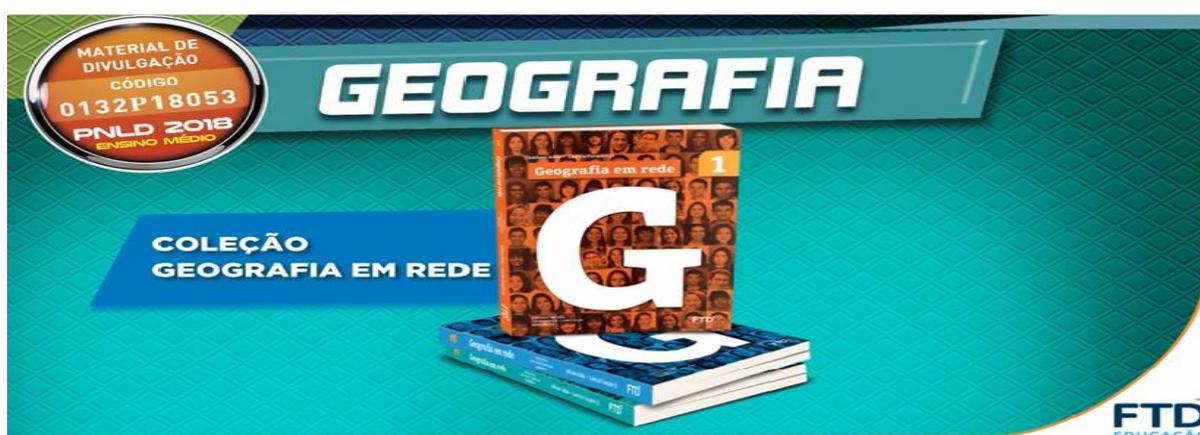
A análise do conteúdo presente neste trabalho foi feita a partir das dimensões analíticas já apresentadas, com base nos estudos de Almeida (2018); Anjos (2005); Callai (2010); Catrogiovanni (1988); Cavalcanti (1998); Grosfoguel (2010); Guimarães (2002); Ianni (2004); Kaercher (1999); Malachias (2006); Munanga (2004); Porto-Gonçalves (2006); Quijano

(2010); Santos (1996); Santos (2018); Santos (2020); Schäffer (2003); Sposito (2004); Tonini (2002), uma vez que estes autores são referência para as teses e dissertações que foram encontradas durante o levantamento bibliográfico na BDTD, que versam sobre Livros didáticos, relações étnico-raciais, hierarquias sociais e Ensino de Geografia. O que contribui para esta pesquisa, sobretudo na relação entre o ensino das relações étnico-raciais e o Ensino de Geografia, que tem como importante recurso metodológico o livro didático.

As coleções de livros didáticos analisadas neste trabalho são três: a coleção de livros didáticos *Geografia em rede*; a coleção *Geografia: leituras e interação* e a coleção *Geografia das redes: o mundo e seus lugares*, as coleções são compostas por seis volumes de livros cada, sendo três volumes destinados aos estudantes e três volumes de livros destinados aos professores.

A coleção intitulada *Geografia em rede* (Figura 1) possui três volumes de livros de autoria de Edilson Adão, mestre em Ciências (Geografia Humana) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), bacharel e licenciado em Geografia pela USP, professor de Geografia do Ensino Médio e Superior, e Luiz Furquim Jr. Mestre em Ciências (área de concentração: Geografia Humana) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, bacharel e licenciado em Geografia pela USP, professor de Geografia das redes pública e particular de São Paulo. Esta coleção é editada pela Editora FTD, e foi adotada em escolas da rede pública estadual em Alagoas no período de 2018-2020.

Figura 1 – Volumes da coleção *Geografia em Rede*, da Editora FTD.



Fonte: Editora FTD (2016).

O Livro do Estudante do primeiro ano da coleção *Geografia em Rede* com 272 páginas, é composto por duas unidades e onze capítulos, assim distribuídos: Unidade um – O espaço geográfico; O capitalismo e a transformação do espaço geográfico; Organização e

regionalização de um mundo desigual; nós estamos aqui. Unidade dois – A estrutura da Terra; Relevo, minérios e solos brasileiros; Hidrografia e recursos hídricos; Geografia dos mares e oceanos; A dinâmica do Clima; As grandes paisagens naturais; e Domínios morfoclimáticos do Brasil.²

O Livro do Estudante do segundo ano tem 288 páginas, estando organizado em três unidades e quatorze capítulos, assim distribuídos: Unidade um – Urbanização; Urbanização brasileira; A temática ambiental e o meio urbano; A morada urbana e os dilemas ambientais. Unidade dois - A população mundial; A população brasileira; O espaço do cidadão. Unidade três - Geografia das indústrias; O espaço industrial brasileiro; Geografia dos transportes; O dilema energético; Energia no Brasil: matriz energética e fontes alternativas; Brasil: potência agrícola; Espaço e turismo.

O Livro do Estudante do terceiro ano, *Geografia em Rede*, possui 288 páginas e estrutura-se em duas unidades e treze capítulos, assim distribuídos: Unidade um - Geografia das relações internacionais; Geografia do poder mundial; Estados Unidos: a hiperpotência; A globalização; Globalização e regionalização: os blocos econômicos. Unidade dois - China: a nova potência; Rússia, Japão e Índia: potências distintas; O espectro geopolítico do Oriente Médio; Mundo árabe, Cáucaso e Ásia Central; África: o legado colonial; A nova face da África: crescimento urbano e econômico; Geopolítica da América Latina; Geopolítica do Brasil.

De acordo com o Guia de Livros Didáticos do Ensino Médio, PNLD 2018, na divisão interna de cada livro, as seções Interagindo, Conversando com a...! , A Geografia na..., Infográfico e Enfoque, possibilitam uma abordagem dinâmica dos conteúdos e, através das diversas linguagens, promovem um diálogo com outros gêneros textuais. Além disso, a coleção permite que se compreenda a articulação entre diferentes escalas geográficas e favorece a interação dos estudantes com o processo de aprendizagem. Essas características implicam em uma abordagem crítica e interdisciplinar dos conteúdos geográficos. No que se refere ao conceito de relações étnico-raciais, à diversidade étnica, estão presentes de forma pontual, com menções sobre as populações brasileiras indígenas e negras concentradas em um dos livros (segundo ano). Suas contribuições no âmbito social, econômico, político e seu papel na formação do território são pouco abordados.

A segunda coleção em análise *Geografia: Leituras e interação* (Figura 2), dos autores Antonio Luís Joia, bacharel e licenciado em Geografia pela USP, professor de Geografia no

² As informações dos volumes das coleções *Geografia em Rede*, *Geografia: leituras e interação* e *Geografia das redes: o mundo e seus lugares*, estão baseadas no Guia de Livros Didáticos do Ensino Médio, PNLD 2018.

Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas redes pública e particular de São Paulo, e Arno Aloísio Goettems, bacharel e licenciado em Geografia pela USP, professor de Geografia no Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas redes pública e particular do Estado de São Paulo. A coleção é editada pela Editora Leya, e foi adotada em escolas da rede pública estadual em Alagoas no período de 2018-2020.

Figura 2- Volumes da Coleção *Geografia: Leituras e interação*, da Editora LeYa.



Fonte: Editora LeYa (2016).

De acordo com o Guia de Livros Didáticos do Ensino Médio, PNLD 2018, a coleção *Geografia: Leituras e Interação* apresenta um projeto gráfico com linguagem e forma adequadas ao Ensino Médio, dispondo de diversas linguagens como textos, ilustrações, mapas, gráficos, fluxogramas, cartogramas e organogramas. A coleção tem como eixo diferentes concepções, tanto no que diz respeito à construção do conhecimento como a importância da interação com o meio. Da mesma forma, propõe um trabalho com base nos conceitos de lugar, paisagem, região e território, para desenvolver a compreensão dos processos de construção do espaço geográfico, sendo eles que orientam a organização e sistematização dos conteúdos ao longo dos livros.

O Livro do Estudante do primeiro ano, possui 288 páginas, estando organizado em quatro unidades: Astronomia e cartografia; Estrutura geológica e superfície da Terra; A Atmosfera terrestre; Domínios naturais e sustentabilidade socioambiental.

O Livro do Estudante do segundo ano também possui 288 páginas, organizado em quatro unidades, sendo trabalhados aspectos da população, do meio urbano e do espaço agrário e atividades econômicas como agricultura e industrialização, assim distribuídas: Industrialização e espaço geográfico; Urbanização e espaço geográfico; agropecuária e espaço geográfico; População e espaço geográfico.

No Livro do Estudante do terceiro ano também com 288 páginas, são apresentados fenômenos e processos em escala global: fluxos e redes, conflitos contemporâneos e a formação de blocos econômicos, a partir dos títulos: Globalização e espaço geográfico mundial; Redes de fluxos no mundo globalizado; Blocos econômicos e fluxos internacionais; Conflitos contemporâneos e espaço geográfico mundial.

No que se refere as relações étnico raciais, de acordo com o Guia, a partir da perspectiva geográfica, o professor tem disponível um material que contempla a promoção da cidadania, do respeito à diversidade e aos direitos humanos. Questões de ordem jurídica, cultural ou política, estão vinculadas ao cotidiano e à produção do espaço geográfico. Há atenção ao lugar e às demandas dos povos indígenas e também aos elementos da história e cultura afro-brasileiras. Sugere-se que para melhor trabalhar temáticas como a homofobia, as diversidades étnica e cultural brasileiras, as diferenças regionais, as peculiaridades locais e as demandas de grupos considerados minoritários, o professor deve buscar elementos para ampliar o debate.

A terceira coleção analisada neste trabalho (Figura 3) *Geografia das Redes: o mundo e seus lugares*, de autoria de Douglas Santos, bacharel e licenciado em Geografia pela USP, mestre em Geografia Humana pela mesma Universidade, doutor em Ciências Sociais pela Universidade Católica de São Paulo, professor visitante da Universidade Federal da Grande Dourados. A coleção foi editada pela Editora do Brasil, sendo adotada pelas escolas da rede pública de Alagoas no período de 2018-2020.

Figura 3- Volumes da coleção *Geografia das Redes: o mundo e seus lugares*, da Editora do Brasil.



Fonte: Editora do Brasil (2016).

De acordo com as descrições dos livros que compõem esta obra, a coleção está fundamentada na abordagem crítica da Geografia, destacando os aspectos sociais, políticos, econômicos e naturais dos fenômenos geográficos. Em sua fundamentação teórico-metodológica, procura integrar os aspectos humanos e naturais na busca de suplantar a dicotomia entre geografia física e humana. No que se refere as relações étnico-raciais, o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2018, aponta que a coleção promove positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, saberes sociais e científicos.

O Livro do Estudante do primeiro ano tem 192 páginas, organizado em quatro unidades e dez capítulos, assim divididos: Unidade um - Onde estão as pessoas? Abarcando os capítulos 1 e 2; Unidade dois - A geografia das rochas, com os capítulos 3, 4 e 5; Unidade três - A geografia da atmosfera, com os capítulos 6 e 7 e a Unidade quatro - A geografia das águas e da vida, com os capítulos 8, 9 e 10.

O Livro do Estudante do segundo ano possui 192 páginas e contém quatro unidades e nove capítulos, assim divididos: Unidade um - A fábrica e seus lugares, com os capítulos 1 e 2; Unidade dois - O campo e seus lugares, com os capítulos 3, 4 e 5; Unidade três - Olhar de longe e de perto, com os capítulos 6 e 7; e a Unidade quatro - Os continentes e os oceanos, com os capítulos 8 e 9.

O Livro do Estudante do terceiro ano, com 192 páginas, está dividido em quatro unidades e oito capítulos, assim divididos: Unidade um - Em nome da humanidade, com os capítulos 1 e 2; Unidade dois - A experiência americana: novos formatos, velhos conflitos, com os capítulos 3 e 4; Unidade três - Viver na interface, com os capítulos 5 e 6; e a Unidade quatro - Outros olhares sobre os problemas do mundo, com os capítulos 7 e 8.

A pesquisa que possibilitou a escrita desta dissertação justifica-se justamente por procurar analisar as coleções didáticas descritas acima, para compreender como elas abordam o conceito de relações étnico-raciais, bem como apresentam a hierarquização social a partir das relações étnico-raciais no Ensino de Geografia, de modo a estabelecer análises e evidenciar que as discussões as quais versam sobre relações étnico-raciais buscam facilitar a compreensão dos conteúdos exigidos pela Geografia, no que se refere a construção e transformação do Espaço Geográfico brasileiro e mundial, e a importância dos povos afrodescendentes para este processo.

Dada a proporção do racismo em nossa sociedade, e a interferência deste sistema no pensamento do senso comum, é importante ressaltar que, didaticamente, o conceito de relações étnico-raciais é imprescindível no Ensino de Geografia, sobretudo porque é um dos conceitos que possibilitam a análise socioespacial, que aparecem em muitas discussões temáticas como a da formação e transformação do espaço geográfico brasileiro e da regionalização mundial, podendo estar atrelada às políticas afirmativas organizadas num período histórico, às características espaciais, aos processos de segregação espacial, dentre outras temáticas pertinentes. No entanto, quando se tratar de relações étnico-raciais, é necessário um cuidado para não reafirmar estereótipos e preconceitos. Também é preciso atenção à escala, para proporcionar uma aprendizagem significativa e contextualizada.

3. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: PADRÕES HIERARQUIZADORES DE PODER QUE SE PERPETUAM, POR QUÊ?

Tendo em vista que as relações étnico-raciais são um importante conceito e um constructo das relações socioespaciais, visando fomentar e embasar o presente estudo, consideramos necessário um levantamento a respeito da conceituação das relações étnico-raciais, hierarquias sociais, e a importância destes conceitos para o pensamento geográfico, articulando também a produção acadêmica recente no âmbito da Geografia escolar e no Ensino de Geografia, questões que serão discutidas neste capítulo.

O debate a respeito das relações étnico-raciais tem crescido no Brasil de forma significativa, sendo atualmente um dos principais marcadores nos diversos ramos da produção de conhecimento científico e do pensamento social brasileiro. Entendemos as relações étnico-raciais a partir do contexto sócio-histórico que as constituíram no território em questão, qual seja, o território brasileiro. Entendermos essas relações estabelecidas em sociedades de passado

escravagista é de extrema relevância, tendo em vista que o racismo se estrutura enquanto organizador das relações sociais, operando para a dominação e exploração dos indivíduos racializados. As formas como as relações de poder operam em cada sociedade vai estabelecer diferentes padrões de relações raciais.

A raça enquanto produção das relações sociais está intimamente ligada ao espaço geográfico. Portanto, as relações étnico-raciais acontecem no espaço, com o espaço e a partir do espaço. Esta categoria, relativamente recente na história da humanidade apresenta diversas abordagens e conteúdos, que vão da ciência à mobilização ideológica. O significado do conceito de raça vai ser modificado e utilizado de acordo com os interesses dos grupos sociais hegemônicos, através do tempo e espaço.

Etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez tem origem no latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. A conceituação do que é raça, foi criada para a classificação das espécies animais e vegetais (MUNANGA, 2004). O conceito de raça, assim, como a maioria dos conceitos, é condicionado ao tempo, ou seja, sendo este temporal, de acordo com a evolução e produção social pode ser modificado.

De acordo com Almeida (2018, p. 18):

Raça não é um termo fixo, estático, parado no tempo. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico.

Para o sociólogo Antônio Sergio Guimarães (1995, p. 23), muito antes de adquirir qualquer conotação biológica, a ideia de raça significou, por muito tempo “um grupo ou categoria de pessoas conectadas por uma origem comum”. No latim medieval, por exemplo, o conceito de raça designava descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que têm um ancestral comum e que possuem algumas características físicas em comum. Ainda nas palavras de Munanga (2002, p. 17) foi somente:

[...] Em 1684, o francês François Bernier empregou o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças. Nos séculos XVI-XVII, o conceito de raça passou efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, pois era utilizado pela nobreza local que se identificava com os francos de origem germânica em oposição aos gauleses, população local identificada com a plebe. Não apenas os francos se consideravam uma raça distinta dos gauleses, mais do que isso, eles se consideravam dotados de sangue “puro”, insinuando suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar gauleses que, segundo pensavam, podiam até ser escravizados.

Podemos perceber a partir da citação reproduzida acima, que é somente com a construção de novas identidades sociais inventadas no momento da criação de um sistema-

mundo-moderno-colonial³ (PORTO-GONÇALVES; HAESBAERT, 2006) que o conceito de raça começa a adquirir as características hierárquicas que conhecemos atualmente. A ideia de homem universal vai ser forjada em meados do século XVI, através da expansão do mercantilismo e com o contato com outras sociedades fora da Europa. A construção do outro se inicia com a descoberta de outros povos com culturas diferentes, a partir disso, o modelo de civilidade, associado mais tarde ao de Estado-Nação, irá dividir a humanidade em “primitivos” e “civilizados”.

Sobre esta questão, Almeida (2018, p. 18) sinaliza que:

A expansão econômica mercantilista e a descoberta do novo mundo forjaram a base material a partir da qual a cultura renascentista iria refletir sobre a unidade e a multiplicidade da existência humana. Se antes desse período ser humano relacionava-se ao pertencimento a uma comunidade política ou religiosa, o contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu as portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no homem universal (atentar ao gênero aqui é importante) e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas.

A raça é um critério de classificação da população mundial crucial para afirmação do sistema capitalista (QUIJANO, 2010). Por meio da colonialidade são determinados o padrão racial, sexual, espiritual, entre outros. A partir desta classificação imposta, o etnocentrismo europeu opera para contribuir com a lógica capitalista de produção, inferiorizando aqueles que não se enquadram no padrão de “evolução” determinado pelos mesmos que estabelecem os critérios do que seria evoluir.

Dentro desta lógica, os detentores dos meios de produção justificam a exploração da classe trabalhadora, mormente dos trabalhadores que não se assemelham ao padrão eurocêntrico. Desta forma, faz-se necessária uma releitura da teoria de classes sociais e passemos as “classificações sociais”⁴. Esta proposta refere-se a um deslocamento analítico, onde a análise estrutural da sociedade considera a distribuição do poder em padrões desiguais, que é resultado de conflitos/exploração/dominação em uma história determinada (QUIJANO, 2010)

O poder nesta perspectiva, “é uma malha de relações de exploração/dominação/conflito que se configura entre as pessoas na disputa pelo controle do trabalho, da “natureza”, do sexo, da subjetividade e da autoridade” (QUIJANO, 2010, p. 111-112).

³ Sistema mundo-moderno colonial: O sistema mundo moderno colonial é reforçado pela perda de soberania dos Estados, para o qual foi fundamental, como ressalta Porto-Gonçalves, atrelar as moedas locais ao dólar, fato que aconteceu a partir dos anos 70 (PORTO-GONÇALVES, 2006).

⁴ Ver: QUIJANO, A. “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”, in Edgardo Lander (org.), La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 201-246, 1993.

Ainda que os trabalhadores sejam submetidos à mesma lógica de mais-valia, a remuneração/oportunidade na lógica do capital não se dá na mesma proporção para todos. É certo que para uma mulher, negra, nordestina, a visibilidade no mercado de trabalho não ocorrerá da mesma maneira que um homem, branco, sulista. Desta forma, podemos destrinchar a efetivação do capital a partir do eurocentramento do mundo, onde tudo o que se distancia do padrão homem, branco, heterossexual, é posicionado à margem da pirâmide social (QUIJANO, 2007; HINTZEN, 2007).

Diferente de raça, que faz referência principal às características biológicas, a etnia⁵ está ligada a características culturais, sociais, psicológicas, históricas e geográficas. Uma etnia é formada por indivíduos que partilham da mesma língua, cultura ou território.

A compreensão da questão étnico-racial no Brasil passa pela compreensão do modelo cívico, modelo cultural e do modelo político brasileiro, portanto pela compreensão dos sistemas de idéias fundadoras e formadoras da “civilidade” brasileira (SANTOS, 1996).

A valorização histórico-cultural de europeus, em relação aos povos de continentes colonizados, africano e americano, decorre do eurocentrismo⁶ promovido pela universalização do capitalismo. Ou seja, da ideia de mundo globalizado como processo econômico impulsor da construção de identidades homogêneas, fundamentando o Estado-nação. No final do século XIX, a industrialização e o Estado-nação simbolizavam para o mundo ocidental progresso econômico, cultural e político. Neste processo, os países que detinham esses parâmetros são considerados “desenvolvidos”, e os países colonizados são considerados como “primitivos” (MALACHIAS, 2006).

Trata-se da imposição de um modelo de produção, bem como, modo de vida. A expansão do capitalismo torna os países colonizados, ainda que “soberanos nacionalmente” na atualidade, continuamente dependentes dos “países desenvolvidos” por meio da imposição de um modelo econômico.

Para compreensão da diferença entre etnia e raça, podemos observar como a imposição deste modelo civilizatório organiza até os dias atuais as relações sociais. Valeria destacar duas escalas de análise possíveis, uma continental, de caráter civilizatório mundializado, onde a

⁵O conteúdo da raça é morfo-biológico e o da etnia é sócio-cultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território (MUNANGA, 2004, p. 30).

⁶ Eurocentrismo corresponde a uma expressão que emite a idéia no mundo como um todo de que a Europa e seus elementos culturais são referência no contexto de composição de toda sociedade moderna.

Europa é homogeneizada como grupo racial superior, e outra local, que pluraliza etnicamente as nacionalidades políticas, em função da história, cultura, tradições e símbolos “comuns” ao país em questão.

Dessa forma, Europeus são classificados do ponto de vista racial, como brancos, portanto racialmente superiores. Do ponto de vista étnico, são: italianos, espanhóis, alemães, ingleses, franceses etc. No Brasil, cada nação europeia representa em si parte cultural de um todo civilizado.

Esta dubiedade a respeito de raça e etnia não existe para povos africanos e americanos, por terem sido colonizados pelos povos auto-declarados como desenvolvidos portadores da ideologia de Estado-Nação, os povos do continente africano apenas racialmente são lidos. As diferentes etnias africanas foram agrupadas racialmente como negras, homogeneizadas e emparedadas pelas características fenotípicas, em uma tentativa de anular as diferenças. Os imigrantes de países africanos são comumente denominados africanos e não por suas nacionalidades políticas ou étnicas.

De acordo com Ianni (2004, p. 17), “[...] a transformação de uma etnia em raça se dá como uma técnica de dominação”. Isto porque as relações sociais entre os grupos são hierarquizadas e desiguais. Essa transformação objetiva a redução de participação na economia, na política e na cultura, propiciando também a alienação. É a fabricação contínua do outro e momento em que também se constrói/reforça o racismo. Esta fabricação do outro como fora do grupo padrão/dominante opera no sentido de perpetuação de um grupo étnico-racial no topo de uma hierarquia social.

Na maioria das dimensões em que se vive em sociedade, de uma maneira ou de outra, estas estarão ligadas à hierarquização social. A igualdade em uma sociedade estruturalmente desigual como a sociedade brasileira, é uma leitura da realidade que possui um horizonte raso e pouco provável. O racismo e a exclusão social dos grupos étnico-raciais surgem na verdade com a negação de uma sociedade plural e diferente.

Portanto, abordaremos aqui a análise das relações étnico-raciais a partir do pressuposto das hierarquias sociais.

A relação entre cor e hierarquia social no Brasil é uma dimensão há muito tempo estudada por sociólogos brasileiros. Além dos trabalhos de Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni, um autor pouco lembrado, mas fundamental para entender a construção de nossas hierarquias é o sociólogo Oracy Nogueira.

No final da década de 50 Nogueira⁷ demonstrava a existência de um preconceito diferente do existente nos Estados Unidos. Oracy Nogueira classificava nosso preconceito como de marca e não de origem. Possuir um padrão estético diferente da cor branca, ter uma condição social inferior, executar certos tipos de trabalho todos esses fatores atuariam no sentido de preterir os negros em relação aos brancos

Desta feita, entendemos que a questão étnico-racial no Brasil se enquadra nas relações sociais, construída nos parâmetros da desigualdade, mas, em geral, os estigmas, a discriminação e o preconceito se consolidam nas estruturas sócio-espaciais, na produção das cidades brasileiras, precisando, assim, serem vistos no contexto da indiferença. Para realizar uma análise crítica a respeito destas desigualdades e de como as relações étnico-raciais foram estabelecidas no Brasil, realizaremos um levantamento de como a modernidade-colonialidade opera para a construção e perpetuação de relações subjetivas, buscando a naturalização da raça como organizadora na classificação social e distribuição do poder, oriunda de um projeto de colonização.

Assim, Brasil e os outros países da América Latina durante e após o período de colonização tiveram em suas instituições e pensamento social, práticas e relações hierarquizadas racialmente. Para a compreensão destas relações destacamos: Quijano (1993), Porto-Gonçalves (2006), Grosfogel (2010)⁸, autores que compreendem a colonização como um momento crucial para a constituição dos significados de raça e etnia.

Portanto, as sociedades pós-coloniais foram forjadas no âmbito das relações sociais deste período, onde a produção das subjetividades encontra-se marcada pelo imaginário difundido após a colonização, marcando racialmente o pensamento social. A lógica colonialista estabelecida e difundida mundialmente através da expansão imperialista implicou em uma invasão dos contextos locais, por culturas europeias, impositivas e conservadoras, o que resultou em um etnocídio⁹ das populações originárias do continente americano. No Brasil, as relações de poder se organizam com especificidades. A escravização de povos africanos resulta em estruturas políticas, sociais e econômicas marcadas pelo racismo com a população negra, que perdura na contemporaneidade.

⁷ NOGUEIRA, Oracy. Preconceito de Marca: as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: Edusp, 1998.

⁸ Uma das propostas teóricas dos estudos decoloniais é levar em conta a "pluriversalidade" do conhecimento e dos saberes, ou seja, assumir a hipótese de que a Modernidade é plural; apoiando-se numa leitura geopolítica da produção epistemológica, analisando os longos processos de subalternização, destacando os inúmeros conhecimentos locais, descrevendo as reformulações culturais e intelectuais e as negociações entre o Ocidente e as antigas sociedades colonizadas

⁹ Etnocídio: destruição da civilização ou cultura de uma etnia por outro grupo étnico.

A colonialidade advém de um processo que está em curso há pelo menos quinhentos anos, sendo vinculada ao movimento de dominação e exploração, que estabelece um padrão mundial de poder capitalista, que desempenha e prolifera pelo mundo estruturas hierárquicas e políticas eurocêntricas, conforme aponta Quijano (1993). A modernidade-colonialidade eurocêntrica produz então a ideia de raça, devido a necessidade de classificação social para a justificação da exploração sofrida pelos povos colonizados, por meio de uma organização social hierarquizada. Constitui-se neste momento a diferenciação entre colonos e colonizados, europeus e não europeus. Bem como se consolida a racialização da população de acordo com o fenótipo apresentado, sendo negros, pretos, índios ou mulatos.

Essa lógica de superioridade era naturalizada e justificada através da biologia, o que serviu para instituir papéis sociais dentro do modelo colonial/moderno capitalista. Este processo de classificação social, fruto da colonialidade, foi capaz de compor um modelo subjetivo moderno de ser e existir, que tem como critérios o modo de viver eurocêntrico:

No decurso da evolução dessas características do poder actual foram-se configurando novas identidades sociais da colonialidade – índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços – e as geoculturais do colonialismo, como América, África, Extremo Oriente, Próximo Oriente (as suas últimas, mais tarde, Ásia), Ocidente ou Europa (Europa Ocidental, depois). E as relações intersubjectivas correspondentes, nas quais se foram fundindo as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, foram-se configurando como um novo universo de relações intersubjectivas de dominação sob hegemonia eurocentrada. Esse específico universo é o que será depois denominado como a modernidade (QUIJANO, 1993, p. 74).

Entendemos este fenómeno como colonialidade. A Colonialidade é a base para a estruturação do próprio sistema capitalista. O capitalismo se constitui em carácter mundializado através de um conjunto de relações de dominação e exploração, o que exige a hierarquização social, ordenando e favorecendo um grupo em detrimento de outros (GROSFOGEL, 2010).

As experiências das relações sociais estão diretamente ligadas com os parâmetros de classe, divisão internacional do trabalho entre centro e periferia, divisão político-militar, privilégio de europeus frente a não-europeus, hierarquia de gênero com o patriarcado europeu ao centro das relações, hierarquia racial, hierarquia de orientação sexual, espiritual, epistêmica, do conhecimento e linguística. Desta forma, temos a caracterização do grupo padrão, a criação do “outro” ou “não-padrão” como inferior (GROSFOGEL, 2010).

Para Ianni (2004, p. 21), essa classificação ocorre por alguns fatores:

Em certa medida, o debate relativo ao choque de civilizações implica xenofobia, etnicismo e racismo. Ao hierarquizar as “civilizações”, hierarquizando também povos, nações, nacionalidades e etnias, é evidente que se promove a classificação, entre positiva, negativa, neutra ou indefinida, de uns e de outros.

Estas hierarquias vão organizar de forma direta as experiências sociais e trajetórias dos sujeitos no mundo, nos diferentes contextos de uma sociedade capitalista, podendo por vezes existir um encontro destes princípios ordenadores das relações sociais. O encontro dessas hierarquias que define vários eixos de subalternização e discriminação racial, pode ser exemplificado através da interseccionalidade¹⁰ de opressões sociais (CRENSHAW, 1989).

Uma mulher negra, nordestina, lésbica, praticante de candomblé será submetida a experiências sociais diferentes de uma mulher branca, cristã e paulista, por exemplo. Portanto, ainda que pertençam à mesma classe, a interferência das diferentes hierarquias favorecerá socialmente a uma, em detrimento da outra.

Segundo Munanga (2013, p. 8), o racismo é:

Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas.

O racismo se mostra como uma crença de que existem biologicamente raças superiores e inferiores, o que determina o ordenamento destas é a análise do sujeito, que no caso brasileiro é representante da branquitude. Embora o conceito de raça assuma conotação biológica, é evidente que o racismo não se manifesta apenas no sentido físico. Esta prática propõe a exclusão de culturas e assume conotação social. Portanto, assume características de exclusão étnico-racial.

Desta prática surge a marginalização dos grupos musicais de Hip-Hop, Rap e Reggae (lidos como representantes da etnia afro-brasileira) no Brasil. Assim como a manifestação do racismo religioso. Trata-se da expressão social de grupos étnicos, através da música, dança ou da própria fé, portanto o racismo não se manifesta apenas em situações em que o fenótipo é o “indesejado”, o que é produzido no âmbito social que remete a estes povos também virá a ser hostilizado.

O Racismo Estrutural é o princípio organizador dessas relações, e estará presente em todas as classes sociais, tornando-se um sistema multidimensional. Do ponto de vista do racismo estrutural, do qual nos fala Almeida (2018), a estrutura social é racista, pois, em todos

¹⁰ Conceito sociológico que estuda as interações nas vidas das minorias, entre diversas estruturas de poder. A Interseccionalidade é a consequência de diferentes formas de dominação ou de discriminação. Ela trata das interseções entre estes diversos fenômenos.

os espaços têm-se negros em condição subalternada, ora por violência estrutural (ausência de direitos), ora por violência cultural e ora por força institucional. As justificativas para manutenção do elemento raça/etnia como fator de inferiorização dos negros apenas são modificadas, mas, até o momento, nunca eliminadas.

Este processo se perpetua através da relação instituições-sociedade. Por um lado, as instituições estão ocupadas pelo grupo dominante, desta forma, não interessadas em alterações significativas do *status quo*, do outro lado temos a sociedade, que oferece às instituições a segurança para que não sejam promovidas estas mudanças, por ter sido estabelecida através dos tempos, de acordo com princípios norteadores raciais.

Como nos fala Almeida (2018, p. 22):

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

É importante aqui, demarcar o que o autor nos propõe refletir na sequência deste texto. O racismo não pode ser abordado como patologia, conferindo à esta problemática o caráter individualista e por vezes simplório. Falamos aqui então de estrutura, de constituição da sociedade e das instituições de acordo com as relações raciais.

Santos (1996) explica em sua fala na conferência de abertura do XVI Encontro Estadual de Professores de Geografia, como o cotidiano dos seres humanos é influenciado por diversos fatores como a corporeidade; que está diretamente ligada ao corpo do Homem e como ele se apresenta para a sociedade, como ele se vê e como é visto; também tem a ver com a lugaridade do homem, sua riqueza, sua capacidade de mobilidade e etc; a individualidade que tem a ver com questões abstratas, que são implícitas ao homem, que nos ligam diretamente a consciências, de si, do outro, do lugar e do mundo, o que ajuda na construção da próxima dimensão; a socialidade, que tem a ver com o fato de estar junto.

Neste trecho, Santos (1996, p. 10) exemplifica como a corporeidade pode implicar nas relações de socialidade e individualidade com a população negra:

Neste país, por exemplo, a cidadania dos negros é afetada pela corporeidade. O fato de ser visto como negro já é suficiente para infernizar o portador desse corpo. Por conseguinte, a diferenciação entre "cidadanias", dentro de uma mesma sociedade, é relacionada com a corporeidade. É evidente que há individualidades fortes, permitindo uma tomada de consciência mais ampla. É, desse modo, que há uma produção, dentro do homem, do princípio de liberdade. Isto não tem nada que ver com a cidadania, nem com o corpo do homem.

Os representantes das minorias sociais que fazem parte de uma produção local, regida pela lógica global, precisam saber que funções específicas exercem e de suas capacidades de interferência local e global. Para isso, é necessária a compreensão da dinâmica sócio-espacial, e aí se insere o Professor de Geografia e sua participação pertinente na construção da perspectiva de futuro, ressignificação do presente para as minorias, nesta abordagem, o negro brasileiro.

3.1 Geografia e relações étnico-raciais: o pensamento social brasileiro

Para entendermos a relação entre a geografia e as relações étnico-raciais partimos da assertiva marxista de que a sociedade está dividida em classes e que a desigualdade é transmitida entre gerações. Através da materialidade buscaremos a leitura das relações sociais estabelecidas de forma racializada. Ressaltamos que as desigualdades se acentuam pela existência do racismo, uma linha de cor que impede total ou parcialmente a mobilidade socioeconômica e espacial de grupos étnico-raciais.

A transformação do conceito de raça realizada pela ciência no século XIX fez-se essencial para o projeto de expansão, expropriação, colonização e dominação do imperialismo europeu, justificado pela guerra contra a “barbárie” em uma visão eurocêntrica de mundo. No Brasil, este debate possui origem no fim do século XVIII quando os “selvagens” não serão mais vistos como inocentes e são vistos como uma ameaça para os colonos, conforme aponta Schwarcz (1993). Este conceito vai ser amplamente discutido no século XIX e incorporado aos projetos políticos nacionalistas do século XX. Autores como Galton, Ratzel, Cuvier, entre outros, são decisivos para as concepções a respeito de raça que se formam no Brasil. Em uma concepção poligenista² a respeito da origem dos seres humanos, estes cientistas se debruçaram à construção de uma teoria que provasse cientificamente a superioridade branca sobre as demais raças.

O estabelecimento de uma diferença entre as raças e de um gradiente de evolução entre a Europa e os colonizados, tidos como selvagens e incivilizados, tinha função política e econômica objetivas. A partir deste pensamento, de que os europeus detêm a civilidade e a modernidade, ocorre a imposição deste modelo ao mundo, assegurando aos colonizadores a moral de serem os protetores da civilidade.

A eugenia foi criada no século XIX por Francis Galton, a eugenia é um conjunto de ideias e práticas relativas a um “melhoramento da raça humana” ou como foi definida por um de seus seguidores, ao aprimoramento da raça humana pela seleção dos genitores tendo como base o estudo da hereditariedade (MACIEL, 1999, p. 121).

No Brasil estas teorias ganharam espaço em escolas, institutos históricos e geográficos, em faculdades de medicina, na imprensa, política institucional, literatura, entre outros. Entre os autores que defendiam uma política eugenista para o Brasil, tomando a raça como motivo do atraso nacional estão Nina Rodrigues, Renato Kehl, Miguel Couto, Azevedo Sodré, entre outros, em natureza de literatura sociológica e antropológica. Para compreender as relações étnico-raciais no Brasil acreditamos ser necessário compreender as ideias fundadoras da civilidade brasileira (SANTOS, 1996-1997).

De acordo com (Maciel, 1999, p. 121):

No Brasil ganhou vulto nas primeiras décadas do século XX, pois seus pressupostos forneciam uma explicação para a situação do País (que seria de atraso) e ao mesmo tempo, indicava o caminho para a superação dessa situação.

De acordo com os pressupostos eugenistas a hereditariedade determinaria o destino das pessoas. As condições de vida de um indivíduo ou grupo seriam determinadas por características que o colocariam como superior ou inferior. Sendo assim, pessoas pobres seriam de grupos “inferiores” e teriam nascidos predestinados a pobreza. Com base no critério da hereditariedade o movimento eugenista buscava eliminar da “raça humana” características que consideravam indesejáveis, como pessoas com deficiência física e intelectual, ou os chamados “impulsos criminosos“. Mas esses ideais não se limitavam aos indivíduos, pertencer a determinado grupo racial representava por si só razões que justificavam a pobreza, estando a hierarquia social transformada em hierarquia racial.

Uma forma de impedir o crescimento de populações denominadas “inferiores” era coibir a procriação destes grupos, sendo estimulada a procriação entre os indivíduos considerados como superiores colocando o ideal eugênico em prática. O ideário eugênico implicaria em práticas sociais que viriam a se constituir em políticas públicas cujo objetivo expresso seria, melhorar a raça humana ao tempo que impediria a “degeneração” da mesma. A eugenia como política pública adotada pelos estados acaba por fornecer bases pseudocientíficas para práticas sociais racistas, culminando em crimes brutais no século XX¹¹ e para bases do racismo no Brasil e no mundo.

As propostas eugenistas são de natureza totalitária, onde não se consideram as opiniões dos indivíduos e sua humanidade. O Estado assumiria um papel de executor das ideias baseadas em uma pseudociência eugenista. Renato Kehl (1929, p. 225) deixava evidente sua simpatia

¹¹ MACIEL, M. E. S. A Eugenia no Brasil. *Anos 90*, Porto Alegre, n. 11, p. 121-143, jul. 1999.

pela Alemanha Nazista e as práticas eugenistas adotadas, como por exemplo a lei de esterilização de “raças inferiores”:

Impedir o alastramento de uma planta daninha ou inútil é aconselhado até pelo mais obscuro agricultor; impedir a proliferação de indivíduos anormais e perigosos constitui, entretanto, um absurdo. Esterilizar um touro à marreta não representa barbaridade, esterilizar um epilético por processo sem dor, afim de evitar prole psicologicamente anormal, não é concebível aos empedernidos pela rotina e pela compreensão das causas. Tão pouco para estes constitui um absurdo a hecatombe mundial e diária dos natimortos, a multidão crescente de degenerados que ameaçam a comunidade e enchem, cada vez mais, asilos e prisões. [...]. É cruelmente inominável o lançamento de recém-natos degenerados nos abismos do Taigeto, mas não é menos cruel assistir impassível a multiplicação de desgraçados que vêm ao mundo para sofrer o calvário de uma cegueira, de uma surdo-mudez ou anomalia monstruosa. (KEHL, 1929, p. 219).

Sobre o assim chamado problema racial brasileiro, Kehl acreditava firmemente na superioridade do branco europeu, precisamente do branco ariano. A mestiçagem para Renato Kehl, assim como para tantos outros intelectuais brasileiros da época, era fator de degeneração, estando a saída no desaparecimento dos considerados inferiores, através do branqueamento da população (MACIEL, 1999).

Para Renato Kehl o desaparecimento das raças inferiores era um fato, inquestionável e que se provaria com o passar dos anos. De acordo com a teoria eugenista, os genes da raça branca sendo superiores, eliminariam da população as características de povos africanos e indígenas. “Ninguém poderá negar que no correr dos anos desaparecerão os negros e os índios das nossas plagas assim como os produtos resultantes desta mestiçagem. A nacionalidade embranquecerá à custa de muito sabão de coco ariano.” (KEHL, 1929, p. 241).

Renato Kehl afirmava que o cruzamento das raças seria indispensável para o melhoramento da raça humana, desde que esse cruzamento fosse entre as raças ditas arianas, não se aplicando esta mesma teoria aos pretos e indígenas¹².

Se no Brasil pelo caldeamento de sangues resultarmos mestiços acima referidos, e se estes, com o continuar do mesmo tendem, progressivamente a desaparecer é porque a raça branca sendo superior prevalece sobre a inferior. Não discutamos se o ponto de vista dessa superioridade é simplesmente social segundo a opinião de Alberto Torres, ou étnica. Comprovado está que os mesmos são inferiores, representando produtos quase híbridos, faltando-lhes, apenas a infecundidade, para receberem essa designação integral. O mestiço representa o produto de fusão de duas energias hereditárias diversas, quase antagônicas, fusão de cromossomos quase irreconciliáveis e que só a benevolência da natureza permitiu se associarem. (KEHL, 1929, p. 242)

¹² Novicow entende que o cruzamento é indispensável para o revigoramento das raças. Julgamos esta afirmação verdadeira sempre que as raças a cruzar sejam de caracteres mais ou menos aproximados, como, por exemplo, entre as raças ditas arianas; não consideramos o mesmo em relação à fusão de raças de caracteres acentuadamente distintos, como entre brancos, pretos e índios. (KEHL, 1929, p. 244).

Observamos a associação dos mestiços aos híbridos, considerando o encontro de duas raças diferentes a produção de um ser quase humano, ou semi-humano. Desta forma, podemos identificar características racistas, autoritárias e que negam a humanidade dos povos indígenas e afrodescendentes. Coerente com este pensamento eugenista, a imigração deveria passar por uma seleção qualitativa, impedindo a entrada de raças inferiores no Brasil.

Como cita Kehl (1929, p. 243):

Pelos motivos acima sumariamente expostos, devemos apenas abrir nossos portos e as nossas fronteiras a todos que quiserem vir colaborar na obra nacional de paz e de trabalho, nunca, fomentar a imigração de indivíduos de raças como a raça negra e a amarela. Bastam-nos os que aqui aportam espontaneamente... e que não são poucos.

As ideias eugenistas foram repercutidas em várias regiões do Brasil, adotadas por intelectuais e autoridades locais, destacamos dentre estes o estado do Rio Grande do Sul. Neste estado brasileiro as ideias eugenistas tiveram conotação de higiene básica para a população. Sendo disseminada em artigos científicos, encontros e eventos acadêmicos, principalmente no campo da Medicina. Um desses casos é o do Arquivos Rio Grandenses de Medicina (ARGM), trabalhos foram publicados nesta revista científica associando condições sanitárias precárias de populações periféricas no Rio Grande do Sul ao desconhecimento das leis eugenistas. “A população já enfraquecida, desconhecendo as rudimentares regras da eugenia, leva uma vida que nada mais é do que uma série ininterrupta de atentados à própria saúde” (ARGM, 1930).

Consideramos importante salientar que grandes nomes do campo da medicina brasileira foram atraídos pela eugenia, embora nem todos tenham aderido da mesma forma as ideias difundidas por veículos científicos e por importantes pessoas da sociedade, os ideais eugenistas atingiram o senso comum que reproduziu e reproduz informações com fundamentos racistas.

A grande mobilização das elites e da ciência brasileira buscava a concretização de um projeto de Estado-nação, onde seria necessária a adequação do território a modernização capitalista promovida na primeira revolução industrial. A influência do racismo científico e do determinismo geográfico ficam evidentes na troca proposta pela elite brasileira. De acordo com Ratzel, o Estado seria formado pelo tripé: recursos, população e território, o desenvolvimento de qualquer Estado dependeria do equilíbrio destes três elementos na visão ratzeliana.

É em um momento de conflito entre os interesses diferentes entre as classes na Europa que a ideia de nacionalidade nasce, reunindo a religião, a raça e a língua como atributos de pertencimento nas nações europeias. No Brasil, como a raça estaria “degenerada” pelo sangue africano e pela mestiçagem, esta categoria não é evocada como atributo identitário de nacionalidade, valoriza-se, portanto, o direito ao solo como condição de pertencimento a nação. A imigração europeia foi então incentivada e custeada pelo Estado, com a prerrogativa de que

o europeu traria a regeneração da raça branca em território brasileiro, efetivando um projeto de estabelecer um Estado-nação branco, eliminando mestiços e negros (MALACHIAS, 2018).

Não só da concepção determinista geográfica ratzeliana se apropriaram os intelectuais brasileiros que buscavam na raça a explicação para o atraso e a miséria do país. Destacamos aqui Oliveira Vianna, que através de Le Febvre prefere o possibilismo de La Blache ao determinismo de Ratzel, acreditando que o homem é uma força inteligente, que reage ao determinismo do meio, mas nunca se libertando totalmente da força imposta por ele (VIANNA, 1933).

De acordo com Cirqueira (2018, p. 6):

Ainda que Vianna se colocasse avesso à postura "anti-germanista" de Febvre, lhe parecia mais coerente e tático a adoção do "possibilismo" para se pensar a sociedade brasileira, pois, por um lado, isso lhe livrava da ideia secular de meio tropical como uma prisão degenerante intransponível e, por outro, projetava o problema da "evolução social" no "homem".

Mesmo que Vianna tentasse passar o desejo de ser objetivo e estritamente científico em suas afirmações, o autor expressa o desejo de branqueamento da sociedade brasileira. É notório, pois constrói toda sua narrativa a respeito da acomodação da "raça ariana" – "superior", "civilizada", "bela" etc. –, enquanto negros e indígenas – "bárbaros", "inferiores", "selvagens" etc. – são visivelmente apresentados como dispensáveis, que deveriam de fato ser eliminados no processo de construção da sociedade brasileira. “A mestiçagem só teria sentido para o autor se pudesse formar "mestiços superiores", em outros termos, "arianos" adaptados ao meio tropical” (CIRQUEIRA, 2018, p. 9).

A tese do branqueamento e da louvação a mestiçagem (democracia racial) nascem do racismo científico, produzem e produzem espacialidades marcadas pelas hierarquias raciais. Na prática, o branqueamento se materializou no espaço geográfico brasileiro, e a imigração europeia é o produto desta materialização. Um esforço para a organização do território e das técnicas foi feito, pensando no imigrante ideal para “regenerar” a população brasileira.

De forma geral, o pensamento social brasileiro concluiu uma visão pessimista do Brasil, atribuindo os problemas socioeconômicos a origem dos grupos raciais formadores da população brasileira. Esse pessimismo é influenciado diretamente pelo racismo científico e determinismo geográfico amplamente difundidos pelas instituições educacionais ao longo do século XIX e XX (MALACHIAS, 2018).

A tese do branqueamento deu lugar a teoria de louvação a mestiçagem, conhecida como democracia racial atualmente. Essas ideias assumem caráter ideológico ao longo do processo de formação social, o que implica em apropriação por parte da elite intelectual e política

brasileira. A teoria da louvação a mestiçagem buscava a unificação nacional, buscando justificar os meios e os fins que constituíram as ações sociais, principalmente as políticas, objetivando reconstruir a ordem social.

Ao contrário do pessimismo abordado na tese do branqueamento, a louvação a mestiçagem estabelece a escravidão e a mestiçagem como positivas características, parte da história de uma nação. Gilberto Freyre, transforma a narrativa a respeito da mistura de raças, colocando o mestiço como prova da possibilidade de relações tolerantes e democráticas entre as raças. Para Ianni (2004, p. 14) “Quando pensamos que as relações sociais estão impregnadas pela ideia de democracia racial, descobrimos então, que se trata de um mito cruel, porque neutraliza o outro”. Em nossa interpretação, é a partir da teoria de louvação a mestiçagem que a tese de branqueamento é efetivada, com o apagamento das violências destinadas aos pretos e indígenas ao longo da formação social. A proposta é transformar um processo violento de miscigenação em uma “saga singular de uma nação” (MALACHIAS, 2018).

3.2 Ensino de Geografia, Livro Didático e relações étnico-raciais na produção acadêmica recente.

O Ensino de Geografia é a área do conhecimento, comprometida em tornar o mundo e suas dinâmicas compreensíveis, dar explicações para as realidades vividas pelos alunos e apontar soluções e reflexões para os conflitos vividos no espaço geográfico. Sendo assim, Santos e Vilar (2020, p. 228) aponta a necessidade de que o Ensino de Geografia seja “[...] propício para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem com vistas à cidadania, e as demandas contemporâneas”.

Para isso, o aluno deve se perceber enquanto agente que interfere na configuração sócio-espacial, e que dela também recebe interferências. Nas palavras de Callai (2010):

A Geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento. (CALLAI, 2010, p.58).

Assim, Kaercher (1999, p. 76) expõe que o papel da Geografia como disciplina escolar deva ser o de “[...] entender a sociedade e suas contradições usando o espaço como categoria para tal entendimento”. Não obstante, está Geografia que se debruça na abordagem espacial deve relacionar as complexidades da interação homem e meio e homem/homem, criando possibilidades do aluno se posicionar no espaço, entendendo a sua participação.

Entendemos então, ensinar e aprender Geografia como estudar a produção do próprio espaço social. Como nos fala Sacramento (2015, p. 13):

Desta maneira, o Ensino de Geografia possibilita analisar como espacialmente se estruturam as relações de poder e como se estabelecem as funções que cada indivíduo exerce dentro da sociedade a partir da formação do processo capitalista de produção.

Segundo Cavalcanti (1998, p. 20), “O ensino de Geografia deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições”. Para alcançar esta aprendizagem significativa e questionadora da realidade, algumas questões precisam ser discutidas: a prática docente, a defasagem do ensino, o distanciamento entre os conteúdos e a realidade dos alunos, são alguns apontamentos a serem analisados.

Conforme Santos (2012, p. 46), faz-se necessário “[...] discutir a práxis docente no intuito de que os docentes consigam, por meio do Ensino de Geografia, formar cidadãos críticos e criativos diante dos ditames da sociedade atual”.

O desenvolvimento do trabalho docente está além da simples reprodução dos conteúdos, é uma busca para a “construção” de visões de mundo, para que o mediado aprenda não só os conceitos, como saiba também aplicá-los em seu cotidiano. Para tanto, o elemento principal nesta aprendizagem parte da mediação, qual seja, a prática docente. A não reflexão da própria prática docente e das metodologias utilizadas em sala de aula tem resultado no esvaziamento dos significados dos conteúdos, o que impede a efetividade do Ensino de Geografia.

[...] Isso tem acarretado aulas com conteúdos geográficos totalmente desconectados da realidade do aluno, propiciando a dicotomia entre os conteúdos e a prática pedagógica, aulas monótonas, sem significado para o aluno e, conseqüentemente, comprometendo a qualidade do Ensino de Geografia. (SANTOS, 2012, p. 53).

A demanda social por uma educação antirracista e seus efeitos surge de profundas problemáticas dentro da estrutura organizacional da própria educação. A escola, sendo território representativo de instâncias reguladoras do Estado e da produção social, assume o papel de fomentadora de conhecimento e de construtora de identidades, mas também serve como reforçadora de preconceitos, lugar de manutenção das desigualdades e intolerâncias, com contribuições de toda a comunidade escolar.

As escolas por meio da prática organizacional, curricular e pedagógica, contribuem para a construção de verdades que influenciam na formação das identidades, onde as verdades construídas pela organização social são contestadas ou não. Se a escola, por um lado, participa dos processos de reprodução da sociedade capitalista, por estar historicamente vinculada a ideologias burguesas, por outro, ela pode participar também dos processos de transformação da sociedade capitalista, aproveitando-se dos espaços de contradição no interior das escolas,

auxiliando os alunos a terem desvelada a ideologia dominante e, assim, tendo abertas, diante de si, possibilidades de elaborar um pensamento contra-hegemônico (SNYDERS, 1981).

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 representam um progresso referente às questões das relações étnico-raciais para a Educação Básica no Brasil. A promulgação das referidas leis assegura o ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas de educação básica no Brasil. O que demandou alterações e reflexões a respeito do currículo escolar e de toda a estrutura de ensino, provocando assim alterações desde a formação docente, até o conteúdo presente nos livros didáticos em salas de aula (MARQUES; CALDERONI, 2016).

No contexto histórico e político brasileiro, as diferenças étnico-raciais foram naturalizadas, desnudadas da sua riqueza e transformadas em desigualdade. Dessa forma, quando a escola, a universidade e a política educacional colocam em pauta a discussão, as práticas, os projetos e as políticas voltadas para a diversidade étnico-racial, tendo como foco o segmento negro da população, o contexto da desigualdade se põe na ordem do dia e, em consequência disso, medidas para a superação precisam ser implementadas. (GOMES, 2011, p. 51).

Entendemos essas mudanças que ocorreram por intermédio de políticas públicas implementadas nos últimos anos, como resultado dos conflitos de interesses sociais e de pressão exercida pelo Movimento Negro nas instituições. Especialmente ações afirmativas no âmbito educacional, possibilitando a aproximação com o debate étnico racial, e ainda “Que as populações indígenas e de origem africana tenham espaço de estudo, a partir de dinâmicas próprias e expondo suas atuações enquanto sujeitos na formação do Brasil e do mundo” (LUCINDO, 2014, p. 73).

É possível salientar que os debates educacionais sirvam para criar políticas e/ou ações afirmativas para serem inseridas no âmbito educacional, cujo objetivo são as mudanças na história, garantindo o direito da condição humana à população indígena e de origem africana, “Um exemplo é a lei. 10.639/03, em uma tentativa para resgatar a contribuição da população negra na construção da sociedade brasileira” (MULLER, 2009, p. 35).

Em relação ao racismo e discriminação racial, a dificuldade para tratar do tema é grande, pois, há um despreparo por parte dos professores que atuam no âmbito educacional:

Os estudos enfatizam o despreparo dos professores, e de demais profissionais da educação, para trabalhar, do ponto de vista pedagógico, com situações de racismo declarado que ocorrem frequentemente no cotidiano ambiente escolar. (MULLER, 2009, p. 33).

A falta da capacitação de profissionais da educação para a realização de trabalhos voltados para as relações étnico-raciais, diversidade cultural e outros temas, tem origem ainda na formação inicial. O debate das relações étnico-raciais faz parte dos estudos na universidade há muito tempo, mas o contato dos futuros profissionais da educação com a temática ainda é

muito recente. Isso somado as jornadas triplas de trabalho dos professores, as dificuldades em promover uma formação continuada, formam uma barreira ao contato desses profissionais com o debate das relações raciais de forma que estes sintam-se seguros para trabalhá-las em sala de aula (CARDOSO; RASCHE, 2014).

Dessa maneira, consideramos a necessidade de ampliar ações e efetivar parcerias em outros âmbitos da escola e da gestão, sensibilizando para a importância de um ambiente escolar “Capaz de compreender as relações étnico-raciais e que vislumbre a história, a cultura africana e afro-brasileira não apenas no mês de novembro, mas em todas as atividades escolares e, em especial no currículo” (CARDOSO; RASCHE, 2014, p. 24).

Como nos diz Gomes (2011, p. 56): “Faz-se necessário mais do que o reconhecimento da ação dos (as) africanos (as) escravizados e dos negros e negras brasileiros como sujeitos históricos, sociais e a inclusão desse debate nos processos e práticas de formação docente”. Portanto, tais legislações não podem ser interpretadas apenas como resposta do Estado às reivindicações dos movimentos sociais, mas principalmente, como elementos efetivos do cotidiano escolar.

Por meio da efetivação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), a preocupação deve ser tomada por parte dos professores, em nossa concepção, principalmente pelo professor de Geografia, buscando estabelecer conexões entre a realidade das relações sócio-espaciais e o contexto das relações étnico-raciais.

Ao abordar a temática racial no Ensino de Geografia, deve-se ensinar que mulheres e homens, negros e indígenas também são sujeitos de transformação do espaço geográfico, assim como são impactados pela organização espacial atual, buscando o entendimento de que estes sujeitos ocupam socialmente lugares subalternizados em sua maioria, e são lidos como não cidadãos. Conforme Santos (2009, p. 22): “No intuito de que este saber, fundamental na construção de visões de mundo e comportamentos e posicionamento, contribua com o projeto de educar para a igualdade racial”.

Considerando uma educação voltada para a construção de uma sociedade na perspectiva da equidade e justiça social no Brasil, é fundamental a introdução no Ensino de Geografia a valorização de culturas, identidades, manifestações religiosas diversas, com intenção de rever posições e visões referentes aos vários grupos étnicos. Dessa maneira, possibilitando ao aluno a construção da visão do mundo de forma diversa, buscando a valorização das diferenças e a humanização de pessoas historicamente postas como inferiores.

Para a construção de uma geografia cidadã, neste país existem diversos níveis de cidadania, onde nem todos são igualmente cidadãos, onde existem os que sequer são cidadãos e os que não querem o ser, os que buscam apenas direitos e não deveres. Devido a isto, é necessária a contribuição do Ensino de Geografia para a compreensão das dinâmicas socioespaciais (SANTOS, 1996).

Para o reconhecimento cidadão, é preciso que o indivíduo corresponda aos ideais pré-estabelecidos pelo Estado, de “civilidade” e “modernidade”. Não por acaso, pessoas negras e indígenas tem seu direito à cidadania negado pelo Estado brasileiro. Isto ocorre pela resistência à homogeneização proposta pelo projeto de Estado-nação. Aqui, buscamos compreender a cidadania considerando a heterogeneidade da população brasileira, em que não se busca igualdade, visto que as diferenças são o que constituem os sujeitos e os grupos sociais, e não devem ser eliminadas.

O que em nossa opinião deve ser discutido é como essas diferenças tem sido uma barreira de acesso a serviços oferecidos pelo Estado e que são direitos de todos os brasileiros. O acesso à educação, justiça, segurança, moradia, saneamento básico e segurança alimentar é restrito à uma parcela da nossa sociedade. Esta divisão acontece delimitada por “fronteiras invisíveis” (SANSONE, 1996).

Santos e Vilar (2020, p. 228) aponta a necessidade da “[...] criação de um ambiente escolar propício para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem [...] ao reconhecimento de e para uma audiência junto à comunidade escolar e para além dela”.

Dando então continuidade ao percurso metodológico que foi utilizado para levantar os estudos de nosso interesse, foi lançado na plataforma BDTD, em busca avançada e com recorte de tempo delimitado de 10 anos, os descritores: Livro Didático e as relações raciais, Ensino de Geografia e a educação étnico-racial, PNLD e relações étnico-raciais, Colonialidade e hierarquia social em Livros Didáticos. Foram encontrados no resultado da busca 62 trabalhos, que em uma pesquisa de entrelaçamento dos descritores, demonstraram em seus títulos ou nas palavras-chave similaridades ao que foi pesquisado. Desses, 38 não correspondiam a pesquisa aqui pretendida, restando apenas 24 trabalhos, sendo 19 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado. Muitos trabalhos descartados citavam uma das palavras dos descritores, mas o próprio título não convergia com o que fora pretendido nessa investigação.

Quanto às áreas de investigação dos que permaneceram, 14 estão situados em programas de pós-graduação em Educação ou voltadas a educação e o ensino; 3 situam-se no programa de pós-graduação em Geografia; 4 no programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Sociais;

1 no programa de pós-graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura e 2 no Programa de pós-graduação em Ensino de História; 1 no programa de pós-graduação em Sociologia e 1 no programa de pós-graduação em Ciências Humanas e da Terra. Além disso, grande parte dos trabalhos estão vinculados a instituições localizadas no sul e sudeste do Brasil, como pode ser conferido no quadro abaixo.

Quadro 2- Dissertações encontradas na BDTD sobre o ensino de Geografia, relações raciais e livro didático do Ensino Médio.

AUTOR E ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	IES	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
SANTOS, 2012	Relações Raciais, Programa Nacional Do Livro Didático (PNLD) e Livros Didáticos de Geografia	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Programa de Pós-Graduação em Educação
GOMES, 2014	Pan-africanismo, historiografia e educação: experiências em Cabo Verde e no Brasil	Universidade Federal do Ceará – UFC	Programa de Pós-Graduação em Educação
SANTOS, 2018	Temática étnico-racial: uma avaliação dos 15 anos da alteração da LDBEN pela lei 10.639/2003	Universidade de Tecnologia Federal do Paraná – UTFPR	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza
COSTA, 2017	Sociologia em “Mangas de camisa”: representação do negro brasileiro nos livros didáticos	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Programa de Pós-Graduação em Educação
COSTA, 2014	Literaturas afro-brasileira e africanas: o desafio nos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio	Universidade Federal do Tocantins – UFT	Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura
SILVA, 2018	A história da África na escola, construindo olhares “outros”: as contribuições do Manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História
SANTOS, 2017	Sentidos E Significados Da Condição Do Negro Nos Livros Didáticos De História: Um Estudo Com Estudantes Do Ensino Médio	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP	Programa de Pós-graduação em Educação
OLIVEIRA, 2017	A Produção Acadêmica Sobre As Relações Étnico-Raciais Em Livro Didático (2005 - 2015)	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP	Programa de Pós-Graduação em Educação
SILVA, 2016	Pós-colonialidade e aspectos étnico-raciais: um estudo sobre os parâmetros	Universidade Federal	Programa de Pós-Graduação Associado em

	curriculares para o ensino de geografia do Estado de Pernambuco	Rural de Pernambuco – UFRPE	Educação, Culturas e Identidades
CARDOSO, 2016	As relações raciais na parede: sentir – pensar a geografia pela fotografia	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Programa de Pós-Graduação em Geografia
BONIFÁCIO, 2016	A história, a cultura negra e as relações raciais na escola: da percepção dos docentes às possibilidades de trabalho com a temática racial	Universidade Federal de Goiás – UFG	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
IZABEL, 2014	Geografias de cinema: contribuições ao ensino da história e cultura do negro-afro-descendente	Universidade Estadual de Londrina – UEL	Programa de Pós-Graduação em Geografia
SILVA, 2019	Os estudos sobre educação e relações étnico-raciais no norte do Brasil: um campo em formação?	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	Programa De Pós-Graduação em Educação
GOMES, 2016	A diáspora africana e a disciplina de Geografia: estabelecendo relações entre o ensino da história e da cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica e as religiões Brasileiras de Matriz Africana	Universidade Estadual Paulista – UNESP	Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica
GOMES, 2013	Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de história: a descrição do colonizador após as leis 10639/03 e 11645/0	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ	Programa de Pós-Graduação em Educação
FRANÇA, 2017	As relações raciais: uma avaliação da efetividade do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2015	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
SILVA, 2019	Relações étnico-raciais e o espaço escolar: articulações e dissonâncias entre o Movimento Negro e o Estado brasileiro a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1995-2014)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Programa de Pós-Graduação em História
SILVA NETA, 2015	História E Cultura Afro-Brasileira E Africana Nos Livros Didáticos De História Indicados Pelo Programa Nacional Do Livro Didático PNLD-2013.	Pontifícia Universidade de Católica de Goiás	Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e da Terra
VIEIRA, 2020	Livros didáticos de sociologia do PNLD/2018: como são problematizadas a história e a cultura africana e afro-brasileira	Universidade Estadual de Londrina	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 3- Teses encontradas na BDTD sobre o ensino de Geografia, relações raciais e livro didático do Ensino Médio.

AUTOR E ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	IES	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DESIDERIO, 2017	Composições e afetos com fotoáfricas exercícios de pensamento na educação geográfica	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Programa de Pós-Graduação em Geografia
SILVA, 2020	O romper do silêncio discriminatório: o manuseio do livro didático de matemática na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais	Universidade Federal do Paraná - UFPR	Pós-graduação em Educação
HETTI, 2017	Educação e teoria do reconhecimento: reflexões sobre uma experiência com a formação de jovens alunos na Escola de Aplicação da USP	Universidade de São Paulo – USP	Programa de Pós-Graduação em Educação
PEREIRA, 2016	Deficiência, raça e gênero: análise de indicadores educacionais brasileiros	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC	Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade
MADEIRA, 2016	Educar para as relações étnico-raciais: mudanças no campo normativo e o impacto no mercado editorial	Universidade Federal de São Carlos	Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Das 24 investigações apresentadas acima, 14 se voltam à pesquisa no âmbito da representação da temática racial em livros didáticos e apenas 3 voltadas ao Ensino de Geografia. Esse alinhamento nos dá sustentação para um próximo passo que é a leitura dos resumos e das palavras-chave, buscando relações mais intrínsecas com os descritores apresentados para a busca dos achados.

Ao analisar o resumo e o objetivo dos trabalhos encontrados, 7 deles foram descartados por critérios de incompatibilidade com a proposta de discussão aqui desejada, sendo eles: Gomes (2014); Santos (2018); Silva (2016); Silva (2019); Pereira (2016); Hetti (2017) e Bonifácio (2016).

Por conseguinte, prosseguimos com os trabalhos de Santos (2012); Desidério (2017); Silva (2020); Costa (2014); Costa (2017); Silva (2018); Santos (2017); Oliveira (2017); Cardoso (2016); Izabel (2014); Gomes (2016); França (2017); Madeira (2016) Silva (2019); Silva Neta (2015); Vieira (2020) e Gomes (2013), nos quais versam sobre um ou mais de um descritor. Dentro das especificidades dos descritores e do ponto de vista desta pesquisa, não foi possível encontrar, dentro do cruzamento das palavras-chave, mais trabalhos que contemplem um diálogo com as relações raciais e o Livro Didático de Geografia, dando margem a diversas

interpretações, como escassez de produções no campo da Geografia, principalmente no ensino de Geografia.

Ao aprofundar as leituras dos trabalhos que caminham conosco a partir daqui, foi detectado as similaridades nas abordagens aqui pretendidas e as contribuições que eles podem apresentar para o aprofundamento das discussões no âmbito da construção do estado da questão, além do debate nos próximos capítulos, enriquecendo todo o corpo da pesquisa.

Este Levantamento Bibliográfico busca estabelecer um diálogo com os autores criteriosamente selecionados, intuindo a compreensão dos objetos estudados que têm compatibilidade com os descritores apresentados. Manter esse diálogo é uma oportunidade de avançar ainda mais em algumas proposições que ainda necessitam de mais debate crítico e filosófico, ao mesmo tempo em que apresenta as trajetórias de pesquisas e linhas de convergências seguidas pelos autores.

Quanto aos descritores “Livro Didático de Geografia e as relações raciais” e “Colonialidade e hierarquia social em livros didáticos” temos como achado o trabalho de Santos (2012), da UFPR, que apresenta contribuições sobre as Relações raciais, o Livro Didático de Geografia e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. A pesquisa tem como objetivo analisar formas de hierarquização racial que podem estar presentes em livros didáticos de Geografia do ensino fundamental. Para isso, o autor desenvolve a pesquisa analisando 9 livros didáticos do ensino fundamental, dos quais são analisados personagens e ilustrações. A análise quantitativa foi realizada com o auxílio do programa computacional *Statistical Package for Social Sciences 17* (S.P.S.S) e de categorias pré-determinadas para organização e análise dos dados, foram contados 1.929 personagens brancos e 663 personagens negros, o que segundo o autor, indica uma taxa de branquitude de 2,9 personagens brancos para cada personagem negro da amostra. Como conclusão, o estudo mostrou que:

Os livros didáticos de Geografia continuam veiculando em suas ilustrações discurso que universaliza a condição do branco como representante da espécie humana, característica marcante nas vinhetas relacionadas à construção do saber científico; via de regra estabelecem os personagens brancos como interlocutores dos textos, ao mesmo tempo estigmatiza personagem negro ao utilizá-lo como personagem típico de espaços de miséria. (SANTOS, 2012, p. 11).

Temos a Tese de Silva (2020) intitulada “O Romper do silêncio discriminatório: o manuseio do Livro Didático de Matemática na perspectiva da educação para as Relações Étnico-Raciais”, que objetiva refletir, por meio da perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais, sobre o tratamento conferido à história, à cultura e aos conhecimentos matemáticos nos Livros Didáticos de Matemática do sexto ano do Ensino Fundamental,

aprovados pelo PNLD e distribuídos nas escolas públicas brasileiras, de 2005 a 2017, tendo como fonte de análise seis Livros Didáticos de Matemática, e o Guia Nacional do Livro didático como fonte oficial dos parâmetros estabelecidos para a composição dos livros no que diz respeito a temática racial.

Dos resultados obtidos, constatou-se que a representatividade de personagens humanas a partir da Cor/Raça medida pelo quociente entre as personagens, heteroclassificadas em brancas e negras (taxa de branquidade), revelou uma assimetria de índice igual a 3,2. Quanto às imagens não humanas, foi observada ênfase na forma de abordagem dos princípios eurocêntricos. Esses resultados apresentam a tese de que o Livro Didático de Matemática reforça as desigualdades raciais brasileiras, seja pela ausência de uma abordagem que inclua contribuições e valores africanos e afro-brasileiros em sua estrutura curricular, seja pela difusão de discursos que hierarquizam personagens brancas e negras nas imagens, em ideias estereotipadas e outras formas de hierarquias raciais.

A dissertação de Costa (2017), intitulada “Sociologia em “mangas de camisa”: representação do negro brasileiro nos livros didáticos”, tem como objetivo investigar de que maneira os livros de Sociologia do Programa Nacional do Livro Didático (2015) abordam a temática étnico-racial no que concerne à população negra brasileira. Através do suporte estabelecido pelas políticas de ações afirmativas na área da Educação e da legislação em vigor – artigo 26-A da LDB – a pesquisa pretende verificar de que forma as Ciências Sociais têm elaborado estudos e compreensões referentes à questão racial, na confecção do material didático destinado ao Ensino Médio. Os resultados da análise do material revelaram limites no que diz respeito aos estudos das relações étnico-raciais no âmbito da Sociologia para o Ensino Médio. O autor dá ênfase a esta etapa do ensino básico, “[...]se tratando de um período escolar que ainda se refere, em grande medida, aos últimos anos de estudos formais para jovens negros, é imprescindível que a questão racial seja abordada como tarefa intelectual de primeira ordem” (COSTA, 2017, p. 107).

O trabalho de Costa (2014), da UFT, intitulado “Literaturas Afro-Brasileira e Africanas: O desafio nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio”, apresenta uma discussão referente ao processo de formação da sociedade brasileira, bem como das relações étnico-raciais que permeiam essa diversidade; na educação sistematizada e nas leis que a regem, verificando as diretrizes para o trabalho com as questões étnico-raciais e a proposta de um ensino que vise a igualdade de direitos. O trabalho teve como proposta verificar um material de ampla abrangência, foram analisados os livros didáticos utilizados nos Centros de Ensino

Médio das quatro maiores cidades sedes das Diretorias Regionais de Formação e Gestão do Estado do Tocantins: Palmas, Araguaína, Porto Nacional e Gurupi. Como resultado, a pesquisa demonstrou que, apesar de decorridos 10 (dez) anos da aprovação da Lei 10.639/2003 à época, os Livros Didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio ainda encontram dificuldades para apresentar tais conteúdos, denotando que abordam de forma superficial e restrita, na maioria das coleções analisadas as relações Étnico-raciais. Situação que exige uma reflexão por parte dos professores da área, autores, editoras e Ministério da Educação, através do PNLD.

Temos também o trabalho de Silva (2018) da UFPE, que versa sobre “A História da África na escola, construindo olhares “outros”: as contribuições do Manual do professor do Livro Didático de História do Ensino Médio”. O objetivo geral da investigação foi investigar o tratamento das orientações teórico-metodológicas relativas à educação das relações étnico-raciais, presentes nos Manuais do Professor de Livros Didáticos de História do Ensino Médio. A problemática teve como foco, questionar em que medida estas orientações têm contribuído no sentido de questionar visões e versões históricas etnocêntricas, homogeneizantes e hierarquizantes de culturas e povos africanos. Para tal, foram analisados os manuais do professor de Livros Didáticos de História do Ensino Médio das coleções que compõem o PNLD 2015. Como parte propositiva deste trabalho, foi apresentado no formato de Material de Apoio Didático para o (a) professor (a) de História do Ensino Médio, um Caderno de Leituras. Dessa forma, o trabalho teve como pretensão ser um referencial para problematização e a socialização de leituras sobre a cultura, história africana e orientações teórico metodológicas para o trabalho em sala de aula. Como resultados, a pesquisa apresenta avanços na inserção de autores africanos, novas versões e interpretações sobre a história da África.

O trabalho de Santos (2017), da UNIFESP, intitulado “Sentidos e Significados da Condição do Negro nos Livros Didáticos de História: Um estudo com estudantes do Ensino Médio”, realiza uma discussão a respeito dos sentidos e significados acerca do papel dos livros didáticos, no que tange a representação dos negros e negras nos livros didáticos de História em uma análise com estudantes do Ensino Médio. A coleta de dados foi realizada em duas escolas da zona norte de São Paulo, sendo uma escola particular e uma pública, com 59 alunos do segundo ano do ensino médio. Como principais resultados sobre o debate das desigualdades no Brasil, o Livro Didático, principalmente o de história, não traz abordagens acerca da situação do negro no Brasil da forma que gerem debate junto aos estudantes, a fim de desconstruir a imagem estereotipada formada sobre a população negra e suas contribuições para a cultura brasileira. Dessa maneira, foi constatado que ainda é necessária uma reformulação dos livros

didáticos, para que eles possam de fato atender aos objetivos finais da Lei 10.639/03 e contribuir para o fim das desigualdades sociais existentes na realidade social brasileira.

A dissertação de Oliveira (2017), intitulada “A Produção Acadêmica Sobre As Relações Étnico-Raciais Em Livro Didático (2005 - 2015)” objetivou investigar as contribuições da produção acadêmica, composta especificamente por dissertações de mestrado e teses de doutorado que enfocaram as questões étnico-raciais no livro didático para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, desenvolvidas entre os anos de 2005 a 2015. Para isso foi realizada uma investigação, constituída por uma pesquisa bibliográfica, onde foram analisadas Teses e Dissertações de Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Ao final, revelou-se que as produções apresentam alguns avanços em relação à implementação da lei 10.639/2003, como abordagens referentes às religiões de matrizes africanas e a maior presença de personagens negros nos livros didáticos, porém há manutenção de conteúdo com uma visão eurocêntrica, silêncios em relação à resistência negra no Brasil e a falta de formação inicial e continuada de professores com foco na educação democrática ainda é uma constante.

Gomes (2013), na dissertação intitulada “Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de história: a descrição do colonizador após as leis 10.639/03 e 11.645/08”, objetivou contribuir para as análises dos processos ligados a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, questionando os desdobramentos destas na composição de Livros Didáticos de História. O trabalho tem como principal análise o papel do colonizador na relação entre diferentes etnias e povos. As possibilidades de novas alternativas para processos de aprendizagens vinculados a concepções de Educação Politécnica e de Educação a Distância on-line, em contextos comunicacionais de intensa mediação por artefatos e sistemas tecnológicos, a partir de uma abordagem teórica e qualitativa, com enfoques descritivos, explicativos e dedutivos. A análise apresentada relaciona as abordagens possíveis na atualidade para a Educação Politécnica, elaboradas a partir de um referencial com os marcos históricos e teóricos da temática com as principais dimensões identificadas na Educação a Distância on-line de qualidade, concluindo que é possível uma Educação Politécnica a distância em diálogo crítico com as Tecnologias de Informação e Comunicação.

No que se refere ao descritor “Ensino de Geografia e a Educação Étnico-racial”, apresentamos a tese de Desidério (2017), “Composições e afetos com fotoáfricas: exercícios de pensamento na educação geográfica”, que teve como objetivo problematizar fotografias didáticas do continente africano presentes em livros didáticos de Geografia, procurando pelos enunciados e formações discursivas que nos fazem ver a África a partir do estereótipo e da

alteridade. Para isso, o estudo traçou a trajetória de compreender, num primeiro momento, qual ideia de África está presente em livros didáticos de Geografia, suas implicações para a construção de saberes sobre o continente numa abordagem geográfica da questão racial. Num segundo momento, a escrita se volta para o exercício de criar modos de deslocar a fotografia de seu lugar de representação, evidência, documento, arrastando-a para exercícios de pensamento capazes de possibilitar práticas de subjetivação com e pelas imagens na educação geográfica, a fim de enfrentar as questões étnico-raciais e a educação pelas imagens na Educação Básica. Dos resultados obtidos, a dinâmica da pesquisa oportunizou espaços de discussão sobre a África, mostraram a tensão entre a força das fotografias didáticas, que operam na ordem do clichê, que validam e reproduzem discursos hegemônicos eurocêntricos, e o descompasso em relação às diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais.

A dissertação de Cardoso (2016), intitulada “As relações raciais na parede: sentir – pensar a geografia pela fotografia”, objetivou evidenciar e compreender de que maneira as relações entre vivências diárias e falas recorrentes, na nossa sociedade, estão relacionadas a casos de racismo do dia a dia. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, sendo analisados os documentos oficiais, rodas de conversa, questionários e falas dos estudantes durante as aulas de Geografia. Os dados obtidos evidenciam o entrelaçamento entre sujeitos, percepções do preconceito, experiências conceituais, experiências pessoais, participação política, possibilidades estéticas, além das possibilidades imagéticas dentro do espaço escolar. Alguns dos principais objetivos da Lei 10.639 foram alcançados com a abordagem adotada durante o trabalho, e a Geografia se fortaleceu, na visão da comunidade, como disciplina do currículo escolar capaz de propor e dar respostas no campo da cidadania.

Temos a dissertação de Izabel (2014), intitulada “Geografias de cinema: contribuições ao ensino da história e cultura do negro-afro-descendente”, que tem como objetivo principal contribuir com o ensino da história e cultura negro-afro-brasileira e negro-africana no ensino de Geografia, colaborar com a formação e reflexão dos professores sobre o ensino das relações étnico-raciais através de proposta metodológica que utiliza o cinema como linguagem potencializadora. A proposta de utilização do cinema presente na pesquisa adota elementos de análise de filmes e documentários considerando aspectos de investigação crítica e geográficas, possibilitando a proposta de um material didático auxiliar (modelo de catálogo) para o trabalho do professor. Os resultados obtidos apontam para a necessidade de se pensar práticas pedagógicas que favoreçam o processo de formação do professor, desenvolvendo metodologias que se utilizem de outras formas de ensinar e aprender, além da necessidade de se estabelecer

um ensino de Geografia que considere a população negra-afro-descendente nos seus diversos contextos e momentos históricos de forma positiva.

O trabalho de Gomes (2016), da UNESP, intitulado “A diáspora africana e a disciplina de Geografia: estabelecendo relações entre o ensino da história e da cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica e as religiões Brasileiras de Matriz Africana”, apresenta uma proposta de prática pedagógica para atender à lei 10.639/2003 utilizando a informática educacional como recurso para o ensino das religiões brasileiras de matriz africana nos conteúdos da disciplina de Geografia no ensino fundamental. A pesquisa possui enfoque qualitativo, sendo sujeitos 22 alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, do segundo turno de uma escola da rede estadual de ensino, de uma cidade do interior paulista. Como principais resultados destacam-se a estrutura resistente de um modelo de religiosidade judaico-cristão que impede o entendimento e aproximação das religiões de matriz africana, o que reforça o preconceito racial e a intolerância religiosa, a possibilidade através do ensino de Geografia de romper com os mitos e preconceitos, trazendo a luz do conhecimento a história das religiões de matriz africana, seus significados e relação com os elementos geográficos.

Quanto ao descritor “PNLD e as relações étnico-raciais” tivemos como achado o trabalho de França (2017). A pesquisa intitulada “As relações raciais: uma avaliação da efetividade do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015”, trata-se de uma avaliação da política pública que versa sobre o material didático (PNLD) em relação ao cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, para o Ensino de História, Cultura Afro-brasileira e Africana, no intuito de identificar como são tratados os conteúdos de história, cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de história aprovados pelo (PNLD). Que tem como objetivo principal avaliar se esses materiais didáticos estão em consonância com o que estabelece as Diretrizes, isto é, se incorporaram em seus conteúdos a temática história, cultura africana e afro-brasileira de modo positivo. Como resultados, a pesquisa aponta para uma efetividade parcial dessa política pública na medida em que a abordagem dos temas sobre história, cultura africana e afro-brasileira recebe um tratamento generalista e simplificado, não necessariamente negativo, mas, superficial.

A tese de Madeira (2016) versa sobre a Educação para a educação étnico-racial e as mudanças no mercado editorial provocadas principalmente pela promulgação da Lei 10.639/03. Dessa forma, o objetivo do trabalho é investigar o mercado editorial, no contexto brasileiro, identificando como as mudanças ocorridas no campo normativo impactaram em sua dinâmica a partir do Programa Nacional do Livro Didático e o Programa Nacional Biblioteca na escola,

referente à educação básica. Como resultados, a pesquisa aponta para apropriação errônea das diretrizes da Lei 10.639/2003 e produção de materiais que ainda estereotipam, fixam e naturalizam o negro. E questiona o Estado do porquê esses livros são aprovados por grupos de pesquisas de universidades renomadas e ainda assim comprados pelo Estado.

O trabalho de Silva (2019) da UFRN, intitulado “Relações étnico-raciais e o espaço escolar: articulações e dissonâncias entre o Movimento Negro e o Estado brasileiro a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1995-2014)”, tem por objetivo central analisar as disputas, negociações e embates travados pelo Movimento Negro e o Estado brasileiro no espaço escolar, no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais, tendo como recorte a especificidade dos afro-brasileiros, a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre os anos de 1995 e 2014. Como resultado, o autor diz ser possível constatar que o PNLD buscou dar cumprimento ao exigido pelas políticas públicas e, conseqüente, às demandas colocadas pelo Movimento Negro, principalmente, na qualificação dos conceitos e termos utilizados, na indicação direta da legislação específica que se refere a uma educação antirracista no Brasil, bem como na permanência do peso que as diretrizes contra preconceitos e formas de discriminação possuíam no quadro geral dos editais.

A dissertação de Silva Neta (2015) que aborda os Livros Didáticos de História indicados pelo PNLD, busca investigar como a temática História, Cultura Afro-Brasileira e Africana é abordada nos livros didáticos de História indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático PNLD-2013. Esses livros foram destinados à escolha pelos professores das redes de ensino federal, estadual, municipal e distrital para uso no triênio 2013, 2014 e 2015. Como resultados obtidos a autora aponta para a abordagem da escravização no Brasil como presente em todos os livros analisados, com negligência do contexto de produção desse fenômeno. Portanto, verifica-se o cumprimento da Lei 10.639/03 no que se refere a inclusão do conteúdo indicado. Mas, sem a historicidade de seu contexto de produção, restringe as possibilidades de leitura crítica das representações sobre o negro no período em questão. Assim, os objetivos expostos no Parecer, que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História, Cultura Afro-brasileira e Africana, que visa o combate ao racismo e ao preconceito racial, não são atendidos.

A dissertação de Vieira (2020) “Livros didáticos de sociologia do PNLD/2018: como são problematizadas a história, a cultura africana e afro-brasileira” que teve como questionamento principal “Como os conteúdos de história, cultura africana e afro-brasileira estão sendo inseridos na disciplina de Sociologia, a partir dos livros didáticos distribuídos pelo

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018?”, aponta que há avanços a serem desenvolvidos no que diz respeito à identificação dos saberes trazidos e produzidos pelos africanos e afro-brasileiros. Portanto, a necessidade de problematizarmos a relevância da reeducação das relações étnico-raciais por meio da desnaturalização da escravidão, combatendo as teorias e as práticas racistas.

Fazendo um afunilamento dos trabalhos acima apontados e dos objetivos aqui pretendidos, constatou-se que os estudos de Santos (2012), Silva (2020), Costa (2017), Costa (2014), Silva (2018), Santos (2017), Oliveira (2017) e Gomes (2013) são preponderantes para a compreensão das discussões referentes às relações raciais em livros didáticos, apesar de nem todos serem no campo da Geografia. Foi possível notar que esses e outros trabalhos apresentam as relações raciais e a construção de hierarquias raciais em livros didáticos como um problema a ser enfrentado, embora venham apresentando avanços significativos.

Já as pesquisas de Gomes (2016), Desiderio (2017), Cardoso (2016) e Izabel (2014), que foi direcionado ao campo específico do ensino de Geografia e a educação Étnico-racial, nos permitiu identificar investigações da área que se debruçam nos documentos e políticas nacionais com foco na educação para a cidadania, sem perder de vista as especialidades da ciência e as possíveis habilitações necessárias para a formação de sujeitos que atuarão como formadores de realidades próprias e coletivas. Para isso, faz-se necessário a aproximação do docente dos recursos e materiais que podem ser utilizados em sala de aula para a efetivação da educação étnico-racial. Os trabalhos citados fazem apontamentos relacionados a prática docente, e apresentam alternativas para abordagem da temática racial juntamente com os conteúdos específicos da Geografia.

Diante dos cenários de cada pesquisa listada e caracterizada acima, vamos em busca da construção de uma trajetória de pesquisa e qualificação quanto ao objeto. Como já apresentado anteriormente, o estado da questão nos dá pistas de como podemos seguir para o entendimento e aprofundamento de novas pesquisas. A vivência com diferentes cenários de investigação tem contribuído para o surgimento e a busca pelo entendimento de novos paradigmas contemporâneos, além de fortalecer antigos que têm sustentado questões de natureza teórico-práticas e metodológicas.

Nessa direção, entender de que forma as Relações raciais e a hierarquização racial/social tem sido trabalhadas nos livros didáticos, nos direciona a buscar e investigar o que está por trás dessa configuração dos discursos, e quais atitudes são construídas nesses novos cenários de mudanças na educação através da implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Objetivado a entender esse cenário, fazemos aproximação da nossa proposta com os trabalhos analisados, principalmente com os de Santos (2012) e Silva (2020). Entender as políticas afirmativas para a educação étnico-racial é de fundamental importância. A educação para uma sociedade equânime racialmente está diretamente ligada ao desenvolvimento e exercício da cidadania dos sujeitos. O debate a respeito do racismo e suas diversas linguagens tem adentrado as instituições de ensino, através das reivindicações do movimento negro e da legislação, o que tem provocado um movimento de construção e alterações significativas, inclusive no Livro Didático.

Santos (2012, p. 25) afirma que:

Os livros, enquanto produções simbólicas, fazem parte de contextos sociais em que são interpretados por aqueles que os produzem e aqueles que os recebem. A interpretação das ilustrações presentes nesses livros permite auxiliar a destacar como as formas simbólicas podem estar reproduzindo e criando relações sociais de dominação existentes no nosso contexto sócio-histórico.

Analisando as pesquisas com Livros Didáticos, encontramos nos resultados a associação do negro, do continente africano à pobreza e a posições sociais inferiores. Observa-se a ausência da África no discurso científico-tecnológico e a folclorização do negro brasileiro, bem como a utilização de personagens negros sem contextos significativos. Por outro lado, encontramos avanços na inclusão e representação do negro brasileiro e da história do continente africano.

Podemos considerar que: os livros didáticos podem estar ajudando a estabelecer ou manter as desigualdades raciais no Brasil, por outro lado também podem atuar de modo a auxiliar na superação dessas desigualdades. Comparando com outras produções simbólicas, os livros didáticos, podem atuar de maneira privilegiada para a superação de formas de hierarquização racial, já que o movimento negro e outros atores sociais têm conquistado vitórias importantes no campo das políticas educacionais, e os Livros Didáticos são regulados por estas políticas (SANTOS, 2012, p. 85).

No trabalho de Gomes (2013) conseguimos compreender grande parte desses avanços e seus contextos na contemporaneidade. O autor nos apresenta como reflexão, em parte de seus escritos, a importância das políticas educacionais referentes a educação étnico-racial através das leis 10.639/03 e 11.645/08 no contexto atual e como elas têm modelado as instituições, o Programa Nacional do Livro Didático. Demonstra como as Leis supracitadas tem contribuído para uma educação mais ampla e promotora de equidade étnico-racial, levando em consideração outros protagonistas como negros e nativos. Porém, sem os devidos ajustes, como a formação adequada dos profissionais da educação, a execução é pouco aceitável.

Perante as investigações encontradas, compreende-se a importância e relevância desta pesquisa frente a necessidade de avançar noutras direções e entendimentos que entrecruzam análises reflexivas sobre as relações raciais, os Livros Didáticos e o Ensino de Geografia. Partindo de um olhar geral, percebe-se que as pesquisas não avançaram suficientemente no sentido de trazer luz ao processo hierarquizador da sociedade brasileira através da colonialidade em Livros Didáticos, o que aqui pretende-se estabelecer.

Portanto, ainda que tenha sido contemplado apenas uma base de dados, a BDTD, e efetivado uma pesquisa única com entrelaçamento dos descritores que contemplou poucos trabalhos, realizou-se neste capítulo um levantamento bibliográfico sobre a temática, que é foco de discussão nesta dissertação. A leitura e detalhamentos dos trabalhos permitiram uma visão ampliada do que vem sendo produzido em torno das temáticas aqui apresentadas. Espera-se que esse trabalho sirva como referencial para pesquisas que versem sobre os descritores apresentados, possibilitando que pesquisadores avancem ainda mais quanto às temáticas tratadas e apresentem resultados significativos para o cenário da temática étnico-racial nos Livros Didáticos.

4. PNLD E A LEI 10.639: O LIVRO DIDÁTICO SEGUE EM DISPUTA

Neste capítulo, discorre-se sobre a importância do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e sua contribuição para a Educação Básica, em especial para o ensino da Geografia. Nas contextualizações dos subcapítulos que compõem esta seção textual, são expostas a função do livro didático e dos Guias Didáticos Digitais, especificamente dos anos de 2015 e 2018.

A distribuição de materiais didáticos no Brasil data de 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro, este instituto tinha como objetivo a participação do Estado na construção de políticas públicas para os livros didáticos (FNDE, 2020). A partir de então, políticas para análise, elaboração e distribuição de materiais didáticos tem sido discutido e elaborado pelo Estado brasileiro.

O PNLD foi institucionalizado em 1985, substituindo o Programa do Livro didático (PLD), aprovado em 1971. A partir do PNLD, o objetivo do Governo Federal é cuidar melhor da distribuição dos livros didáticos adquiridos com o recurso federal. Nesta perspectiva, a avaliação e escolha dos livros didáticos seriam feitas pelos professores, (BRASIL, 1985, Art.

2º, p. 1). A partir de 1995, somente os livros aprovados pela avaliação pedagógica poderiam ser distribuídos nas escolas públicas.

Dentre as principais mudanças pelo decreto nº 91.54220 que institucionaliza o PNLD, está o fato do livro que era descartado ao final ano letivo ser reutilizável durante três anos. Os professores das redes públicas do Ensino Fundamental passam a participar do processo de seleção dos livros. O mesmo documento reforça que apenas o Estado seria o agente responsável por financiar a compra das obras.

Em 1993 ocorrem vários avanços nas políticas relacionadas ao livro didático, estabelecendo através da portaria nº 1.130 (BRASIL, 1993) que a compra fosse realizada mediante um processo de avaliação das obras didáticas. Ocorrendo então a primeira avaliação pedagógica realizada pelo PNLD em 1996, através da publicação do primeiro Guia de Livros Didáticos, como evidencia o MEC:

Iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático. (BRASIL, 2018, p. 67).

A resolução nº 21, de 25 de novembro de 1998 (BRASIL, 1998), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação possibilitou a continuidade da execução do PNLD, com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) em 1997. Fica então estabelecido por documento legal, que o Livro Didático é direito constitucional. Até então, os livros didáticos distribuídos e analisados pelo programa eram destinados aos alunos de 1ª até a 8ª série do Ensino Fundamental, de todas as escolas públicas brasileiras.

Ao longo dos anos 2000 o PNLD passa a distribuir mais do que livros didáticos, estendendo o programa à distribuição de dicionários de língua portuguesa, e em 2001 inicia-se a produção de livros didáticos em braile, com objetivo de atender os alunos de escola pública com deficiência visual. Dentre muitas mudanças o PNLD também já distribuiu atlas geográficos para alunos de escola pública de 5ª a 8ª série e EJA.

É através da Resolução do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 38, de 15 de outubro de 2003, instituindo o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio. A partir do PNLD de 2004 foi criado um sistema de *Siscort*, com objetivo de controlar o remanejamento de livros. Para o 1º ano do Ensino Médio, foram distribuídos livros didáticos de Língua Portuguesa e Matemática nas regiões Norte e Nordeste do país.

As mudanças no programa para tratar das especificidades da educação brasileira têm continuidade ao longo dos anos, em 24 de abril de 2007, a publicação da resolução CD FNDE 18 regulamenta o Programa Nacional do Livro Didático para a alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) e, em 2009, as resoluções CD FNDE nº 51, de 16 de setembro, regulamenta o PNLD para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD – EJA) e a resolução CD FNDE nº 60, de 20 de novembro de 2009, indica a ampliação da noção de livros didáticos nas diferentes modalidades de ensino.

Com o Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, pela primeira vez, foram distribuídos livros de língua estrangeira e nos anos seguintes, o PNLD foi marcado pela entrega dos livros de Filosofia, Sociologia e Artes para os estudantes do Ensino Médio. Contando com a distribuição de guias e dos livros dos componentes do PNLD – Educação do Campo, para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O PNLD 2015 tratou especificamente da educação de jovens, através de ações pedagógicas marcadas pela interdisciplinaridade, pela aprendizagem da cultura e da ciência no Ensino Médio. Foram feitos investimentos no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela portaria nº 971, 9 de outubro de 2009. O PNLD, em 2016, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentou os livros regionais que “[...] são constituídos de um volume que aborda os conhecimentos de História e Geografia de forma integrada e articulada, incluindo aspectos da arte e da cultura da região em foco” (BRASIL, 2016, p. 14). Ou seja, um verdadeiro desafio para o docente que teve uma formação acadêmica disciplinar ter que se adequar a essa modalidade sem ter o devido preparo.

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, proporcionou a unificação das ações de aquisição e distribuição de livros didáticos, literários e adotou uma nova nomenclatura para o PNLD, passando a se chamar Programa Nacional do Livro e do Material Didático, o qual passou a incluir materiais de apoio à prática educativa, por exemplo, *softwares* e jogos educacionais. Essa nova proposta, na maioria das vezes, não condiz com a realidade das escolas públicas brasileiras devido à falta de estrutura e equipamentos, principalmente nas esferas municipais e estaduais.

Ao analisar alguns momentos da trajetória do PNLD, percebemos que, no decorrer dos novos editais, aumentou o nível de cobranças na estrutura de organização do material didático, sobretudo para atender o que preconizam os documentos oficiais que orientam e regulamentam a educação brasileira.

4.1 Livro Didático: um importante recurso para o Ensino de Geografia

A Geografia enquanto componente curricular só foi contemplada pelos Editais do PNLD no ano de 1997, momento em que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão responsável por prover os recursos ao programa, assumiu a política de execução em substituição ao FAE. Coincidentemente foram inseridos no processo de avaliação pedagógica os guias de livros didáticos, instrumento de apoio aos professores durante o processo de escolha das obras, que apresenta resenha das obras aprovadas e fichas de análise. Segundo as orientações contidas no Edital do PNLD 2019, esse importante instrumento passou a ser disponibilizado unicamente de forma digital, via portal do FNDE.

Durante anos os programas do livro sofrem diversas alterações, por serem consideradas políticas de governo. Esse panorama muda no ano de 2010 por meio do decreto 7.084 (BRASIL, 2010), que finalmente estabelece o PNLD como uma política de Estado executada pelo Ministério da Educação, com a finalidade de prover as escolas de educação básica pública das redes federal, estados e municípios com obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita por meio dos programas de material didático. Sete anos depois o decreto foi revogado, transferindo a competência de coordenação e implementação dos trabalhos de consolidação dos atos do poder executivo federal para a casa civil da presidência da república sob caráter temporário, sendo consolidado por meio do decreto no 9.009 (BRASIL, 2017). Diz o texto:

O decreto n. 9.009, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com a nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, software e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. (BRASIL, 2017, p. 36).

Castrogiovanni e Goulart (2013) ao afirmar que a fidedignidade das afirmações, estímulo à criatividade, uma abordagem que valorize a realidade e um enfoque do espaço como totalidade. Isto exige por parte de quem avalia não só um olhar minucioso sobre os discursos geográficos, mas o desafio de identificar como novas formas de racismo se manifestam.

Afirmamos isto pois, as antigas formas de manifestação do racismo praticadas pelo Estado moderno-colonial tinham como base teorias científicas associadas à ideia de raça como formas de controle e hierarquização social. Nesta velha forma de manifestação do racismo alegava-se aspectos voltados para uma superioridade cultural e biológica do grupo hegemônico

para legitimar a segregação e o genocídio de grupos que são considerados “minoritários”. As novas formas de racismo são mais sutis, dão ao leitor uma impressão de normalidade jurídica. Quando os discursos não problematizam o racismo e nas abordagens não se fala mal do negro, mas também não evidenciam as problemáticas desta dinâmica, reproduzem “naturalmente” os privilégios de determinados grupos raciais. Pensamos que no universo das políticas do Livro Didático uma das formas de se combater o racismo institucional depende da implementação de práticas preocupadas em, de fato, promover a igualdade e a diversidade, indo além da mera presença de pessoas negras nos materiais.

Vale lembrar que em edições do PNLD anteriores ao ano de 2003, obras que contivessem qualquer tipo de indução ao preconceito ou discriminação eram excluídas da seleção. Para que se entenda a importância do PNLD é preciso compreendê-lo em sua complexidade de ações. O programa é responsável por analisar desde a abordagem teórica proposta pelas coleções, a metodologia empregada, conceitos e até aspectos gráficos. Mesmo diante da força hegemônica colonial presente no campo da Geografia, Santos (2018) afirma que as exigências de adaptação a Lei 10.639 já contribuíram para que o mercado editorial tratasse efetivamente da questão racial nas obras, abordando-as com maior contundência, porém conquistada de forma ainda pontual:

(...) aparecem nos livros a problematização do racismo e seus resultados sociais, contextualizações positivas dos grupos discriminados, como a valorização de suas contribuições e matrizes, abordagens de lutas e resistências, imagens (fotos, gravuras) positivas, entre outras. (SANTOS, 2018, p. 47).

Santos (2018) evidencia esta situação apontando a existência dos “enxertos”, que são artifícios utilizados pelas editoras e suas equipes mantendo a estrutura das obras aprovadas em editais anteriores. No entanto, são as alterações pontuais, mesmo com limitações, visto que existe uma relação de disputa, que permitem uma articulação de um discurso crítico das relações raciais com os conteúdos propostos nos livros didáticos de Geografia, o que por si só, já demonstra que a qualidade desses materiais tem evoluído nos últimos anos. Esta reflexão nos leva a pensar nos critérios de exclusão, comuns a todas as obras direcionadas aos anos iniciais do ensino fundamental e que atualmente se baseiam exclusivamente no respeito à diversidade:

(a) Veicular estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência; (h) Propor ação pedagógica voltada para desrespeito e desvalorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania; (i) Promover postura negativa em relação à imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, desconsiderando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; (j) Promover postura negativa em relação a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, desvalorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes

sociocientíficos, desconsiderando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, desvalorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural; (k) Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, de forma não solidária e injusta; (l) Desconsiderar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país nos textos, enfoques e exemplos utilizados nas obras. (PNLD 2019, p.29-30).

A efetivação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que torna obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras, é interpretada por vezes de diferentes formas. Há os que acreditam que incluir o conteúdo no currículo é suficiente, e existem os que defendem não só a introdução dos conteúdos, mas atividades que promovam a discussão sobre a posição do negro na sociedade e a busca pela equidade (SANTOS, 2006). A discussão sobre o tema, levantada principalmente pelo movimento negro e por professores, fez com que as esferas de discussão sobre a temática racial se ampliassem, atingindo a produção acadêmica e os livros didáticos. Com o crescimento da repercussão da temática, o aumento das pesquisas e produções acadêmicas, a escola se torna o ambiente a ser disputado juntamente com o currículo, o que fez com que surgissem políticas públicas frutos dos desdobramentos dos debates e efeitos da Lei supracitada (SANTOS, 2018).

Verifica-se a incidência da Lei (BRASIL, 2003) na formulação, no planejamento de políticas públicas e em documentos oficiais, por exemplo: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004, fruto de um parecer do Conselho Nacional de Educação; o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, para o ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira de 2013, articulação do Ministério da Educação com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; e o Plano Nacional de Educação 2014-2024, documento máximo do planejamento de políticas educacionais pelo período de dez anos (SANTOS, 2018).

É neste contexto de promoção das políticas públicas para a educação das relações raciais que se insere o PNLD. Com as mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) objetivando discutir a educação étnico-racial, os livros didáticos também passam pelo processo de inclusão desta temática.

O PNLD é responsável pela seleção e aquisição dos livros didáticos das escolas públicas em todo o Brasil, a distribuição é realizada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, os materiais selecionados estarão nas salas de aula da rede pública Estadual e Municipal em todo o Brasil. Os livros são fundamentais na educação pública brasileira, não de hoje reconhecemos neste recurso didático utilidade em sala de aula.

O Brasil tem um dos maiores programas de distribuição gratuita de livros didáticos, contando ainda com a avaliação e distribuição destes para a rede pública de ensino na educação básica. O conteúdo deste livro se faz de primordial importância por estar nas mãos de milhares de crianças por todo o Brasil, contribuindo para a construção de suas impressões sobre diversos assuntos, assim como, para sua visão de mundo. Os livros são produzidos separados por disciplinas as quais serão destinados, com base filosófica correspondente as escolhas feitas na construção deste material, sendo subordinado à visão de mundo do autor responsável por redigi-lo (SANTOS, 2018).

As visões de mundo dos autores de Geografia são diferentes, cada um com posicionamentos e apontamentos a serem feitos em determinados temas, o que aos leitores e professores que terão contato com estes livros cabe observar e estar atentos, pois nenhum assunto possui neutralidade. No entanto, este pensamento livre dos autores é assistido e controlado em partes pelas editoras e pelo PNLD, onde os parâmetros para a abordagem das temáticas são pré-estabelecidos e devem ser cumpridos (SANTOS, 2018).

O edital de seleção orienta autores e editoras sobre a composição da seleção, e em contrapartida orienta também a ficha dos avaliadores. Portanto, no edital de seleção está presente a relevância dos temas a serem abordados. Em cada versão do PNLD existe uma ficha específica, de acordo com a etapa do ensino que estão destinadas as coleções.

O programa já tinha presente em sua seleção os critérios que excluía livros que reproduzissem ou induzissem preconceitos, antes da implementação da Lei 10.639. Com a promulgação desta lei os critérios de seleção se tornaram mais rigorosos, e o PNLD se constituiu também como um ambiente de disputa epistemológica.

Verifica-se aqui a ficha do edital do PNLD 2018, conforme consta no Guia de Livros Didáticos 2018:

I DESCRIÇÃO GLOBAL DA OBRA (Apresentação sumária dos livros que constituem a obra didática). II FORMAÇÃO CIDADÃ (Respeito a legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental e observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano). III PROPOSTA PEDAGÓGICA, CONTEÚDOS, ATIVIDADES E ILUSTRAÇÕES (Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito a proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; e correções e atualização de conceitos, informações e procedimentos). IV MANUAL DO PROFESSOR (Observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor adequação da obra a linha pedagógica nela apresentada); V ASPECTOS DO PROJETO GRÁFICO – EDITORIAL DA OBRA (Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didáticos pedagógicos da obra). (BRASIL, 2017, p. 102-121).

O Livro Didático para os alunos, principalmente para o alunado de escola pública será a única experiência com uma produção textual (SANTOS, 2018). O Livro Didático se estabeleceu de forma cultural no Brasil como referência de verdades absolutas. A relação do aluno com o Livro Didático pode acontecer apenas na sala de aula, com a participação do professor como mediador, pode ocorrer um rápido contato em casa ou uma breve olhada nas imagens.

Os livros didáticos, principalmente os livros de Geografia, também servirão como base para o professor, tanto para a construção do planejamento anual, semanal ou bimestral quanto para o planejamento das aulas diariamente, determinam a ordem dos conteúdos e a forma como serão trabalhados (SANTOS, 2018). Considerando que a vida do professorado no Brasil e principalmente nas regiões menos desenvolvidas do país, em que a remuneração e condições de trabalho dos professores são precárias, o tempo reservado pelos professores para o planejamento e busca de referências teóricas para a execução das aulas se torna curto ou inexistente, devido à necessidade de procurarem ocupações secundárias que não sejam à docência, ou o acúmulo de escolas e turmas (FERNANDES; SILVA, 2012). A ocorrência de professores com mais de um empregador é maior no Nordeste e Norte do Brasil, estas funções exercidas não se restringem à docência, ou seja, os professores têm jornadas duplas de trabalho, podendo estar exercendo outra atividade que não à docência (IBGE, 2015).

Nesta mesma pesquisa o nível de escolaridade dos professores por região e por setor de atuação tem grande variação. Os professores da rede pública federal possuem quase que em sua totalidade pós-graduação, enquanto os professores da rede privada ou municipal possuem apenas graduação. Isto implica na própria remuneração dos professores, o que se mostra mais um impedimento para a dedicação exclusiva do professor aos problemas da educação e da própria escola.

Os professores que conseguem se dedicar exclusivamente a uma escola apresentam rendimentos de aprendizagem melhores, o que permite o alargamento das temáticas discutidas (TPE, 2016). Considerando estes impedimentos ao acesso de material bibliográfico de apoio no planejamento das aulas, o Livro Didático se torna o único recurso acessível para a execução do conteúdo, inclusive na cronologia deste. Aí está a importância de discutir nos livros didáticos a temática racial ao longo da aplicação dos mais diversos temas, principalmente tratando de algumas áreas específicas da geografia, como as discussões da população, mas, é possível tecer discussões nos mais diversos conteúdos do currículo, uma vez que a geografia se constitui em estudar as intersecções entre a construção da sociedade e as configurações do espaço.

Dito isto, é possível discutir a temática racial em cartografia, geografia econômica, vegetação, clima, relevo e outros, sendo assim, é de extrema importância a preparação dos professores para introduzir a temática. Tanto para o aluno quanto para os professores os livros didáticos constituem um único referencial teórico acessível, desta forma, se houverem conteúdos trabalhados de forma errônea ou reproduzindo estereótipos e narrativas eurocêntricas o perigo dessas perspectivas chegarem até os alunos é grande.

O Estado também é interessado na construção dos livros didáticos. Sabendo da importância do material, os livros didáticos são usados para representar os interesses políticos contemporâneos. Em nossa leitura, além desta função estabelecida pelo aparelho estatal, o Livro Didático é também usado como um instrumento de controle educacional, em duplo sentido. Primeiro, como estruturador do fluxo de conteúdos e propostas pedagógicas, o Livro Didático se equipara à esteira da fábrica fordista, controlador do ritmo e do conteúdo particular do ofício do trabalhador docente. Em segunda etapa, o livro didático se estabelece enquanto produtor de ideologias difundidas pelo Estado (SANTOS, 2018).

Tonini (2002) discutiu a contribuição dos Livros Didáticos de Geografia nesta (des) construção em que existe um vínculo entre este recurso didático e os conceitos e valores difundidos na modernidade, promovendo uma hierarquia de regiões/pessoas/países. Desta forma, o Ensino de Geografia de forma alguma se coloca em neutralidade. O estudo sobre clima, região, vegetação, relevo, economia, população, pertencendo à geografia física ou humanista carregará discursos hierarquizadores e normativos.

Uma das discussões que a autora trás em seus escritos se refere a hierarquização (racial-territorial-econômica-social) feita nos livros de Geografia no mundo do trabalho. Existem padrões raciais para a ocupação profissional dos sujeitos reproduzida nestes recursos didáticos. Nesse sentido, são predominantes as imagens dos livros de Geografia que mostram as atividades econômicas consideradas pela economia capitalista como superiores, - indústria de ponta- sendo desempenhada por trabalhadores com pele branca, ao passo que as vistas como inferiores pelo/as trabalhadores/as de muitas cores (TONINI, 2002).

Esse apontamento muito bem exemplificado pela autora, deixa evidente de que forma o Ensino de Geografia pode contribuir para a construção de visões de mundo dos sujeitos leitores. Como já foi dito neste trabalho, as imagens são recursos essenciais na comunicação atual. Linguagem que arrebatava imediatamente o leitor dada a urgência e intensidade do mundo globalizado em que os alunos desta geração estão inseridos. É de extrema importância que as imagens e discursos como um todo presentes nos livros didáticos de Geografia estejam

alinhados com as políticas de promoção de equidade racial, visando uma educação étnico-racial que promove o exercício da cidadania.

4.2 Guia Didático Digital e Base Nacional Comum Curricular: o que trazem os documentos oficiais sobre a Educação Étnico-Racial

O Estado é um dos interessados em promover os materiais didáticos que chegarão as escolas públicas no Brasil, escolas estas que concentram a maioria do número de matrículas. A busca pela padronização do ensino no Brasil não é novidade, por este motivo existem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC,) que estabelecem previamente os conteúdos que devem ser administrados em sala de aula pelos professores. Esta proposta possibilita a formação de um padrão de conhecimento exigido pelo principal regulador do território, que é o Estado. E representa um tipo de nação que se deseja formar.

O Guia de Livros Didáticos do PNLD é onde o professor (a) encontra as informações que poderão auxiliá-lo, na escolha dos livros didáticos a serem adotados em sua escola. Assim, poderá tomar conhecimento dos passos necessários para que a sua escola possa escolher aqueles livros que mais se adaptam ao seu projeto político-pedagógico e ao trabalho que os professores desenvolvem em seu cotidiano. Poderá conhecer, também, os princípios didáticos e pedagógicos que moveram a avaliação pedagógica das obras inscritas.

O Guia do PNLD do Ensino Médio 2015 apresenta obras marcadas pela compreensão da potencialidade e especificidade do protagonismo juvenil para atuação nas mais diferentes esferas sociais em consonância com as agendas sociais de defesa dos direitos, do respeito, valorização da diversidade e do usufruto cultural em sua integralidade, articuladas sob diferentes parâmetros conceituais e teóricos de forma a proporcionar rico leque à escolha dos docentes, em conformidade com os projetos pedagógicos das escolas e com as perspectivas, projetos e condições de atuação dos docentes, também plurais (FNDE, 2015).

No PNLD 2015 foram distribuídos, além de livros didáticos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Matemática, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Biologia, Física, Química, os livros de Arte. Pela primeira vez Arte participou do PNLD, um ganho significativo para as escolas do Ensino Médio. Em 2015, as coleções diferenciaram-se em 02 tipos de composição, sendo apresentadas como Tipo 1: Obra Multimídia composta de livros digitais e livros impressos e Tipo 2: Obra Impressa composta

de livros impressos e PDF. Neste Guia de livros didáticos os docentes tiveram um universo de escolha composto, portanto, por obras de Tipo 1 ou de Tipo 2 em 11 componentes curriculares, sendo que para Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Arte, Filosofia e Sociologia as obras se apresentam em volume único; para os demais componentes curriculares as coleções apresentam-se em 3 volumes. Foram analisadas pelo programa, 20 livros didáticos de Geografia, sendo aprovados 18 e excluídas 2 obras.

As obras foram avaliadas durante o ano de 2013, tendo sido concluída a avaliação com a divulgação do Guia em 2014. A escolha dos livros didáticos foi de responsabilidade dos professores e da escola. Assim como ocorre desde a implantação do Programa, o Ministério da Educação coloca à disposição dos professores o Guia, como um material de apoio ao processo de escolha, por meio do qual são apresentados, nos volumes dedicados a cada um dos componentes curriculares, os princípios e critérios utilizados na avaliação, bem como a resenha de cada obra aprovada. Segundo o documento de apresentação do Guia:

Os pressupostos afirmados no Edital do PNLD 2015 estão expressos nas coleções didáticas aprovadas, em especial os compromissos com uma educação juvenil livre de preconceitos, discriminação e violência, com os princípios éticos do republicanismo e com a consecução da ação pedagógica marcada pela interdisciplinaridade, pela sensibilidade e pela aprendizagem da cultura e da ciência. (FNDE, 2015, p. 8).

Uma novidade trazida pelo PNLD 2018 foi a constituição de metade das equipes de avaliadores a partir do Banco de Avaliadores dos Programas Nacionais do Livro e da Leitura, aberto à inscrição de professores de instituições de ensino superior e da educação básica interessados em participar de processos de avaliação educacional no âmbito do Ministério da Educação. Assim, a partir de critérios previamente estabelecidos, as equipes de avaliação dos livros didáticos inscritos no PNLD 2018 foram compostas por professores universitários com larga experiência em pesquisas sobre o ensino, formação docente e por professores da Educação Básica com larga experiência no magistério.

O processo de avaliação do PNLD 2018 iniciou com a publicação do Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI, no Diário Oficial da União de 02/02/15, documento orientador das editoras para a inscrição das coleções didáticas a serem submetidas à avaliação pedagógica. O processo de avaliação foi realizado por universidades públicas, sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ficou responsável pela análise dos livros didáticos de Geografia deste ano.

A análise das obras foi realizada de acordo com os princípios, os critérios gerais e específicos que constam no edital do PNLD 2018, os quais serviram de base para a elaboração das fichas de avaliação, que se encontram registradas no respectivo Guia do Livro didático do

PNLD 2018. O Guia de cada componente curricular apresenta os livros didáticos aprovados no processo avaliativo, por meio de resenhas que informam aos professores e às professoras da rede pública de ensino as características pedagógicas de cada obra, seus pontos fortes e suas limitações.

Em estudos sobre o Guia do Livro Didático uma análise foi realizada sobre as transformações neste material, comparando o Guia do PNLD de 2017 e o Guia do PNLD de 2018, e constatou-se que do ano de 2017 para o ano de 2018, duas exigências específicas sobre o tratamento das questões étnico-raciais deixaram de estar presentes.

Nas palavras de Corrêa e Meireles (2018, p. 90):

Notamos que na ficha anterior havia três perguntas sobre o tema, gerando uma diferença substancial na análise da coleção. Na versão mais atualizada, por sua vez, houve a supressão de duas perguntas que indicavam distintas dimensões da questão étnico-racial, gerando simplificação e pouca densidade na análise deste tema nas obras didáticas.

Dois importantes questionamentos foram retirados do Guia por motivos não determinados e na avaliação dos autores, esta retirada implica no empobrecimento do Guia no trato das questões étnico-raciais.

Os livros didáticos, em geral, estão vinculados ao editorial brasileiro, o qual possui uma força mercadológica exacerbada. De acordo com o guia didático digital, cerca de dezoito coleções didáticas de Geografia do Ensino Médio foram aprovadas em 2015 (Quadro 2) e quatorze foram aprovadas em 2018 (Quadro 3).

Como foi dito anteriormente, a pretensão de se ter uma Base Nacional Comum Curricular não é novidade no Brasil. A Constituição Federal de 1988 já fazia referências sobre a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum. Na realidade já havia no país uma proposta nacional de currículo, como faz a BNCC hoje: tratavam-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Criados em 1996, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, os parâmetros foram uma legislação federal que indicava os conteúdos das disciplinas ofertadas na educação básica pelos sistemas de ensino a partir da aprovação do Conselho Nacional de Educação. A política visava estabelecer um currículo que permitisse ao sujeito aprender a aprender, e estavam de acordo com a política neoliberal que pairava sobre o país na década de 1990 (COSTA, 2019).

A proposta para Geografia elaborada pelo Governo Federal, organizava os PCN's dentro das seguintes características:

A divisão da Geografia em campos de conhecimento da sociedade e da natureza tem propiciado um aprofundamento temático de seus objetos de estudo. Essa divisão é necessária, como um recurso didático, para distinguir os elementos sociais ou naturais,

mas é artificial, na medida em que o objetivo da Geografia é explicar e compreender as relações entre a sociedade e a natureza, e como ocorre a apropriação desta por aquela. Na busca dessa abordagem relacional, a Geografia tem que trabalhar com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais que são característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição. Identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza é um de seus objetivos. (BRASIL, 1997, p.4)

Durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2010, o Conselho Nacional instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), este documento serviu como referência teórica e pedagógica tanto para o planejamento pedagógico das escolas, como dos sistemas de ensino. Alguns trechos do documento servem para compreender o contexto da discussão curricular: O currículo configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

Estes valores e práticas destacados no texto serão fundamentais para que mais tarde com a implementação receba o nome de direitos de aprendizagem. Segundo a BNCC, existem aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, em conformidade com o Plano Nacional de Educação. O último movimento a fortalecer a instituição da base foi Plano Nacional de Educação em 2014, uma política pública que estipulou prazo de dez anos para se aprimorar, estabelecendo 20 metas para melhorar a qualidade da Educação Básica, sendo que quatro delas tratam especificamente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (COSTA, 2019). São elas:

2.2 pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental; 3.3 pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio; 7.1 estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; 15.6 promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE (BRASIL, Lei 13.005/2014).

Como o texto extraído da lei indica diretrizes pedagógicas para a educação básica, livros didáticos e a própria base, a partir de conteúdos obrigatórios passam a figurar no novo plano. O PNE indicava o que era importante ser ensinado, garantindo direitos e objetivos de

aprendizagem dos alunos do ensino fundamental e médio, respeitando a diversidade regional, estadual e local – denominada parte diversificada – respeitando assim a Lei de Diretrizes e Bases.

Através do PNE, a discussão em torno da proposta de criação de uma BNCC ganha força no ano seguinte, através do I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base. O MEC institui uma Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC. No mesmo ano, em outubro, tem início a consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC com contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas. Como se tratava de uma versão preliminar, houve uma consulta pública através do “Portal da base”. Neste período foram computados três milhões de apontamentos em âmbito nacional visando mudanças e inclusões (COSTA, 2019).

A ideia era de que esse documento de caráter normativo fosse executado até 2020 em todo o território nacional. De acordo com o MEC, estas contribuições poderiam ser incorporadas à segunda versão. Foi composta para a elaboração da primeira versão da base uma equipe de 116 especialistas, divididos por disciplinas. Fizeram parte dessa comissão tanto profissionais da rede pública como da educação básica, indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), divididos entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio. Segundo o Ministério da Educação, após consulta pública houve 112 milhões de contribuições, que foram sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UNB) e da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro. Já a segunda versão foi publicada em 2016 com 12 milhões de contribuições, fruto de seminários onde colaboraram professores, gestores e especialistas abertos em todo o Brasil.

O momento foi marcado pelo debate institucional através de seminários realizados pelas secretarias estaduais abertas à participação pública. Após esta etapa, foram elaborados pareceres por especialistas que foram encaminhados ao comitê gestor 29 da BNCC, que em sua reforma estabelecia orientações para a implantação gradativa da BNCC pelas redes de ensino públicas e privada. Em junho de 2016 ocorre revogação da recondução de conselheiros do CNE feitas pelo então presidente Michel Temer.

Em julho, novos conselheiros foram indicados. Atualmente os relatórios analíticos e pareceres relativos à segunda versão e a versão final da BNCC não podem mais ser consultados no site Base Nacional Comum Curricular, um movimento que interfere diretamente na condução das políticas públicas educacionais. Com isso, no mês de agosto de 2016 a terceira

versão começa a ser redigida, em um processo que desconsiderou a segunda versão. O discurso oficial indica que o ponto de ancoragem para a revisão foi o documento “Seminários Estaduais da BNCC” com participação aproximada de nove mil professores, gestores, entidades e especialistas em educação. Na prática, desde a parte introdutória até a estrutura foi modificada. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento foram substituídos por competências gerais. Essa última mudança marcou também, de forma indelével, o tom de enunciações produzidas sobre a questão racial.

De acordo com Costa (2019, p. 47), em estudo comparativo entre a versão 2 e o texto final da BNCC de 2017, houve a transformação no tratamento ao respeito a diversidade, como nos fala o autor:

Do meu ponto de vista, pode ser questionado o fato de desconsiderar o respeito à diversidade como um direito político. Esta situação retira do primeiro plano o combate ao preconceito e a discriminação como direito de aprendizagem e desenvolvimento para, na versão final ser abordado como tema contemporâneo, uma competência geral restrita à valorização da cultura que está fora da estrutura dos componentes curriculares. No livro didático estará presente como uma habilidade a ser desenvolvida de forma transversal.

O texto final da BNCC de 2017 foi aprovado sem uma única menção a palavra racismo. A homologação da versão final da BNCC em 2017 estrutura como mudanças necessárias processos de formação e capacitação dos professores, além de apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares. As referências pedagógicas que fazem parte desse novo currículo propõem o ensino por competências a serem desenvolvidas em todas as áreas do conhecimento, numa lógica meramente conteudista. A pretensão de nacionalização dos discursos pró-base promoveu o apagamento, por exemplo, do registro da História e Geografia local (COSTA 2019).

5. PRETO E DINHEIRO SÃO PALAVRAS RIVALS? RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A HIERARQUIZAÇÃO SOCIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS

A Geografia enquanto componente curricular tem contribuído para a formação de discentes do ensino médio, tendo como um dos objetivos despertar o senso crítico no tocante à interpretação do Espaço Geográfico a partir das experiências dos sujeitos com os seus espaços de vivências. Nessa perspectiva, os conceitos de Raça, Etnia e de Hierarquias sociais nas obras didáticas apresentam-se entrelaçados com o espaço vivido, tentando reconhecer os sentimentos humanos e as relações como os indivíduos percebem e constroem os seus espaços.

Para o ano letivo de 2018, foram aprovadas quatorze coleções didáticas pelo PNLD (Quadro 4), das quais, foram analisadas nesta pesquisa três coleções de livros didáticos utilizados no ensino público em Alagoas. As coleções didáticas aprovadas estão ligadas ao mercado editorial brasileiro, e de modo geral apresentam uma proposta interdisciplinar do Ensino de Geografia de acordo com o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2018.

Quadro 4 – Coleções de livros didáticos de Geografia do Ensino Médio aprovados no PNLD 2018.

ITEM	NOME DA COLEÇÃO	AUTOR	EDITORA
1	Conexões - Estudos de Geografia Geral e do Brasil	Lygia Terra; Raul Borges Guimarães, Regina Araujo	Moderna
2	Contato Geografia	Rogério Martinez, Wanessa Garcia	Quinteto
3	Geografia: Leituras e Interação	Antonio Luís Joia, Arno Aloísio Goettems	Leya
4	Geografia no Cotidiano	Dadá Martins, Francisco Bigotto, Márcio Vitiello	Base Editorial
5	Geografia em Rede	Edilson Adão, Laercio Furquim Jr.	FTD
6	Geografia das redes	Douglas Santos	Editora do Brasil
7	Território e Sociedade no Mundo Globalizado	Anselmo L. Branco, Cláudio Mendonça e Elian Alabi Lucci	Saraiva Educação
8	Geografia - Espaço e Identidade	Andressa Alves Levon Boligian	Editora Do Brasil
9	Ser Protagonista Geografia	Editor Responsável: Fábio Bonna Moreirão	SM
10	Vivá – Geografia	Igor Moreira	Editora Positivo
11	Fronteiras da Globalização	Lúcia Marina Tércio	Editora Ática
12	Geografia Geral e do Brasil	Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira	Editora Scipione
13	Geografia - Ação e Transformação	Alice De Martini e Rogata Soares Del Gaudio	Escala Educacional
14	Geografia: contextos e redes	Angela Corrêa Da Silva, Nelson Bacic, Ruy Lozano	Moderna

Fonte: Guia Didático Digital (2018). Elaboração pela autora (2022)

Diante dessas constatações, objetiva-se, nesta seção, analisar as três coleções didáticas de Geografia do PNLD do Ensino Médio do triênio de 2018-2020, utilizadas em escolas públicas em Alagoas. Uma das coleções chama-se *Geografia em Rede*, de autoria de Edilson

Adão e Laercio Furquim Jr., e foi adotada em escolas da rede pública em Alagoas a partir do ano de 2018, esta obra foi editada pela Editora FTD. A segunda coleção do PNLD 2018 aqui analisada, intitulada *Geografia: leituras e interação*, é uma obra organizada pela editora LeYa, e tem como autores Arno Aloísio Goettems e Antonio Luis Joia, adotada também em escolas da rede pública do Estado de Alagoas no período de 2018-2020. A terceira obra analisada neste trabalho denominada *Geografia das Redes: o mundo e seus lugares* é de autoria de Douglas Santos, publicada pela Editora do Brasil, aprovada no PNLD 2018 e adotada em escolas públicas do Estado de Alagoas para o triênio de 2018 a 2020.

Dentre os objetos de conhecimentos selecionados e associados nas suas coleções didáticas ao conceito de relações étnico-raciais e de hierarquias sociais, tem-se: no 1º ano, as discussões que versam sobre as transformações do Espaço Geográfico a partir do Capitalismo e da Organização e regionalização mundial; no 2º ano com Geografia da População e formação da população brasileira; no 3º ano o foco está no conteúdo relacionado ao Continente Africano e a Lei 10.639/03.

A proposta neste capítulo é analisar a estrutura do livro didático, desde seu sumário até a forma como as imagens e seus contextos são apresentados, pois pensar na Geografia como conteúdo curricular colabora para compreendermos o que é importante ser aprendido e ensinado no Ensino Médio.

Para compreender as características gerais das obras recorreremos ao Guia digital de Geografia referente ao PNLD 2018 e a BNCC como suporte formal de conteúdos e do currículo. O conteúdo presente na base, propõe que o livro didático deve ser o instrumento de difusão do currículo oficial, de acordo com os grupos que detém o poder na sociedade, compreendendo que a BNCC não é o currículo oficial, mas um importante regulador deste.

5.1 Primeiro ano: A Geografia em escala global

Para esta etapa do Ensino Médio, consideramos um desafio ao professor a ativação do senso de mundo dos estudantes, no intuito de provocar o que compreendem sobre os mais diversos temas, de acordo com a escala geográfica em que ocorrem. Como pudemos observar em todas as coleções didáticas, as variáveis discutidas ao longo desta etapa de ensino são muitas, desde o estudo das florestas equatoriais ao estudo das águas do planeta Terra, o que exige do aluno abstração e raciocínio espacial.

Para cumprir os objetivos complexos que se impõe durante o processo de ensino aprendizagem, o docente tem como necessidade a criação de estratégias que aproximem os conceitos-chave da Geografia estudados durante a etapa anterior da educação básica (Ensino Fundamental), levando em consideração o cotidiano e as definições científicas. Consideramos importante que os objetos do conhecimento estejam atrelados a sociedade em que se vive, para a construção de um Ensino de Geografia significativo para os alunos e toda a comunidade escolar.

Um dos conteúdos programáticos estabelecidos para esta etapa de ensino e comum à todas coleções aqui analisadas, são os conceitos-chave da Geografia (espaço geográfico, paisagem, lugar, território e região). Também nesta etapa são estudados diferentes tipos de Linguagens e recursos para a análise do espaço geográfico na abordagem do conteúdo programático desta etapa: materiais cartográficos, imagéticos, textuais, estatísticos e artísticos, Noções básicas de Astronomia em Geografia.

O conceito de Espaço Geográfico, considerado o objeto de estudo da Geografia, no primeiro ano do ensino médio gira em torno das relações estabelecidas entre a sociedade e a natureza. Considerando as complexidades que moldam o espaço e que não são homogêneas, os estudantes são provocados a observarem as alterações no espaço geográfico contemporâneo. As mudanças decorrentes do processo de globalização e da produção do meio técnico-científico-informacional são expostas nesta etapa de ensino, aprofundando a análise do espaço global e do espaço local. O professor de Geografia do Ensino Médio tem a possibilidade de abordar as tensões e conflitos gerados no decorrer da produção do espaço geográfico, apontando às influências e os interesses envolvidos na sua construção através de diversos agentes sociais que atuam constantemente modificando-o e, moldando as sociedades humanas. Nessa perspectiva, percebe-se um produto histórico, social e cultural, que apresenta várias contradições e conflitos.

O conceito de Lugar é apresentado nesta etapa do ensino médio de forma que as particularidades do espaço geográfico devem ser observadas com atenção. Embora muitos lugares tenham infraestrutura semelhante ao redor do planeta, não existem lugares iguais. Os lugares são produto da relação entre as suas características naturais e as pessoas que ali se relacionam (com suas ações, seus costumes e sua cultura). A maneira como se dá essa relação é particular de cada lugar, o que torna esses lugares únicos. Os lugares não se homogeneízam por terem interferência do que é global, os shopping centers, os produtos e as fábricas. Cada lugar se define historicamente pelas relações afetivas, particulares e coletivas das pessoas que

o habitam. O professor tem como possibilidade ao abordar esta categoria da geografia, chamar a atenção dos estudantes para o estágio atual da globalização, em que as informações sobre os lugares e suas particularidades são úteis para exploração, mercado consumidor e controle. Estas informações são obtidas por sistemas de monitoramento, câmeras e sistemas de informação interligados (Big data)¹³.

A paisagem no primeiro ano do ensino médio é apresentada como uma das lentes da geografia, podendo ser útil para a identificação de formas de organização das sociedades. De acordo com as mudanças que ocorrem no espaço geográfico, a paisagem também será modificada. Portanto, a paisagem é um registro das transformações que acontecem no espaço geográfico em cada época. Nesta etapa de ensino o estudante deve ser convidado a atentar sobre as rugosidades do espaço, expondo suas impressões e análises, pois nestas rugosidades encontram-se as contradições e o acúmulo de informações sobre os lugares, o que torna o Ensino de Geografia significativo.

O conceito de território é apresentado no primeiro ano do Ensino Médio como uma extensão de terras apropriadas, utilizadas e com limites definidos. Este conceito é abordado junto com o conceito de Estado e país, destacando as formas de organização e ordenamento que acontecem dentro do território. As instituições sociais também são analisadas como agentes transformadores do espaço geográfico, sendo estas responsáveis pela regulação e administração do território de um país.

Desta forma, no espaço territorial, há dinâmicas sociais que o sujeitam a transformações sucessivas, pois em cada período histórico carrega novidades que se somam às heranças de outros períodos. Essas heranças e novidades podem ser materiais (construído ou modificado pela ação humana) ou imateriais, como as conquistas de direitos sociais que regulamentam o uso de cada lugar no território.

Esse conceito é essencial para o professor de Geografia explicar os conflitos que ocorrem por causa de recursos naturais ou porções de terras em várias partes do mundo, com destaque para o território brasileiro. As sociedades que apresentam modo de vida distinto, seja no campo ou na cidade e lutam por seus direitos territoriais. Durante o estudo deste conceito, é pertinente apresentar as diversidades sociais para os estudantes, ou seja, a complexidade das relações de poder entre povos e culturas no interior de um mesmo Estado, principalmente, contemplando a abordagem de conhecimentos vinculados às territorialidades sugeridas pela

¹³ Big Data é uma área do conhecimento que estuda como tratar, analisar e obter informações a partir de conjuntos de dados grandes demais para serem analisados por sistemas tradicionais.

BNCC (indígenas, quilombolas, povos das florestas e do campo) que são consideradas não hegemônicas.

O estudo a respeito dos fluxos e das redes, também estão presentes no estudo desta categoria geográfica. Novamente em destaque o processo de globalização, com o processo de transnacionalização, o que implica em fluxos internacionais de capital, fazendo com que a organização territorial incorpore lógicas de funcionamento próprias com outras vindas de outros países. Essa característica faz do território mais do que um espaço físico controlado por instituições. Como afirma Milton Santos (1996, p. 15), “É o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto de análise social”.

A análise das redes aponta para as diferenças regionais presentes em um mesmo território, o que resulta em pessoas vivendo de forma extremamente desigual, com diferentes condições de acesso a informação e tecnologia. Embora as conexões entre os lugares possam representar maior fluxo de informações e de produtos entre eles, nem todas as pessoas dos lugares interconectados terão seus interesses atendidos.

Também como categoria de análise no Ensino de Geografia, para esta etapa de ensino, temos o conceito de região. Regionalizar é estabelecer critérios gerais que particularizem uma determinada fração do território. Os conteúdos relacionados ao conceito de região estão presentes no estudo da regionalização do espaço mundial, a teoria dos mundos, a regionalização da América, do Continente Africano e a divisão do mundo em Norte-Sul. Faz-se necessário aprofundar o estudo sobre as diversas propostas de regionalização e as problemáticas que surgem das generalizações.

Diante do exposto, a breve abordagem sobre a maneira que os conceitos-chave da Geografia são apresentados no primeiro ano do Ensino Médio, é de suma importância a valorização durante o processo de aprendizagem do conhecimento geográfico dos estudantes, a partir da compreensão de uma realidade vivenciada, percebida e construída.

O estudo das relações étnico-raciais torna-se uma ferramenta essencial no quesito de compreensão e interpretação dos objetos dos conhecimentos que abordam os aspectos socioespaciais – discutidos no ano escolar em análise. Trata-se de uma etapa em que os estudantes interagem com essa temática e desenvolvem estruturas cognitivas no intuito de produzir conhecimento, além de desenvolver o raciocínio lógico, em contato com o espaço vivido. Por fim, será discutida de qual maneira as relações étnico-raciais são abordadas nas coleções didáticas em destaque.

5.1.2 Espaço Geográfico: organização e dinâmica social em um mundo desigual

A primeira obra em destaque é a coleção *Geografia em Rede*, aprovada para o PNLD do ano de 2018. Esta coleção é organizada pela editora FTD, do estado de São Paulo, com autoria de Edilson Adão (Licenciado e Bacharel em Geografia, mestre em Ciências pela USP) e Laecio Fuquim Jr. (Licenciado e Bacharel em Geografia, mestre em Ciências pela USP). Trabalhamos com a 2ª edição impressa do material do professor, volume que é obrigatório pelo PNLD. A obra foi produzida no ano de 2016, aborda os componentes curriculares geográficos básicos como território, paisagem, região e lugar, servindo para a construção da coleção, são introduzidos e trabalhados nos três volumes. De acordo com as informações presentes no Guia de Livros Didáticos do PNLD (2018, p. 64):

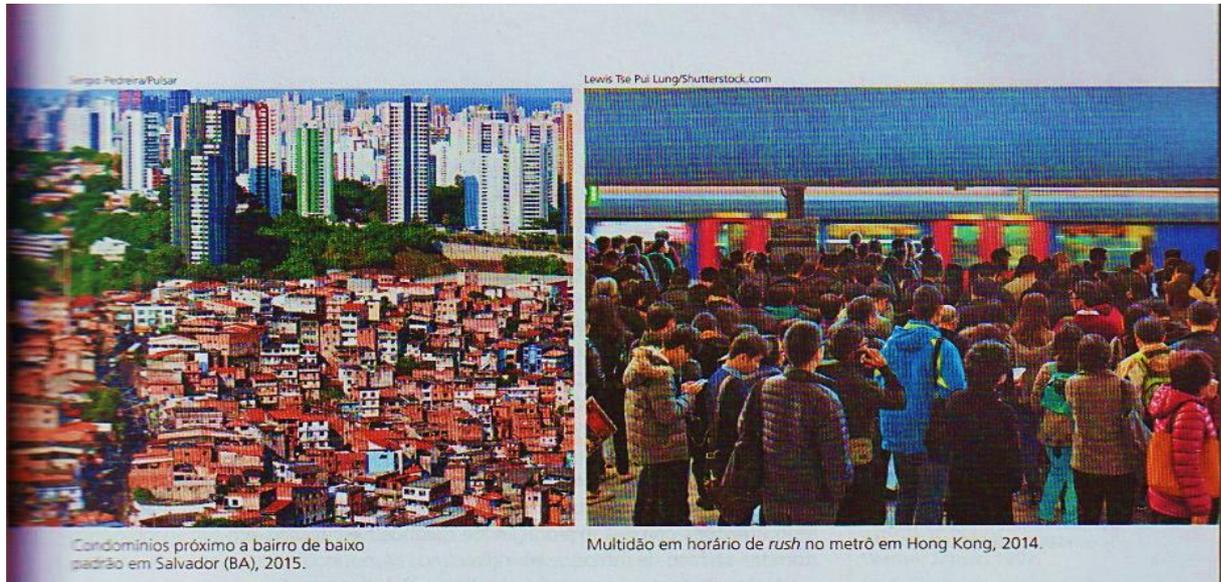
Cabe ressaltar que os principais conceitos geográficos - espaço, lugar, paisagem, território e região - são definidos de modo sucinto na coleção, apresentando interpretações que não problematizam a complexidade conceitual dos avanços do campo geográfico. A maioria desses conceitos é trabalhada no Livro do Estudante do 1º ano e não é retomada nos livros posteriores ou é tratada apenas de forma pontual, com pouca articulação e continuidade.

A discussão sobre o espaço geográfico é abordada na coleção *Geografia em Rede*, contribuindo para a compreensão das dinâmicas que transformam e organizam o espaço geográfico, destacando o papel das sociedades na transformação deste. O livro didático do primeiro ano, chama a atenção para o aumento no número de habitantes do planeta, e para a consequente demanda por recursos que este fenômeno acarreta. No entanto, a definição desta categoria primordial e objeto de análise da ciência geográfica que é o Espaço Geográfico, é definida de modo sucinto no livro do 1º ano, de forma que não problematiza a complexidade deste conceito e os avanços no campo de estudo da geografia a respeito do mesmo.

Apontamos a ausência do debate sobre as relações de poder que se impõe no espaço geográfico, organizando as relações sociais através das relações de poder, como exemplo a hierarquização social através da raça, um conceito forjado a partir de grupos hegemônicos. O livro do 1º ano apresenta em seu texto, que o espaço geográfico é disputado possuindo valores e usos diferenciados, estando o controle, a posse, a propriedade e o direito de usá-lo como alvos de interesses distintos. Enxergamos aqui a oportunidade de apresentar as contradições que existem no âmbito das relações socioespaciais: a concentração de terras, a busca pelo reconhecimento da propriedade da terra por parte de povos indígenas, quilombolas e do campo.

É apresentada ao leitor uma imagem que exemplifica disparidades econômicas e acesso a infraestrutura na cidade de Salvador (BA) (Figura 4), ao tempo que o texto que dialoga sobre a imagem informa sobre a ocupação desigual, social, econômica e espacial.

Figura 4 – Condomínios próximos a bairro de baixo padrão, em Salvador (BA).



Fonte: Silva e Furquim Jr (2016, p. 15).

No entanto, entendemos que seja necessário aprofundar e melhor descrever a origem da problemática apresentada. Não existe diálogo com o leitor a respeito da imagem apresentada, subentende-se que o problema que não permite o acesso aos fluxos de informação, ou seja, acesso à internet, tecnologia e aos diversos produtos em circulação deve-se pela grande demanda, ao aumento do número de habitantes do planeta e não a má distribuição de recursos e a concentração de renda, que é produto do sistema econômico vigente. Como está exemplificado no fragmento de texto a seguir, presente no livro do primeiro ano da coleção *Geografia em Rede*:

É imensa a demanda por espaço para moradia e por alimentos. Como cada lugar no espaço geográfico tem valores e usos diferenciados, o controle, a posse ou propriedade e o direito de usá-lo são alvos de interesses distintos – individuais ou por partes de grupos, famílias e países. (SILVA; FURQUIM JR, 2016, p. 15).

A discussão no âmbito do conceito de território, em nossa análise também se coloca distante da realidade do leitor, principalmente dos povos indígenas, quilombolas e do campo. O estudante ao analisar esta categoria geográfica tem como possibilidade construir sua visão de mundo sobre os conflitos e interesses que são impostos a partir do território que habitam. O livro do primeiro ano da coleção *Geografia em Rede*, apresenta ao leitor que o território é marcado por disputas e que em sua paisagem apresenta rugosidades, heranças de outros

períodos, classificadas como materiais e imateriais, mas não aborda conflitos que estão na realidade dos estudantes brasileiros. Apontamos que existe aqui a oportunidade de discutir heranças materiais e imateriais, que se apresentam no território brasileiro, partindo da escala local para a escala global, o que contribui para a formação da cidadania.

Segundo os PCN's (1998), na ultrapassagem de uma abordagem mais tradicional, é fundamental considerar o cotidiano do aluno, para que o Ensino de Geografia se aproxime da sua realidade, tornando-se significativo:

É fundamental que a vivência do aluno seja valorizada e que ele possa perceber que a Geografia faz parte do seu cotidiano, trazendo para o interior da sala de aula, com a ajuda do professor, a sua experiência. Para tanto, o estudo da sociedade e da natureza deve ser realizado de forma interativa. (BRASIL, 1998, p. 30).

Compreendemos que os acessos aos fenômenos geográficos não podem ser limitados aos ocorridos na escala local, mas que esta deve ser considerada como importante recurso no processo de ensino-aprendizagem. Como está descrito nos PCN's:

A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho a ser desenvolvido durante toda a escolaridade, de modo cada vez mais abrangente, desde os ciclos iniciais. (BRASIL, 1998, p. 30).

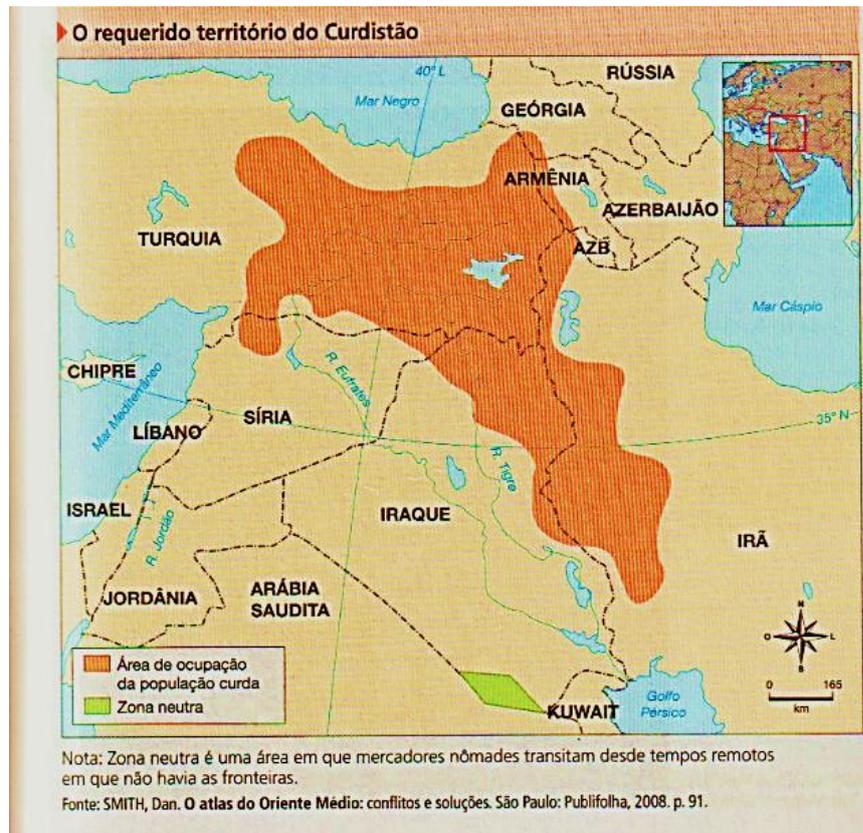
Não tendo um entendimento sobre lugar onde se insere, fica difícil para os alunos refletirem sobre outros lugares, territórios, espaços, etc. Se o aluno reconhece sua realidade local, aos poucos irá fazer relações globais.

A observação tem um papel fundamental, pois será o ponto de partida para compreender outros aspectos, como análise de transformações, hábitos culturais, atividades econômicas que são favorecidas devido à paisagem, e até mesmo questões políticas decorrentes do lugar onde vive o aluno. (BRASIL, 1998, p. 34).

No entanto, o exemplo citado na coleção representa a situação de uma nação que vive em território não reconhecido internacionalmente: os curdos¹⁴, apontando que não há um Estado curdo. Este trecho está identificado na Figura 5, a seguir:

¹⁴Os curdos são uma etnia, de origem asiática, composta por cerca de 31,2 milhões de pessoas (estimativa 2020). Como não possuem um país organizado, vivem espalhados pelos territórios de alguns países asiáticos como o Irã, Turquia, Síria e Iraque. Essa região, que possui cerca de 500 mil km² de área, é conhecida como Curdistão. Há também uma pequena quantidade de curdos habitando o Líbano.

Figura 5 - Mapa do território requerido Curdistão.



Fonte: Silva e Furquim Jr (2016, p. 19).

Proporcionar uma aprendizagem mais compreensiva, a partir da paisagem local, requer ativar a curiosidade do aluno para entendimento do seu lugar de vivência, tendo em vista interpretar suas transformações, ou seja, entender os motivos. Partilhamos das concepções de Callai (2005, p. 231), ao afirmar que:

Para romper com a prática tradicional da sala de aula, não adianta apenas a vontade do professor. É preciso que haja concepções teórico-metodológicas capazes de permitir o reconhecimento do saber do outro, a capacidade de ler o mundo da vida e reconhecer a sua dinamicidade, superando o que está posto como verdade absoluta. É preciso trabalhar com a possibilidade de encontrar formas de compreender o mundo, produzindo um conhecimento que é legítimo.

A construção de um Ensino de Geografia para a cidadania, perpassa questões teórico-metodológicas para abordagem dos conceitos geográficos, de maneira que o estudante se reconheça na Geografia que é ensinada e aprendida, produzindo um conhecimento legítimo do espaço local e global. A curiosidade dos alunos pode ser um importante aliado neste processo. Para isto, é necessário despertar a identificação com o objeto de estudo.

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente 'perseguidora' do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo se 'rigoriza', tanto mais epistemológica ela vai se tornando. (FREIRE, 2001, p. 97 apud CALLAI, 2005, p.240).

O espaço não pode ser visto como neutro, a noção de espaço desenvolvida por crianças e adolescentes não é um processo aleatório. A noção de espaço é construída socialmente, sendo ampliada e complexificada ao tempo em que as experiências espaciais são adquiridas. A capacidade de percepção e a possibilidade de sua representação é um desafio que motiva os alunos a desencadearem a procura, desperta a curiosidade a respeito dos fenômenos que ocorrem no espaço, tornando o estudante protagonista da vida em sociedade. De acordo com Callai (2005, p. 234):

Se os alunos vivem essa situação ou vivem em locais que apresentam esse tipo de problema, é a partir de tais problemas que devem ser feitas a leitura, a representação, e que deve ser instigada a curiosidade para avançar na investigação e compreender o que ocorre.

Corroboramos com a afirmação presente no Guia do PNLD (2018), de que a coleção apresenta fragilidades no que diz respeito ao diálogo com a população periférica dos centros urbanos e estudantes que estão localizados em áreas rurais, de forma que estas realidades não estão representadas ou não são problematizadas. Inclui-se nesta afirmação minorias sociais, uma vez que as relações étnico-raciais não são discutidas no primeiro livro da coleção *Geografia em Rede*.

A coleção apresenta uma fragilidade referente à ausência/insuficiência de abordagens geográficas que levem em consideração o contexto de estudantes oriundos de escolas localizadas no campo e/ ou nas periferias urbanas, de modo a valorizar e problematizar suas realidades socioespaciais. (BRASIL, 2017, p. 64).

Partindo da ausência de problematização das relações étnico-raciais durante a abordagem dos conflitos, interesses e relações sociais que transformam o espaço geográfico, e que são transformadas por ele no livro didático do primeiro ano da coleção *Geografia em Rede*, refletimos a respeito da dificuldade por parte dos estudantes do Ensino Médio em compreender a dinâmica das relações que o distanciam do acesso à cidade, à moradia adequada, à informação, aos serviços públicos e privados, do reconhecimento enquanto cidadão, que pode transformar a sua realidade e do grupo social em que está inserido.

Pode-se inferir que a respeito das questões étnico-raciais o que existe na coleção é um silêncio ensurdecedor, que não aborda as múltiplas formas de resistência e suas formas passadas e modernas, induzindo ao apagamento, das lutas do movimento negro, dos povos indígenas, dos povos do campo e outros coletivos sociais, muito menos sobre a descolonização e o pan-africanismo, fundamentais para compreensão das disputas que ocorreram e ocorrem no espaço geográfico.

O livro didático enquanto recurso metodológico protagonista nas escolas públicas brasileiras, dada sua importância, precisa acompanhar as discussões que estão sendo realizadas provocadas pelas transformações da própria ciência geográfica. O objetivo é possibilitar ao aluno perceber que tudo acontece devido às intervenções humanas, no decorrer no tempo, a partir de suas necessidades, sendo, portanto, cada espaço o resultado de objetivos diferentes. Entender o espaço que está mais próximo favorece a compreensão do global. Assim, a escola pode contribuir na formação do cidadão, por instigar o aluno a pensar sobre o real para nele intervir, se este assim considerar necessário.

A coleção *Geografia: leituras e interação*, de autoria de Arno Aloísio Goettems e Antonio Luís Joia, tem como proposta pedagógica e pressuposto teórico-metodológico que os próprios estudantes construam o conhecimento de maneira relacional, com o grupo, a sociedade e o meio. Para isso, considera a produção do espaço geográfico a partir dos conceitos de lugar, paisagem, região, redes e território. Tais conceitos orientam, de forma direta, nos textos, e em outras situações, de modo indireto, a organização e sistematização dos conteúdos ao longo dos livros. No Livro do Estudante do 1º ano a distribuição dos conteúdos, estão concentrados em aspectos físicos em que são apresentados conceitos e propostas de discussões sobre esses temas: Astronomia e cartografia; Estrutura geológica e superfície da Terra; A Atmosfera terrestre; Domínios naturais e sustentabilidade socioambiental.

O Guia de Livros Didáticos do PNLD 2018 (p.15), faz referência a coleção com a seguinte colocação:

Nesta coleção, a partir da perspectiva geográfica, você, professor, tem disponível um material que contempla a promoção da cidadania, do respeito à diversidade e aos direitos humanos. Ou seja, mesmo questões de ordem jurídica, cultural ou política, estão vinculadas ao cotidiano e à produção do espaço geográfico. Há atenção ao lugar e às demandas dos povos indígenas e também aos elementos da história e cultura afro-brasileiras.

No Livro do Estudante do 1º ano são apresentadas discussões envolvendo a produção do espaço geográfico, através da discussão do conceito de paisagem. Classificando-o em paisagem natural, paisagem humanizada e paisagem de geossistemas. Neste volume da coleção identificamos o predomínio da geografia física, com escassez de imagens que contribuem para a abstração, correlação entre os processos apresentados e o impacto causado ou provocado pelas relações entre a sociedade e o meio.

Corrêa e Meireles (2018) apontam em seu artigo, “Eurocentrismo e colonialidade nos livros didáticos de Geografia: narrativas, hierarquias e disputas epistêmicas” que um horizonte eurocêntrico desponta nas coleções didáticas analisadas, referindo-se a coleções de livros

didáticos também aprovados no PNLD para o triênio de 2018. De acordo com os autores, embora exista um esforço das editoras e autores para atenderem as demandas da temática da diversidade étnico-racial, seja através de textos ou imagens, deixam escapar a predominância de uma abordagem eurocêntrica (CORRÊA; MEIRELES, 2018). Observa-se no primeiro volume da coleção *Geografia: leituras e interação*, algumas imagens e abordagens que são exemplos desta referência.

A sessão “Geopolítica das antigas e novas formas de representação cartográfica” aborda o processo histórico do colonialismo europeu a partir do desenvolvimento tecnológico de mapas, que por sua vez significam poder e importância nas relações estratégicas para localização das potências europeias na América, Ásia e África.

O período das grandes navegações e do colonialismo europeu (séculos XV e XVII) é certamente um dos mais representativos quando se trata de mapas históricos como ferramentas estratégicas nas relações políticas entre países. Isso porque além de sua importância para localizar as colônias das potências europeias na América, Ásia e África, as cartas náuticas e os registros das terras conquistadas eram fundamentais para traçar as rotas comerciais marítimas. (GOETTEMS; JOIA, 2016, p. 65).

O trecho do livro do 1º ano da coleção *Geografia: leituras e interação*, indica que a abordagem da temática “colonização” e “colonialismo” ainda é marcada por uma narrativa eurocêntrica de que os territórios Africano e Americano foram conquistados. De forma sutil, identificamos a ideia de superioridade e modernidade europeia. Segundo Mignolo (2007, p. 28), antes de 1492 a América não figurava em nenhum mapa e não se concebia a ideia de um quarto continente. Dessa forma, o território que hoje é designado americano já existia, assim como sua população, que o chamava com sua própria denominação: Tawantinsuyu, na região andina; Anahuac, no que hoje é o México; e Abya-Yala, na região que hoje ocupa o Panamá.

A construção do mito da modernidade europeia começa a ser forjada durante o período de “descobrimento” do continente americano. A invenção das identidades a partir deste processo determina o que se considera desenvolvido e atrasado tecnologicamente, reposicionando a Europa Ocidental como centro do mundo.

Adota-se como perspectiva de estudo a teoria do mito da modernidade de Enrique Dussel, a qual considera que o processo de formação da moderna identidade europeia, assim como a conhecemos hoje, teve início no período de colonização, quando a Europa se encontrou com o não europeu e se afirmou como centro da história mundial. Dussel (1993, p. 27) distingue quatro diferentes figuras dentro desse processo, a “invenção”, o “descobrimento”, a “conquista” e a “colonização”. (MAIA; FARIAS, 2020, p. 581).

Neste processo em que o mito da modernidade opera, os povos europeus atribuem a si mesmos uma superioridade perante aos povos latino-americanos, através do eurocentrismo

como matriz cultural, o colonialismo como matriz institucional e o capitalismo como matriz econômica, esta visão de mundo eurocentrada é difundida como a conquista da América Latina.

Os europeus atribuem a si mesmos uma situação de superioridade perante os povos latino-americanos, o que, posteriormente, é espalhado ao resto do mundo, que ganha a categoria de inferioridade em relação à Europa. Ao criar essa ideia de supremacia, também estabelecem as suas crenças e valores como universais e os impõem aos povos americanos, sempre por meio da violência e da destruição do mundo dos colonizados. O encobrimento acontece em vários aspectos – econômico, político, cultural e social –, impondo toda forma de subjetividade à vida do indígena. (MAIA; FARIAS, 2020, p. 582).

Partindo desta compreensão, a moderna identidade europeia é formada quando encontram os povos da América Latina e forjam a identidade do Outro, o reconhecem como tal, transformando e moldando a identidade alheia por meio da violência e negando qualquer forma de expressão subjetiva dos povos que foram “descobertos”, sendo assim, o Outro não é descoberto como Outro, mas en-coberto com o si-mesmo europeu (DUSSEL, 1993, p. 8). Neste contexto, é forjada a colonialidade do poder (Quijano, 2010), que atua como um padrão de poder sistemático, o que tornou a dominação e a ideia de superioridade europeia concepções naturalizadas e difundidas no mundo inteiro, primeiro na América, depois na África e Ásia, atuando na reidentificação histórica dos dois últimos continentes.

Nesse sentido, Mignolo (2007, p. 28-9) considera que a América nunca esteve na configuração mundial, como um continente a ser descoberto, que a narrativa de conquista e descobrimento nada mais foi do que uma invenção forjada pela história colonial europeia e consolidada pela expansão do colonialismo seguido do capitalismo pelo mundo. Assim, traz a ideia do historiador mexicano Edmundo O’Gorman (1958) para explicar que a invenção da América implicou a apropriação do continente pelo imaginário euro-cristão.

A raça vai ser um dos sustentáculos para o novo padrão de poder formado e estabelecido pelo modelo colonialista, utilizada para legitimar o processo de exploração e colonização de indígenas e africanos, forjando identidades sociais que diferenciam exploradores de explorados, consolidando a dominação europeia sobre os povos latino-americanos. Esta diferenciação social através da raça, utiliza diferenças fenotípicas, característica que ainda não havia sido conhecida até a colonização americana. Foi nesse processo de invasão e colonização do continente americano que teve início a distinção de pessoas por raça, relacionadas a partir desse momento como colonizados e colonizadores (QUIJANO, 2005, p. 107).

A partir desta invenção de raça, o racismo é criado enquanto sistema de dominação e exploração. De acordo com Mignolo (2007) o racismo enquanto sistema é utilizado pelos europeus para anular todas as outras histórias. Segundo o autor, os europeus construíram e

utilizaram um sistema classificatório para possibilitar a marginalização de determinados conhecimentos, línguas e pessoas e, também, para justificar a apropriação da terra e a exploração de mão de obra, (MAIA; FARIAS, 2020).

Ainda de acordo com o autor:

Al encontrarse frente a grupos de personas que hasta el momento desconocían los colonizadores cristianos de las Indias Occidentales [...] definieron a los individuos basándose en su relación con los principios teológicos del conocimiento, considerados superiores a cualquier otro sistema existente. A mediados del siglo XVI, Las Casas proporcionó una clasificación de los bárbaros que, claro está, era una clasificación racial aunque no tuviese en cuenta el color de la piel. Era racial porque clasificaba a los seres humanos en una escala descendente que tomaba los ideales occidentales cristianos como criterio para la clasificación. La categorización racial no consiste simplemente en decir “eres negro o indio, por lo tanto, eres inferior”, sino en decir “no eres como yo, por lo tanto, eres inferior”, designación que en la escala cristiana de la humanidad incluía a los indios americanos y los negros africanos. (MIGNOLO, 2007, p. 13).

A partir de então, foram criadas novas identidades sociais – índios, negros e mestiços – critérios utilizados para diferenciar os “novos povos” e estes dos colonizadores, que se autodenominaram como brancos. Dessa forma, a cor foi escolhida como principal característica na diferenciação racial. Conseqüentemente, as relações sociais são formadas a partir da associação de características biológicas ao papel desempenhado na sociedade, em um período de violência e dominação, fez com que houvesse uma naturalização da maneira como a formação da sociedade era promovida, utilizando a raça como critério de discriminação.

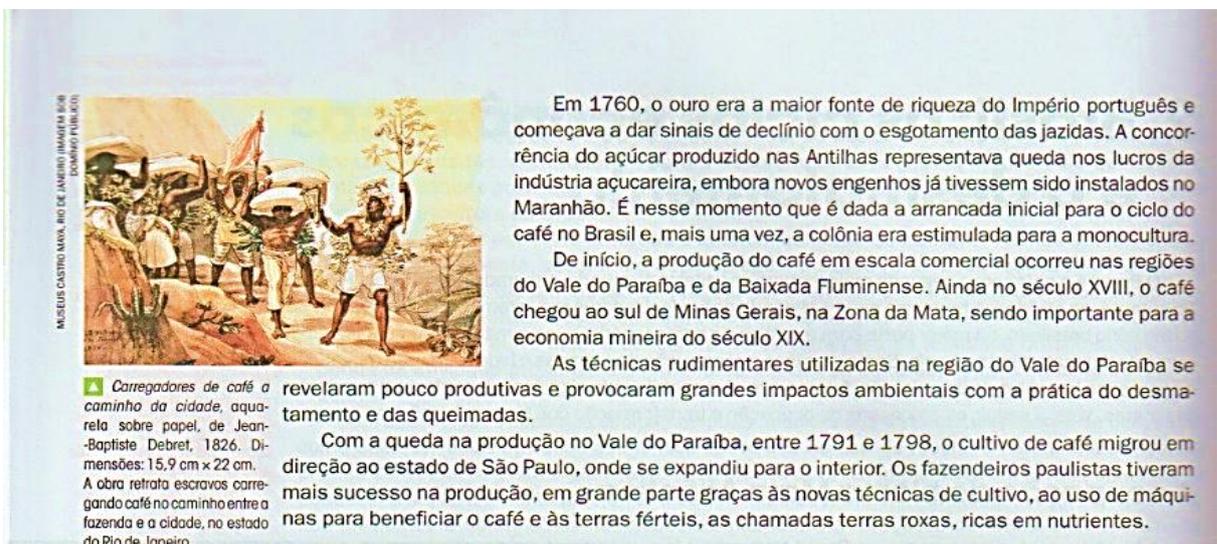
Emergiu, assim, um novo sistema de dominação social, produto de um processo histórico de destruição dos povos indígenas, constituindo-se como base para um novo padrão de poder em formação, amparado na naturalização das relações sociais de superioridade europeia e inferioridade americana. Como as diferenças raciais foram criadas em situações de dominação e imposição, os traços raciais foram associados a posições sociais, tendo como consequência a hierarquização social. Durante os quase quatrocentos anos de colonização, essa associação foi naturalizada e tornou-se parte das relações coloniais, transformando-se em um critério de distribuição de lugar e de poder na sociedade. Dessa forma, a ideia de raça, aliada à identidade social que a representa, estabeleceu-se como um instrumento de classificação social (QUIJANO, 2005).

O mito da modernidade europeia como fora exposto, constituiu as bases para o sistema de hierarquização social que opera até a contemporaneidade. Embora a classificação racial não seja mais utilizada associando explicitamente pessoas negras a posições inferiores na hierarquia social, a modernidade-colonialidade organiza as hierarquias através da territorialidade. De

forma que os povos Americanos, Africanos e Asiáticos, permaneçam em posição de inferioridade em relação aos povos europeus, utilizando como critério o desenvolvimento.

Observamos durante a investigação do volume destinado ao primeiro ano do Ensino Médio a ausência de representações positivas a respeito da cultura africana e afro-brasileira. No que diz respeito as imagens reproduzidas durante esta obra didática foram encontradas diversas imagens que remetem ao período colonial brasileiro, sendo a representação de pessoas negras associada ao período da escravização. Como pode ser observado nas Figuras 6 e 7.

Figura 6- Carregadores de Café a caminho da cidade..



Fonte: Goettens e Joia (2016, p.242)

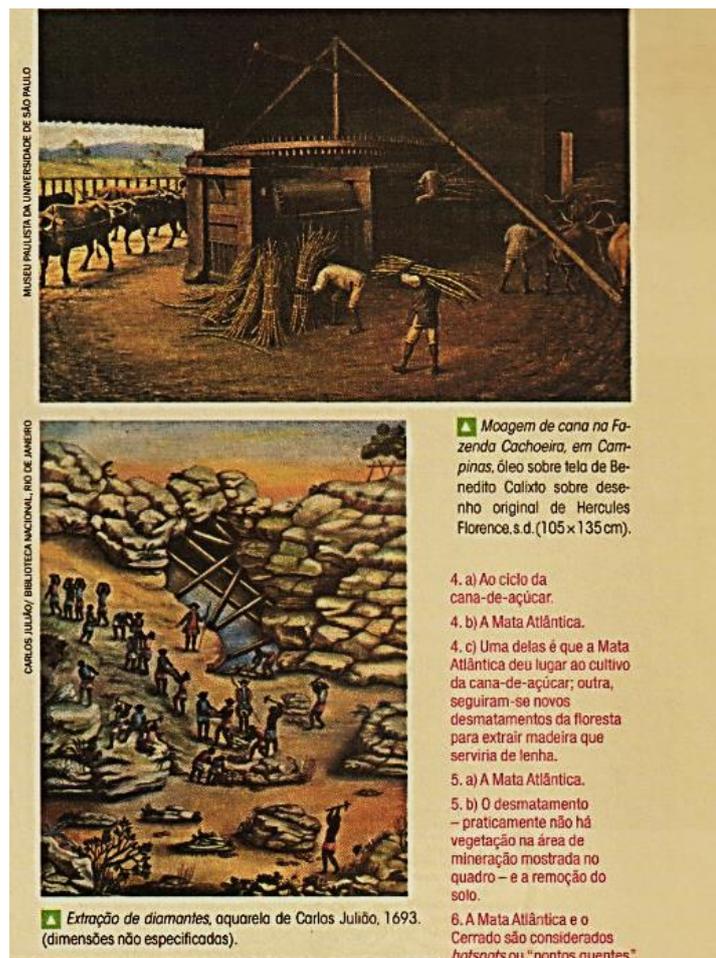
A figura 6 é apresentada ao leitor no capítulo “Brasil: os ciclos econômicos e o desmatamento”. Esta unidade trata do desmatamento do bioma Mata Atlântica durante o período da colonização, em que são analisados fatos históricos que contribuíram para a ocupação desse bioma e sua quase extinção durante os ciclos econômicos da cana-de-açúcar, do café e do ouro. A ausência de problematizações a respeito da escravização e utilização de mão-de-obra forçada para o desenvolvimento das metrópoles europeias nos chamam a atenção durante esta unidade. O período da escravização é citado como uma sequência de fatos naturalizados, o texto frisa que a problemática está concentrada no desmatamento e ocupação em massa do bioma.

Com o objetivo de obter lucro rápido durante a primeira metade do século XVIII, chegaram ao Brasil aproximadamente 450 mil portugueses segundo Warren Dean, em seu livro *A ferro e fogo: A história e a devastação da Mata Atlântica brasileira*. Também por causa da mineração e do capital gerado por essa atividade foram trazidos africanos escravizados que, somados aos seus descendentes, e aos europeus e seus descendentes, no ano de 1800, totalizavam cerca de 1.800.000 pessoas vivendo na

área de Mata Atlântica. Não houve preocupação com as matas e a riqueza de sua biodiversidade. (GOETTEMS; JOIA, 2016, p. 241).

Observamos neste trecho e durante o diálogo estabelecido com a figura apresentada, a presença da ideologia do branqueamento do território brasileiro, que traz dimensões econômicas e geopolíticas em sua gestão. Esta ideologia, como fora abordado no primeiro capítulo desta dissertação, alude a uma sequência natural onde o negro afrodiaspórico é forçado a substituir a mão de obra indígena e o imigrante europeu por sua vez “vem/é trazido” para substituir o trabalhador negro. A comprovação da permanência dessa afirmativa no material didático é gerar a sensação de inexistência do racismo para alunos e professores que tem contato com o material. A ideologia do branqueamento é responsável direta por ocultar os conflitos por territórios, articulada por narrativas que desconsiderem a presença negra e seu processo histórico e pertencimento.

Figura 7- Moagem de Cana na Fazenda Cachoeira.



Fonte: Goettems e Joia (2016, p. 259)

As imagens utilizadas para representar os ciclos econômicos brasileiros abordam o início da colonização portuguesa. Em uma página o texto aborda a forma de expropriação de

recursos, visando o desenvolvimento econômico português. No entanto, o massacre e a espoliação das populações indígenas e africanas que foram alicerce para imposição da Europa em relação aos demais continentes, tanto no ponto de vista cultural quanto econômico não são problematizados. Como proposta de atividade, a obra propõe a análise da pintura de Benedito Calixto, representando africanos escravizados trabalhando em um engenho de açúcar no Brasil.

Finalizando a análise dos ciclos econômicos e seus impactos no bioma da Mata Atlântica, os autores correlacionam a importância da preservação das florestas para a qualidade de vida de aproximadamente 110 milhões de brasileiros que dependem da conservação do que resta desse bioma. Neste trecho são citados os povos indígenas, caiçaras e quilombolas, como pessoas que dependem diretamente das plantas e animais silvestres desse território. Um box é apresentado com a conceituação do que são quilombolas e caiçaras.

Durante a análise da ocupação e avanço do desmatamento do bioma Amazônia, a coleção apresenta dois textos complementares que integram as sessões “leia também” e “outras leituras” que abordam o direito dos povos indígenas, indicando que esses povos têm direito à terra garantida por lei. O texto da sessão “leia também” intitulado como “A aliança dos povos da floresta” aponta para a organização dos povos indígenas e para o seu desenvolvimento de estratégias de resistência. O texto aborda a formação de sindicatos e a importância do líder ambiental Chico Mendes, assassinado em 1988, e os impactos de sua morte para a mudança na política de desenvolvimentista para a Amazônia. A sessão “outras leituras” apresenta dois textos curtos sobre a demarcação de terras indígenas e permanência da sociodiversidade cultural.

Apontamos que embora a tentativa dos autores em relacionar a preservação do bioma com a permanência desses povos seja assertiva e indique mudanças no que se refere a representação dos povos indígenas em livros didáticos, a abordagem fragmentada e pontual desta temática não promove o debate, muito menos a abordagem aprofundada que é necessária ao se tratar de povos tradicionais. As questões relacionadas à disputa territorial, concentração de terras, grilagem, agropecuária e ao modelo econômico adotado pelo país devem estar relacionadas. Os ataques aos povos indígenas, quilombolas e caiçaras partem de uma estrutura de produção em que estes povos são considerados atrasados, subdesenvolvidos, sendo necessária a implementação de medidas desenvolvimentistas em seus territórios.

Além disso, consideramos importante apontar a ausência de representação destes povos em espaços de decisão sobre seus próprios territórios, o que materializa as hierarquias sociais historicamente constituídas no Brasil. Reiteramos que basta o discurso textual ou imagético não

expor a ação de um grupo e apresentar a ação do outro, para que com isso, alunos e professores “escolham” por si mesmos, que grupo está ligado àquela paisagem distorcida pelo livro didático.

O último texto que compõe o volume do primeiro ano da coleção *Geografia: leituras e interação*, em sua sessão “leitura transversal” apresenta maior problematização a respeito da exclusão social em que se encontram os povos indígenas no Brasil. A contextualização a respeito da escravização destes povos e de seu histórico de resistência são citados e a questão agrária é apontada como uma das causas que originam os conflitos que atingem terras indígenas. Entretanto, o texto aborda a disputa em questão com tom de questionamento a organização dos povos indígenas e ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Em um dos trechos é citado:

Não há dúvida de que alguns dos métodos adotados pelos movimentos que lutam pela reforma agrária são discutíveis e mesmo inaceitáveis. Por outro lado, é inquestionável que a concentração fundiária é uma triste realidade em todo o continente. Para os povos indígenas brasileiros, resta a esperança de manter e desenvolver suas culturas nas áreas a eles destinadas por lei – ainda que grupos que defendem os interesses de proprietários de terras, como o MNP (Movimento Nacional de Produtores), considerem os índios verdadeiros latifundiários, já que cada um seria “dono” de 2460 hectares e que no total, essa população detém 12% do território nacional. (GOETTEMS; JOIA, 2016, p. 283).

O texto pode ser observado integralmente na Figura 8:

Figura 8- Leitura transversal: indígenas na pista.

LEITURA TRANSVERSAL

- Leia o artigo a seguir.

Indígenas na pista

Os órgãos do governo diferenciam os indígenas dos demais residentes ou “pedestres” da região

Esse é um dos avisos ao motorista que trafega pela RS-406, uma das rodovias que ligam o norte do Rio Grande do Sul a Santa Catarina.

A placa, fotografada no município de Nonoai (RS), suscita algumas reflexões a respeito da questão indígena no Brasil e na América Latina.

Ao usar o termo “indígenas”, e não “pedestres”, percebe-se que os órgãos governamentais responsáveis pelo tráfego local diferenciam esse grupo social dos demais residentes ou “pedestres” da região.

E é nessa diferenciação que está a raiz da situação de exclusão social em que se encontram diversos povos indígenas latino-americanos.

Inicialmente perseguidos e escravizados, ainda que houvesse forte resistência por parte de diversas tribos, eles vivem atualmente em reservas, modelo adotado no Brasil desde a década de 1960, seguindo a política adotada nos Estados Unidos. Na maior parte da América Latina, porém, não foram criadas áreas específicas para os povos que viviam nessas terras antes da chegada dos colonizadores europeus.

Grande parte dos descendentes dos outrora poderosos impérios inca, maia e asteca se encontram em situação de extrema pobreza.

Entretanto, nota-se algo em comum na política indigenista brasileira e na dos demais países dessa região: a questão indígena está cada vez mais vinculada à questão agrária.

Coincidentemente ou não, Nonoai se encontra na mesma região do município de Sarandi (PR), um dos berços do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), fundado na década de 1980.

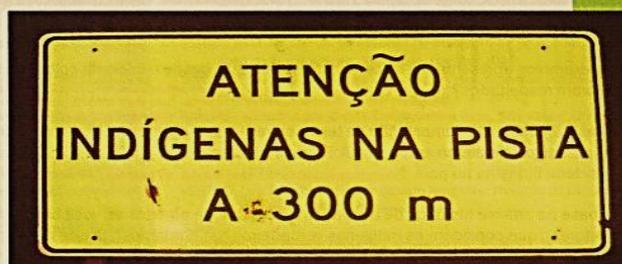
No Chile, a reforma agrária teve início na década de 1970, na região de Temuco, no sul, em decorrência das reivindicações e invasões de propriedades promovidas pelos camponeses indígenas Mapuches.

Não há dúvida de que alguns dos métodos adotados pelos movimentos que lutam pela reforma agrária são discutíveis e mesmo inaceitáveis.

Por outro lado, é inquestionável que a concentração fundiária é uma triste realidade em todo o continente.

Para os povos indígenas brasileiros, resta a esperança de manter e desenvolver suas culturas nas áreas a eles destinadas por lei – ainda que grupos que defendem os interesses de proprietários de terras, como o MNP (Movimento Nacional de Produtores), considerem os índios verdadeiros latifundiários, já que cada um seria “dono” de 2.460 hectares e que, no total, essa população detém 12% do território nacional.

Trata-se, portanto, de um embate de grandes proporções e que ainda está por ser resolvido no Brasil e na maior parte dos países vizinhos.



Placa na rodovia RS-406, que liga o norte do Rio Grande do Sul a Santa Catarina, no município de Nonoai (RS), 2010.

Fonte: Goettems e Joia (2016, p. 283).

Observamos que a problemática da concentração fundiária no Brasil, e principalmente em cidades do Norte brasileiro é apresentada de forma relativizada pelos autores do texto. Abordar a expropriação de terras, grilagem, reforma agrária e concentração fundiária com aparente imparcialidade não auxilia no debate, pelo contrário, reforça concepções presentes no senso comum a respeito dos movimentos sociais, como é o caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A junção desses trabalhadores do MST e indígenas na luta contra a concentração de terras é uma das estratégias encontradas para a sobrevivência e conquista de direitos. Farias Junior (2010, p. 6) em seu artigo sobre os movimentos sociais rurais em livros didáticos apresenta a seguinte afirmação:

É plenamente difusa no senso comum uma aversão acrítica aos movimentos sociais, o que é compreensível dentro da nossa realidade burguesa, uma vez que movimentos que confrontam a ordem sofrem represálias na grande mídia. Não foge a essa regra a situação do MST e demais movimentos agrários. A prática de ocupações e as implicações dos conflitos e revides, fatos ideológica e abstratamente informados por jornais e demais fontes midiáticas, contribuem para uma animosidade geral por parte da população em relação ao MST. A aversão dos indivíduos ocorre na esfera do conhecimento do senso comum, abstraído das determinações históricas e sociológicas das questões levantadas pelo movimento, e pela crítica vulgar a ele feita.

O autor aborda ainda uma linearidade para a abordagem da questão fundiária no Brasil, em que a tratativa a respeito das manifestações e ocupações promovidas pelos movimentos sociais são abordadas antes do estudo a respeito da concentração de terras no território brasileiro e os problemas que derivam deste fenômeno. Esta abordagem compromete a análise e formação de consciência crítica, uma vez que os alunos poderão criar resistência ao entendimento das causas que movem os movimentos sociais, reforçando concepções preconceituosas que já estão no senso comum e que foram estabelecidas através de veículos de comunicação em massa.

O autor complementa:

Se a ordem da exposição fosse invertida, possivelmente a prática social inicial do docente, lembrando que adotamos a metodologia didática de Gasparin (2007), pode surtir maior efeito, uma vez que a questão abordada tem um aspecto mais “imparcial”: relata a história do Brasil, fatos históricos e suas respectivas implicações sociológicas, em suma, uma exposição da questão agrária, do sistema plantation. Trabalhado com os alunos tal conteúdo histórico, hipoteticamente, diminuir-se-ia as barreiras e preconceitos para falar abertamente dos movimentos sociais, uma vez que o ponto de partida é sua justificação histórica e demandas sociais, e não a sua prática.

Considerando as afirmações anteriormente expostas, vale ressaltar a grande quantidade e qualidade de trabalhos clássicos de intelectuais brasileiros ignorados na proposta didática do ensino médio em análise. Estudos como os de Caio Prado Junior (*A Questão Agrária no Brasil*, 1979), José de Souza Martins (*O Cativo da Terra*, 1979; *Expropriação e Violência*, 1980), Octávio Ianni (*Classe Operária vai ao Campo*, 1976), Maria Isaura Pereira de Queiroz (*Bairros Rurais Paulistas*, 1973), Antonio Cândido (*Parceiros do Rio Bonito*, 1964), dentre outros, (FARIAS JUNIOR, 2010).

A coleção *Geografia das Redes: o mundo e seus lugares*, de autoria de Douglas Santos, tem como proposta teórico-metodológica tratar dos conteúdos geográficos de maneira articulada, abordando os temas nas escalas mundial e local. Os aspectos sociais, políticos, econômicos e naturais, são tratados de maneira integrada, buscando suplantar a dicotomia entre Geografia Física e Humana. Os conteúdos são desenvolvidos considerando os conceitos básicos da Geografia, como espaço, paisagem, lugar, território, região e rede. Nesse sentido, estabelecem relações entre os lugares, analisando os fatos históricos, por meio de uma abordagem escalar que destaca a observação dos fenômenos globais e locais.

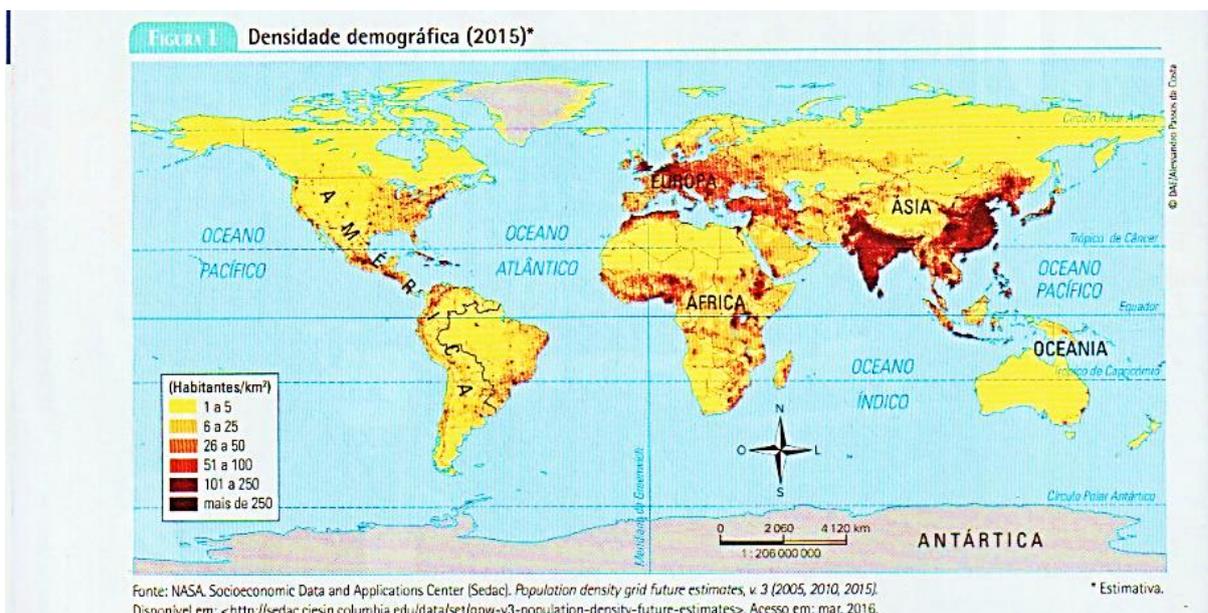
O Livro do Estudante do primeiro ano apresenta em sua primeira unidade “onde estão as pessoas” a tentativa de aproximar o estudante dos conteúdos que serão abordados ao longo do livro didático, entendendo-se como seres que possuem diversas maneiras de existir e de interagir nos mais variados tipos de ambientes. A relação entre o conceito de Espaço Geográfico e a identidade de cada lugar é apresentada na abertura da unidade 1.

Nós, seres humanos, conseguimos construir diversas maneiras de viver nos mais variados tipos de ambiente. Alguns vivem em pequenas aldeias, e outros, em cidades habitadas por milhões de pessoas. A busca pela compreensão de como os habitantes de cada lugar desenvolveram sua espacialidade e a sua identidade e de como eles se relacionam com outros lugares é um caminho para entender a geografia do mundo atual. (SANTOS, 2016, p. 10).

A citação acima encontra-se na página de abertura da unidade. Em nossa análise, a proposta da coleção em conectar o aluno ao estudo do espaço geográfico através da localização se configura como assertiva. A perspectiva da coleção *Geografia das Redes: o mundo e seus lugares*, difere da proposta das duas coleções anteriores no que diz respeito a localização, espacialização e estudo das categorias geográficas partindo do estudo da realidade dos alunos para os fenômenos globais. Entendemos como fundamental, a iniciativa de localizar as relações humanas como um dos principais interesses para investigação do espaço geográfico, uma vez que o espaço geográfico é “socialmente construído pelo trabalho e pelas formas de vida dos homens” (CALLAI, 2005).

No volume do Manual do professor, existem caixas de informações que sugerem abordagens e intervenções que poderão ser realizadas durante o estudo da unidade. Para a unidade 1 que trata da distribuição de seres humanos pelo espaço geográfico, o conteúdo dialoga com informações de gráficos e mapas. A respeito da concentração de pessoas em extensas áreas do planeta é apresentado o mapa a respeito da densidade demográfica do planeta Terra em 2015, como está representado na Figura 9 a seguir:

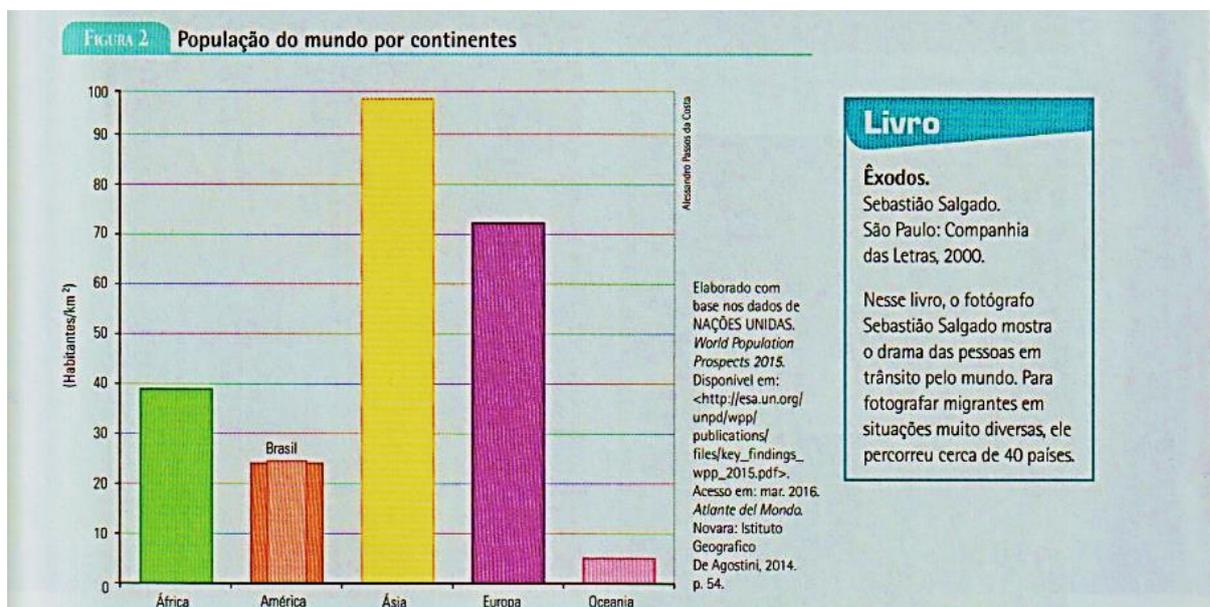
Figura 9- Densidade demográfica (2015).



Fonte: Santos (2016, p. 12).

Como sugestão de abordagem do mapa, existe uma caixa de diálogo direcionada ao professor, para que utilize a leitura do mapa como forma de avaliar os conhecimentos cartográficos dos alunos, indicando que a linguagem cartográfica, as informações a respeito da distribuição de pessoas e a forma dos oceanos e continentes serão estudadas ao longo de toda a educação básica. Na sequência, o gráfico da Figura 10 é apresentado ao leitor, como ferramenta de articulação entre as informações expostas no mapa e o número de pessoas vivendo em cada continente.

Figura 10- População do mundo por continentes.



Fonte: Santos (2016, p. 13).

Durante a unidade 1, a condução do estudo a respeito do espaço geográfico dialoga com os aspectos naturais do planeta e com a concepção da geografia de que o ser humano se adequa ao meio, transformando os diversos ambientes que apresentaram no passado condições climáticas, de relevo e vegetação desfavoráveis em ambientes que funcionam hoje em dia em nosso favor. Corroboramos com o que está posto no Guia do PNL D 2018 no que se refere a abordagem do espaço geográfico nesta coleção:

A abordagem do espaço na relação com o tempo reflete a dinamicidade dos acontecimentos, oportunizando uma leitura factual e cronológica dos eventos que compõem o espaço. Neste sentido, a coleção oportuniza, na maioria das vezes, uma análise processual dos fenômenos. (BRASIL, 2017, p. 86).

A proposta pedagógica assumida nesta coleção favorece o processo de formação do conhecimento do estudante, estimulando o debate, a fim de propiciar o aprofundamento temático das questões relativas à construção social do espaço. Para tanto, são realizadas sugestões aos professores, para que os alunos discorram sobre suas experiências. É importante perceber que a proposta pedagógica assumida valoriza o processo de produção do conhecimento do estudante, é fundamental oportunizar situações de debate e de problematização utilizando elementos do seu cotidiano. Como por exemplo, a sugestão:

Professor, questione os alunos sobre o lugar em que nasceram ou de onde vieram seus pais. Essa atividade pode ser interessante para obter um painel dos diferentes ambientes vividos por eles e que fazem parte da memória de todos nós. (SANTOS, 2016, p 13).

O professor assume, nesta proposta, o papel de mediador do conhecimento, provocando a curiosidade dos alunos, considerando os saberes já construídos durante a vida e o Ensino Fundamental, lembrando o que foi estudado anteriormente, reorganizando as informações, e auxiliando o aluno a produzir novos conhecimentos a respeito do espaço vivido e do espaço mundial. “O conhecimento geográfico produzido na escola pode ser o explicitamento do diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condiciona” (REGO, 2000, p. 8).

A sessão *Pausa para o exercício* no Livro do Estudante do primeiro ano, presente na coleção *Geografia das redes: o mundo e seus lugares*, apresenta um painel de fotografias que revelam um pouco da diversidade de modos de vida que encontramos em todo o mundo. Nos chama a atenção a representação de lugares localizados no continente africano. O painel é composto por cinco imagens, que descrevem paisagens culturais ao redor do mundo. Uma das paisagens exibe uma área central de Tóquio, no Japão (Figura 11):

Figura 11- Representação da paisagem de Tóquio, no Japão.



Fonte: Santos (2016, p. 14).

Para a representação da Groenlândia (Dinamarca) a imagem utilizada é a paisagem de uma comunidade inuíte em Tarsiilag (Figura 12) a paisagem apresenta um ambiente de baixas temperaturas, coberto por neve e gelo, infraestrutura adaptada a este tipo de condição, crianças e mulheres agasalhadas. E para a representação de uma paisagem na Romênia, foi utilizada uma produção familiar de ameixas em Pitesti (Figura 13):

Figura 12- Representação de uma comunidade inuíte em Tasiilaq (Dinamarca), em 2009.



Fonte: Santos (2016, p. 14).

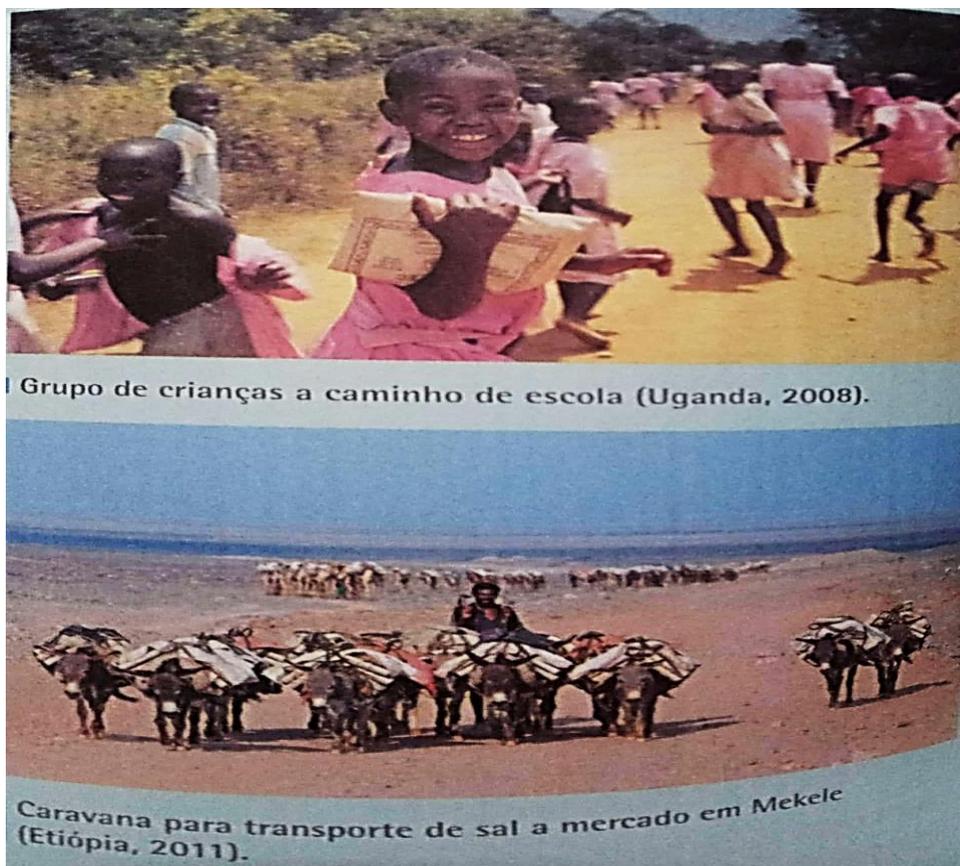
Figura 13- Plantação familiar de ameixas, em Pitesti (Romênia), no ano de 2009.



Fonte: Santos (2016, p. 14).

Para a representação de paisagens em países do continente africano, foram utilizadas as imagens da Figura 14. A primeira imagem exibe crianças em Uganda, a caminho da escola. Neste caso, não houve detalhamento de em qual região, estado ou cidade do qual essa paisagem foi retirada. O que dialoga com a construção/reforço de estereótipos a respeito de países do continente africano. Entendemos a Geografia como importantíssima ferramenta para a desconstrução dos preconceitos, que advém da falta de conhecimento sobre esses países. A segunda imagem, retrata uma Caravana para transporte de sal a mercado em Mekele (Etiópia). Novamente nos chama a atenção para a representação de países africanos associada aos estereótipos de pobreza, falta de desenvolvimento e acesso a tecnologias difundidas no meio técnico-científico-informacional.

Figura 14- Imagens que representam paisagens do continente africano.



Fonte: Santos (2016, p. 14).

Destacamos estas imagens da coleção *Geografia das redes: o mundo e seus lugares*, presentes no Livro do Estudante do primeiro ano, pois consideramos que as imagens contribuem para a construção do imagético a respeito do continente africano. Como cita Costa (2019, p. 76):

O imagético potencializa o discurso textual, pois induz “a verdade”. Fato é que faz parte da natureza científica produzir um discurso autorizado sobre a verdade. Outra contribuição importante nos traz Tonini (2003) quando indica que os livros operam na produção de superioridade/inferioridade ao hierarquizar os setores da atividade econômica. O estabelecimento dos setores secundário e terciário, por serem fases posteriores da economia sugere que o modelo urbano-industrial seja uma evolução do capitalismo. E esse domínio sobre a tecnologia e o agronegócio é protagonizado exclusivamente por trabalhadores brancos. Estes espaços são veladamente construídos, apontando uma situação de pertencimento racial no contexto do trabalho.

As hierarquias sociais que Quijano (2010) aponta, trata do aspecto de organização mundial que parte de uma forma de enxergar o mundo a partir de uma visão eurocentrada, forjada pela interação “modernidade-colonialidade” Grosfoguel (2010). Desta forma, os países africanos são representados como inferiores, em uma hierarquia racial. O domínio da tecnologia

e do desenvolvimento, é protagonizado por pessoas brancas e neste exemplo amarelas, o que sugere uma construção subjetiva a respeito dos espaços, apontando uma situação de pertencimento racial no que diz respeito ao que é considerado desenvolvido e subdesenvolvido.

O Guia do PNLD 2018 faz a seguinte afirmação, a respeito da representação da diversidade étnico-racial na coleção *Geografia das redes: o mundo e seus lugares*:

A coleção dialoga com os temas da diversidade religiosa, étnico-racial e condição socioeconômica, destacando positivamente os valores presentes na cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, favorecendo, assim, a Formação Cidadã. (SANTOS, 2016, p. 87).

Concordamos com a afirmação presente no Guia no que diz respeito a representação positiva da cultura africana e afro-brasileira no livro didático do primeiro ano, embora algumas imagens presentes neste volume da coleção carreguem estereótipos a respeito destes povos. Há um esforço do autor em representar a diversidade de povos que compõem o espaço geográfico, principalmente no que se refere ao território brasileiro.

Ao tratar das populações que se concentram em áreas urbanas, o autor apresenta como exemplo as diferentes paisagens que podem ser observadas nas cidades, que expressam as diferenças culturais entre os grupos étnicos que habitam esses lugares. São citadas as diferenças culturais - religiosidades, música, língua falada, que interferem no comportamento dos grupos, o que por sua vez pode ser observado na configuração do espaço.

A imagem utilizada para expressar as diferenças entre as cidades e as culturas (Figura 15), apresenta pessoas de diferentes tradições culturais no mundo. A primeira imagem trata-se de um homem servindo comida de rua em Bangcoc (Tailândia), na segunda imagem pessoas servindo comida de rua em Marrakech (Marrocos) e a terceira imagem trata-se de uma baiana servindo comida de rua em Salvador (BA).

Figura 15- Diferenças culturais na paisagem mundial.

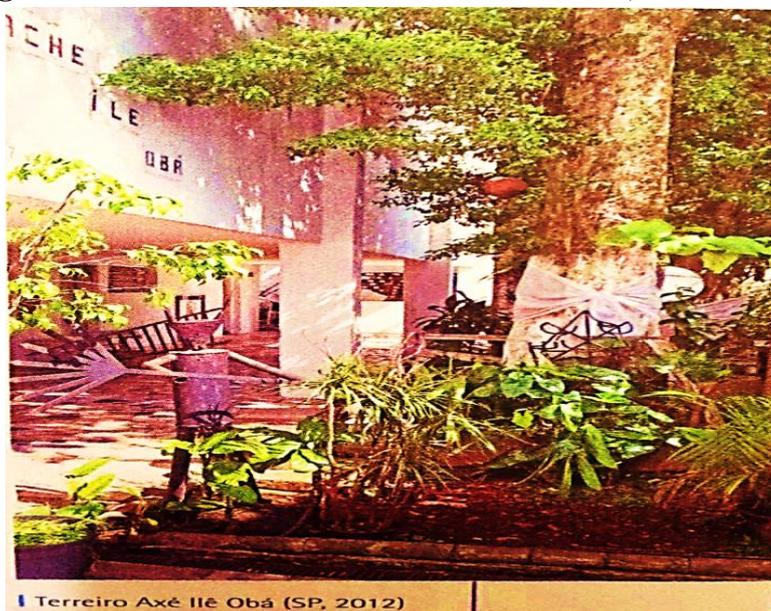


Fonte: Santos (2016, p. 18).

Como sugestão para abordagem desta temática, uma caixa de diálogo no livro do professor, propõe uma reflexão a respeito da diversidade religiosa. Para que alunos presentes na classe de diferentes credos possam compartilhar suas experiências. Ressalta-se que durante a atividade preconceitos podem surgir e que devem ser desconstruídos através do diálogo e interferência do professor. No entanto, é necessário salientar que em alguns casos a estratégia de inserir a discussão a respeito das relações étnico-raciais em boxes/textos complementares, coloca em xeque a importância e relevância do tema para o estudo do espaço geográfico, tornando o debate distante ou coadjuvante no livro didático, tanto para professores quanto para os alunos.

A religiosidade é abordada também como uma representação da diversidade em espaços urbanos, as cidades de São Paulo e Nova York são citadas como exemplos de cidades multirreligiosas. Sinalizamos como proposta assertiva a representação de trechos da cidade de São Paulo com diferentes templos religiosos, o que inclui a imagem de um terreiro de Candomblé (Figura 16):

Figura 16- Terreiro de Candomblé Axé Ilê Obá, em São Paulo.



Fonte: Santos (2016, p. 19).

A diversidade religiosa é apontada como herança ligada a história do Brasil, que recebeu diferentes povos de diversas origens étnicas. Também é assinalado que o respeito a diversidade religiosa é garantido por lei no Brasil. Acreditamos que o debate a respeito da religiosidade no Brasil poderia trazer maior ênfase ao respeito e tolerância as religiões de matriz africana, que

são perseguidas e agredidas diariamente no Brasil. O impacto do livro didático propondo esta discussão é a reflexão a respeito dos preconceitos de origem religiosa. Desta forma, entendemos que deve ser aprofundado, abordado como proposição para o combate e eliminação da intolerância às religiões de matriz africana.

O preconceito contra o Candomblé, Umbanda e outras religiões relacionadas a cultura africana e afro-brasileira, é também uma manifestação do racismo estrutural. Com isso, a representação de um Brasil plural que respeita as religiões que diferem da hegemônica não expressa os conflitos e agressões vividas no território brasileiro por povos de terreiro e comunidades de terreiro¹⁵. Apesar de a Constituição Federal evidenciar a liberdade de culto e religiosa, o fenômeno da violência e intolerância religiosa ainda se mostra como um desafio ao convívio numa sociedade plural e uma barreira para a efetivação plena da liberdade religiosa no Brasil, e para o exercício da cidadania de grupos considerados como minorias étnicas, neste caso, afrodescendentes.

As formas de manifestação da intolerância podem ser variáveis, indo de atitudes preconceituosas, passando por ofensas à liberdade de expressão da fé, até as manifestações de força contra minorias religiosas. De todo modo, as muitas práticas de intolerância religiosa demonstram falta de respeito às diferenças e às liberdades individuais e que, devido à ausência de conhecimento e de informação, podem levar a atos de intolerância, de perseguição e de violência. (BRASIL, 2018, p. 8).

Asseguradas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), temos as liberdades de expressão e de culto, onde a religião e a crença dos cidadãos devem ser respeitadas e devem ser praticadas sem barreiras sociais. Portanto, perante a lei, todos devem ser tratados de forma equânime, independente da orientação religiosa. Para além deste fato, também de acordo com a Constituição Federal o Brasil não possui religião oficial, e tratando-se de um país democrático, o Estado não está vinculado a nenhuma das religiões presentes no território brasileiro.

Acrescenta-se que pela Constituição Federal, o Brasil é um Estado laico, onde não há uma religião oficial brasileira, garantindo uma separação entre Estado e religiões, onde se espera do Estado que se mantenha neutro e imparcial às diferentes religiões, assegurando o tratamento igualitário aos cidadãos e as cidadãs, quaisquer que sejam suas crenças ou não crenças, de conformidade que a liberdade religiosa seja protegida, e sob nenhuma hipótese, deva ser desrespeitada. (BRASIL, 2018, p. 8).

Além da Constituição Federal, outros documentos importantes relacionados a liberdade de culto e religiosa foram desenvolvidos em território brasileiro, dado o avanço da intolerância religiosa no país que ocorre nos últimos anos.

¹⁵ Povos e Comunidades de terreiro são aquelas famílias que possuem vínculo com casa de tradição de matriz africana – chamada casa de terreiro. Este espaço congrega comunidades que possuem características comuns, como a manutenção das tradições de matriz africana.

Em âmbito nacional, é importante referenciar o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 (BRASIL, 2010) destacando o Eixo Orientador III - Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades, Diretriz 10 - Garantia da Igualdade na Diversidade, em seu Objetivo Estratégico VI – Respeito às diferentes crenças, liberdade de culto e garantia da laicidade do Estado, representando um passo para a concretização da promoção e defesa dos direitos humanos no país. (BRASIL, 2018, p. 8).

Nesse eixo do Programa Nacional Direitos Humanos (PNDH-3) são elencadas as seguintes ações programáticas:

a) Instituir mecanismos que assegurem o livre exercício das diversas práticas religiosas, assegurando a proteção do seu espaço físico e coibindo manifestações de intolerância religiosa. [...] b) promover campanhas de divulgação sobre diversidade religiosa para disseminar cultura de paz e de respeito às diferentes crenças. [...] d) estabelecer o ensino da diversidade e história das religiões, inclusive as derivadas de matriz africana, na rede pública de ensino, com ênfase no reconhecimento das diferenças culturais, promoções da tolerância e na afirmação da laicidade do Estado. [...] (BRASIL, 2010, p.122-123).

Expostas estas afirmações, fica evidente a defesa ao respeito à diversidade de crenças e convicções por parte do Estado brasileiro, sendo salientada a preocupação com o crescimento da intolerância religiosa que nos últimos anos têm ocupado de forma cada vez mais significativa o cenário nacional. A intolerância a religiões de matriz africana tem origem no período da colonização e se estende enquanto herança da colonialidade, difundida historicamente, possuindo distintas hierarquias, inclusive religiosas (MIGNOLO, 2003).

A História do povoamento no Brasil colonial se confunde com a própria história de implementação do Catolicismo no país por intermédio do colonizador, Portugal (ANGELIN, 2011), e disto se configurou a dificuldade de inserção de outros credos no Brasil Católico ao longo dos séculos de ocupação. Durante a maior parte do período colonial esteve ativo no Brasil o Tribunal do Santo Ofício da Inquisição, estabelecido em Portugal em 1536 e que funcionou na Metrópole até 1821. (BRASIL, 2018, p. 11).

O racismo religioso, tem origens profundas em um projeto de país idealizado a partir da colonização. A organização e funcionamento do espaço geográfico brasileiro esteve e até a atualidade são marcados pela proposta que consiste em homogeneizar a população diversa presente neste país. As religiões de matriz africana foram impedidas de serem praticadas, e os que assim o fizessem sofreram com perseguição.

Os africanos eram trazidos de diferentes países, principalmente de Angola, Moçambique, Congo e Guiné. Na captura, as populações tribais, dotadas de religiosidades particulares, eram separadas uma das outras e vendidas como mercadorias para os senhores de engenho, fato que provocou certa desordem para que pudessem se organizar em estratégia de liberdade. Não obstante, assim como ocorreu com todos aqueles que não seguiam o Catolicismo, foram impedidos de praticarem seus cultos e crenças tradicionais. (BRASIL, 2018, p. 13).

Na contemporaneidade, as manifestações religiosas que têm como origem o cristianismo, enfatizam argumentos desenvolvidos durante o período colonial. Este é o caso do

neopentecostalismo. A guerra espiritual contra o diabo e seus representantes na terra, é direcionada ao ataque contra as comunidades de terreiro, e os Orixás, principalmente Exu é demonizado¹⁶. O Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil (RIVIR) reúne dados de abrangência nacional e cobrindo o período de 2011 a 2015, que foram preparados por uma equipe de pesquisadores que atuaram no âmbito da Secretaria Especial de Direitos Humanos de dezembro de 2015 a maio de 2016, investigando o fenômeno da violência religiosa no Brasil e discorre sobre os neopentecostais:

Seus líderes, assim como seus adeptos, têm recebido acusações de práticas de intolerância religiosa contra outras crenças, principalmente contra Religiões de Matriz Africana, como no caso da morte de Mãe Gilda, ou mesmo, anteriormente, em decorrência de ataques a símbolos do Catolicismo, como no caso das cenas exibidas pela TV de um bispo da Igreja Universal do Reino de Deus chutando Nossa Senhora Aparecida no episódio que ficou conhecido como o “Chute na Santa”. (BRASIL, 2018, p. 16).

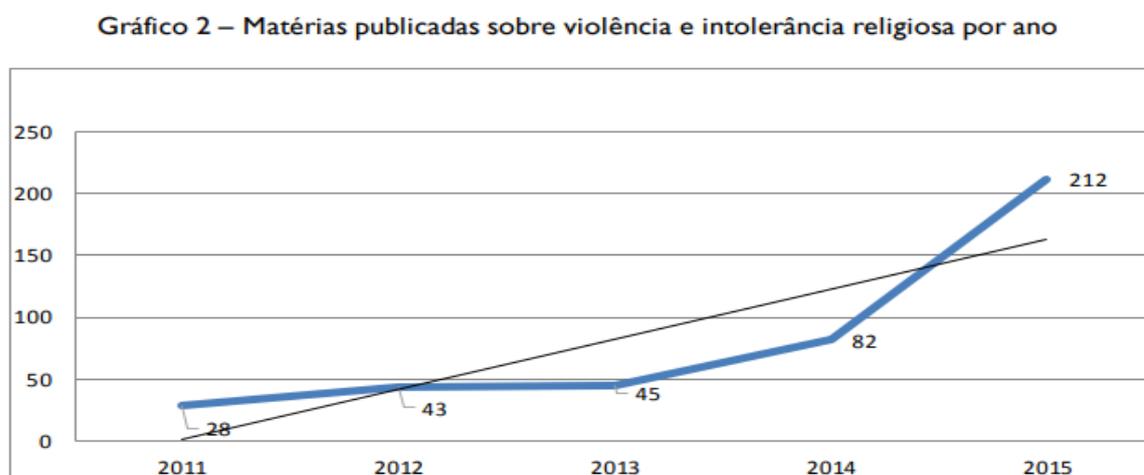
Estes acontecimentos marcam o fenômeno em questão. O episódio que ficou conhecido nacionalmente como “Chute na Santa” ocorreu em 1995, repercutindo e sendo alvo de debates. Mãe Gilda faleceu em 21 de janeiro de 2000, sua morte se deu em decorrência de uma série de episódios de ataques racistas que tiveram início com a publicação de uma foto dela na capa do jornal Folha Universal: “Macumbeiros charlatões lesam o bolso e a vida dos clientes” (Silva, 2007). A família de Mãe Gilda moveu uma ação contra a Igreja Universal por danos morais e uso indevido da imagem, a igreja foi condenada por unanimidade nas três instâncias em que o processo tramitou. A decisão final, do STJ, foi em setembro de 2008.

Como forma de reconhecimento, o Governo Federal, instituiu, no ano de 2007, o dia 21 de janeiro como o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa. Data em que pessoas de diferentes credos, etnias E gêneros celebram caminhos que possibilitem o enfrentamento à intolerância religiosa. A intolerância religiosa pode ser entendida como a extrapolação de uma intolerância maior existente no país, relacionada ao racismo, à pobreza e à desigualdade social.

Embora tenham existido iniciativas partindo do poder público em uma tentativa de caminhar para o enfrentamento a intolerância religiosa, os dados coletados pelo RIVIR (2018), apontam para uma crescente nos episódios de violência religiosa no Brasil. Como está exposto na Figura 17.

¹⁶Ver Silva (2007). Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: Significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo.

Figura 17- Gráfico que apresenta matérias publicadas que abordam a violência religiosa no Brasil por ano.



Fonte: RIVIR (2018, p. 42).

As temáticas com maior frequência nos veículos de comunicação investigados pelo RIVIR evidenciam a característica étnico-racial na ocorrência da violência religiosa. Predominantemente os ataques que mais se repetem de acordo com esta investigação ocorrem tendo como alvo terreiros de candomblé, umbanda e pessoas praticantes destas religiões (Figura 18).

Figura 18- Tabela que apresenta matérias com maior repercussão nos veículos de comunicação referentes a intolerância e violência religiosa.

Tema	Matérias
“Menina é atingida por pedrada na cabeça ao sair de culto de candomblé”(2015)	44
“Para juiz, candomblé e umbanda não são religiões” (2014)	22
“Justiça obriga igreja evangélica a indenizar terreiro após morte de ialorixá em Camaçari” (2015)	10
“Terreiro de candomblé é incendiado no Distrito Federal” (2015)	10
“Briga religiosa entre Henri Castelli e a ex vai parar na delegacia” (2015)	9

Fonte: RIVIR (2018, p. 43).

O ambiente escolar também é território em que os conflitos religiosos e episódios de intolerância religiosa ocorrem. De acordo com o RIVIR (2018, p. 47)

Dentre as 35 notícias encontradas nesse grupo, foram incluídas as que relatavam problemas de alunos ou professores evangélicos em relação ao ensino da cultura afrobrasileira; problemas de estudantes que devido a restrições religiosas não podiam comparecer a aulas ou provas, como também casos de agressões físicas ou psicológicas devido a intolerâncias religiosas dentro do ambiente escolar.

Em uma das reportagens selecionadas neste relatório, datada de 19/08/2011, a pesquisadora Denise Carrera, ligada à Plataforma de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais,

Culturais e Ambientais (Dhesca Brasil), mostra que alunos que sofrem discriminação dentro da escola, por motivos religiosos, culturais ou sociais, têm o processo de aprendizagem comprometido. A autora argumenta que estes episódios afetam a construção da autoestima positiva no ambiente escolar e isso mina o processo de aprendizagem porque ele se alimenta da afetividade, da capacidade de se reconhecer como alguém respeitado em um grupo. E, na medida em que você recebe tantos sinais de que sua crença religiosa é negativa e só faz o mal, essa autoafirmação fica muito difícil.

Por fim, reiteramos que embora sejam notáveis as disparidades desta coleção em relação as anteriormente analisadas no que se refere a abordagem da temática racial, esta tem sido incipiente e pouco problematizadora, em alguns pontos aqui destacados, reforçando premissas eurocêntricas ou inviabilizando o combate ao racismo e suas manifestações, impedindo a aproximação, reflexão e a compreensão deste fenômeno por parte dos alunos e dos professores que não têm familiaridade com a temática.

5.1.3 Regionalização do espaço mundial: hierarquização social através de etnia e territorialidade

Partimos nesta sessão da proposição assertiva de Ivaine Tonini (2002), em que afirma que os livros didáticos são responsáveis pela invenção das identidades étnicas ligadas diretamente aos territórios. A invenção destas identidades colabora para a continuidade do projeto da Modernidade, em hierarquizar relações através da territorialidade. A autora também afirma que o uso do conceito de etnia não é cristalizado e vai ser moldado de acordo com as probabilidades advindas dos conflitos e disputas sociais ocorridos no espaço-tempo.

Ela é relativa, situacional, engendrada pelos processos históricos que inventaram uma série de elementos para sua produção. Nesse sentido seu significado está sempre sofrendo deslocamentos. (TONINI, 2002, p. 100).

Relatórios sugerem que a utilização da etnia como um atributo para marcar diferenças entre povos ou países sempre foi utilizada. Mas como uma categoria num sistema classificatório, com a finalidade de produzir uma diferenciação socioeconômica e cultural que a autorizasse a estabelecer hierarquias entre os territórios é uma novidade do Ocidente. A cultura Ocidental se impõe sobre outras culturas através da expansão do capitalismo enquanto sistema econômico, acionando a estratégia moderno-colonial de dominação. O processo de colonização da América, Ásia e África se configura como *locus* de construção do senso de superioridade ontológica das etnias europeias sobre os “outros”.

O trabalho de Tonini (2002) explora a operacionalidade da Modernidade em produzir hierarquias em livros didáticos de Geografia, partindo do discurso binário “Ocidente e os outros”. A autora aponta como um pensamento típico da Modernidade esse julgamento binário. Reiteramos a afirmação de Tonini (2002, p. 101) de que “[...] a etnia se torna prioritariamente uma categoria de nomeação/classificação das pessoas, cuja continuidade depende constantemente de uma barreira e de uma codificação, alteradas discursivamente”.

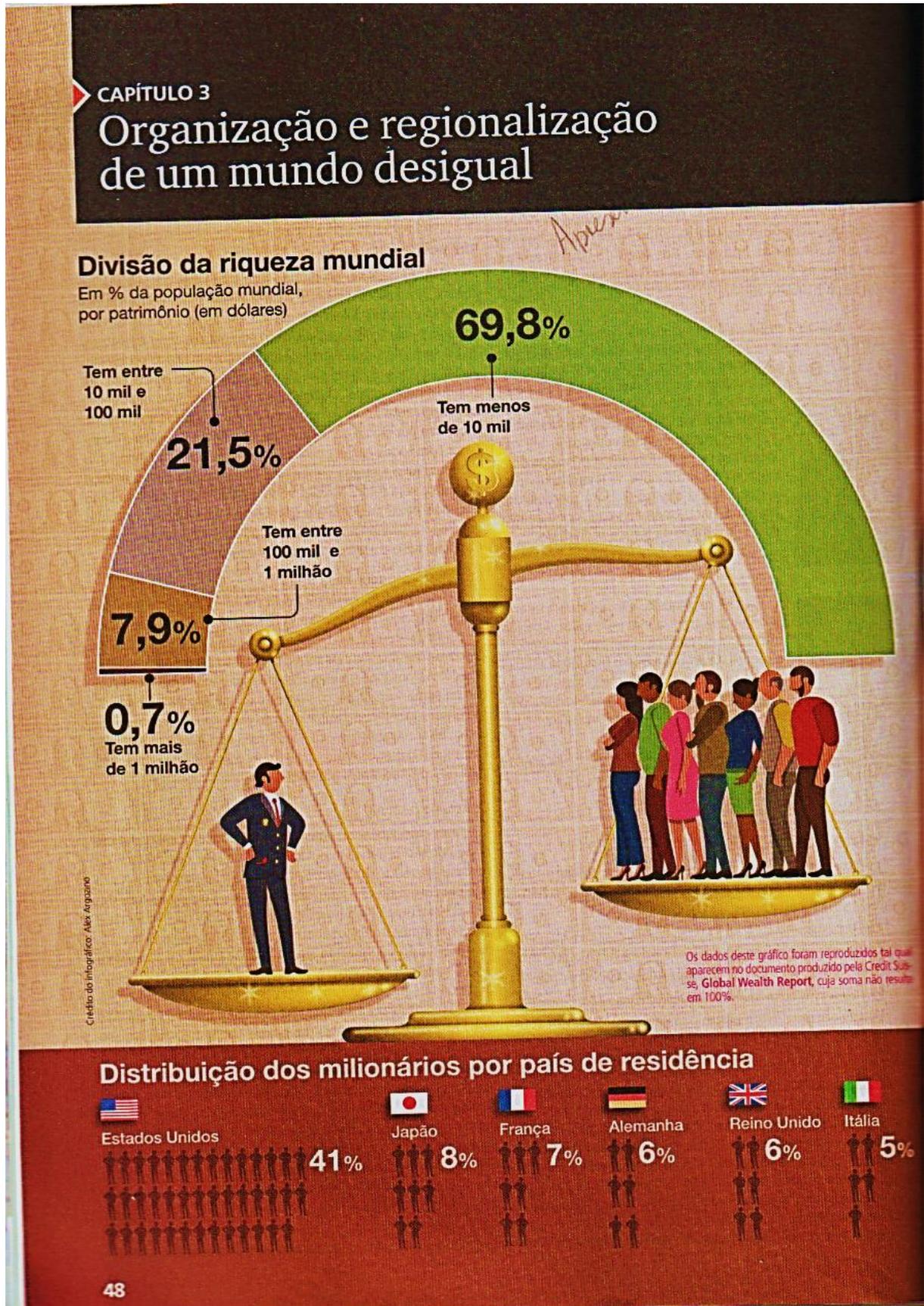
A associação das características fenotípicas ao pertencimento étnico presente em livros didáticos está articulada ao projeto de colonialidade-modernidade. A estrutura da sociedade brasileira obedece aos critérios estabelecidos a partir das relações do período colonial, em que pessoas de pele branca, são privilegiadas em acesso aos recursos disponíveis no território. A utilização deste discurso organiza as relações sociais, delimitando o acesso aos espaços, posicionando etnias europeias em lugar de referência, como padrão de superioridade.

Nesta sessão pretendemos exemplificar como a etnia/raça está relacionada a construção de identidades territoriais em livros didáticos de geografia através do conteúdo “regionalização do espaço mundial”, reforçando a concepção de mundo a partir da lógica eurocentrada. A coleção *Geografia em rede*, de acordo com o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2018, apresenta características do discurso eurocêntrico no que se refere a regionalização:

Na abordagem da Geografia Regional, os conteúdos partem de uma narrativa eurocêntrica e estadunidense, dando pouca atenção aos espaços localizados no Hemisfério Sul. Os estudos sobre a América do Sul aparecem apenas ao final da coleção e de modo sintético. No que diz respeito ao Continente Africano, o debate se organiza, em sua maioria, a partir de características negativas desse recorte espacial. (BRASIL, 2017, p. 64).

Em análise do livro do primeiro ano desta coleção, observamos que os Estados Unidos são assiduamente reforçados como país detentor da hegemonia econômica mundial e como país desenvolvido. A abertura do capítulo três “Organização e regionalização de um mundo desigual” demonstra está afirmativa (Figura 19).

Figura 19- Abertura do capítulo “Organização e regionalização de um mundo desigual”.



Fonte: Silva e Furquim Jr (2016, p. 48).

Observamos neste volume da coleção *Geografia em rede*, o discurso que utiliza um sistema de classificação da cor da pele diferenciando entre as identidades étnicas forjadas como “desenvolvidas” e “subdesenvolvidas”. Assim como aponta Tonini (2002, p. 104) “Para a “desenvolvida” a cor da pele é mostrada por um sistema binário de cor, enquanto que para as “subdesenvolvidas” é utilizado um sistema gradual de cores”. A cor da pele que representa habitantes de países europeus ou dos Estados Unidos da América é representada como branca, e conduz o discurso cristalizado no Ocidente como um elemento de ascensão econômica.

Também apontamos para a ausência de informações na concentração de renda por parte da população majoritariamente branca, um debate que desenvolve senso crítico a respeito das desigualdades raciais, como por exemplo, a origem das grandes fortunas. O início da abordagem no livro didático aponta que existem desigualdades a respeito da renda dos cidadãos no mundo inteiro, as desigualdades na divisão da riqueza mundial são fundamentais e estruturam o sistema capitalista, que hierarquiza as relações sociais, privilegiando um grupo de pessoas em detrimento do outro. Como afirma Quijano 2010, p. 84):

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala social.

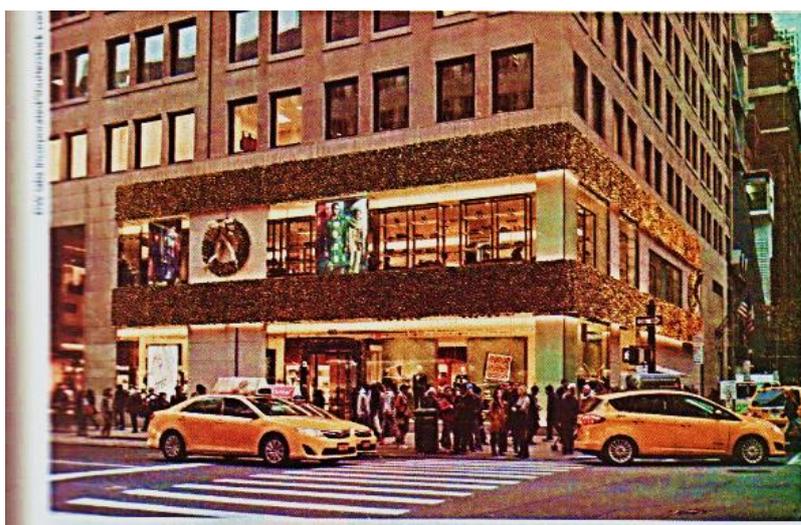
A abordagem a respeito da regionalização do espaço mundial, presente na página 50 do livro didático do primeiro ano, aborda a denominada “Teoria dos mundos” em que os territórios são classificados de acordo com o modelo econômico adotado e o desenvolvimento alcançado, dentro da métrica capitalista de produção. Desta forma, são apresentados como países de primeiro mundo os países capitalistas desenvolvidos, países de segundo mundo os países socialistas de economia planificada, e países de terceiro mundo como países capitalistas subdesenvolvidos. Um trecho do livro expressa que esta organização do espaço está vinculada a um período específico, bem como as expressões países desenvolvidos e subdesenvolvidos. “Essa forma de classificar o mundo vigorou durante a maior parte do século XX. É desse período também a difusão dos termos país desenvolvido e país subdesenvolvido.” (SILVA; FURQUIM JR, 2016, p. 50).

As formulações técnicas amplamente difundidas pelo Ensino de Geografia carregam consequências subjetivas para a construção de visão de mundo. Neste exemplo, a divisão do mundo em Desenvolvido e Subdesenvolvido, é a base para a construção de uma visão de mundo racializada, que fundamenta um sistema de posições hierarquizantes de indivíduos e grupos (SANTOS, 2018). A divisão do mundo em Desenvolvido e Subdesenvolvido é frequente nos

livros didáticos de geografia, Santos (2018) atenta para o fato de que esta divisão foi proposta por Frederich Ratzel, principal referencial na corrente determinista da Geografia, influente pensador para a afirmação da ideologia imperialista e para a doutrina nazista, além do caráter racista em suas formulações teóricas. Entendemos como necessária a atenção para as consequências desta proposta em regionalizar o mundo, partindo de uma concepção de desenvolvimento eurocêntrica.

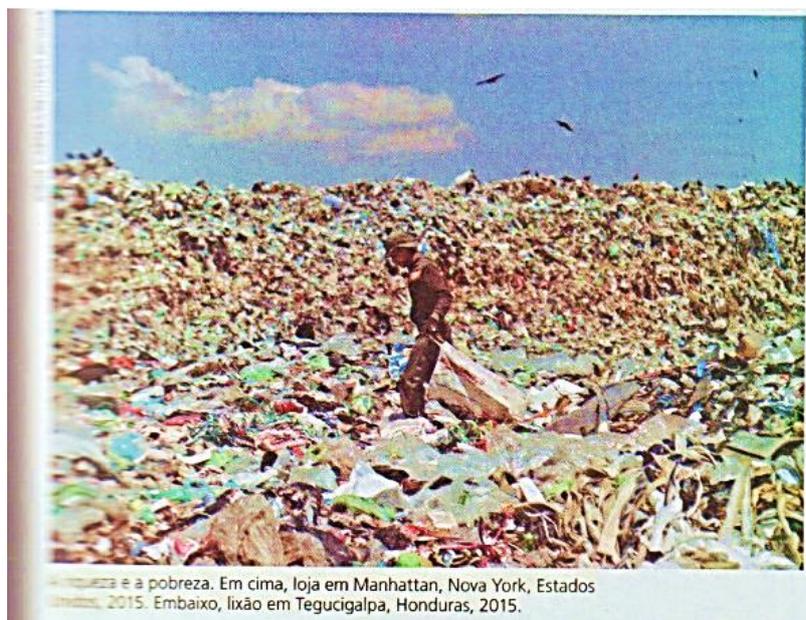
Esta crítica se estende a uma discussão a respeito das imagens que representam o espaço e as leituras de mundo que provocam. Desta feita, destacamos a representação dos territórios Estadunidenses nesta obra didática, em comparação com a representação de territórios africanos e latino-americanos. As figuras 20 e 21 retratam uma hierarquização racial-territorial-econômica-social (SANTOS, 2018).

Figura 20- Loja em Manhattan, Nova York, representando a riqueza, segundo os autores.



Fonte: Silva e Furquim Jr (2016, p. 51).

Figura 21- Lixão em Tegucigalpa, Honduras. Representando a pobreza, segundo os autores.



Fonte: Silva e Furquim Jr (2016, p 51)

Com estas imagens observamos que intrinsecamente o discurso constrói narrativas a respeito da paisagem maximizada¹⁷ sobre os Estados Unidos da América e sobre países Latino-americanos, neste exemplo, Honduras. Identificamos neste livro didático o que Tonini (2002) aponta como a configuração das características geográficas para produzir identidades étnicas, e a hierarquização territorial como produto desse discurso. Ao utilizarmos o discurso que define territórios como desenvolvidos e subdesenvolvidos, consolidamos uma visão linear do tempo e das experiências sociais, em que todos caminhamos para o mesmo destino, para um único projeto de sociedade, em busca do desenvolvimento que é a reprodução do modelo dos apontados como desenvolvidos. “E há uma organização espacial e racial na definição de quem são estes, coisa que não apenas os textos, mas também as próprias imagens dos livros de Geografia subliminarmente reforçam”. (SANTOS, 2018, p. 326)

Na mesma medida, o capítulo aborda a descolonização do continente africano, apresentando de forma breve, que esses países se libertaram de amarras coloniais, e que estes mesmos países se juntavam a fila dos países pobres de terceiro mundo. Os autores discorrem sobre a descolonização do continente africano da seguinte forma:

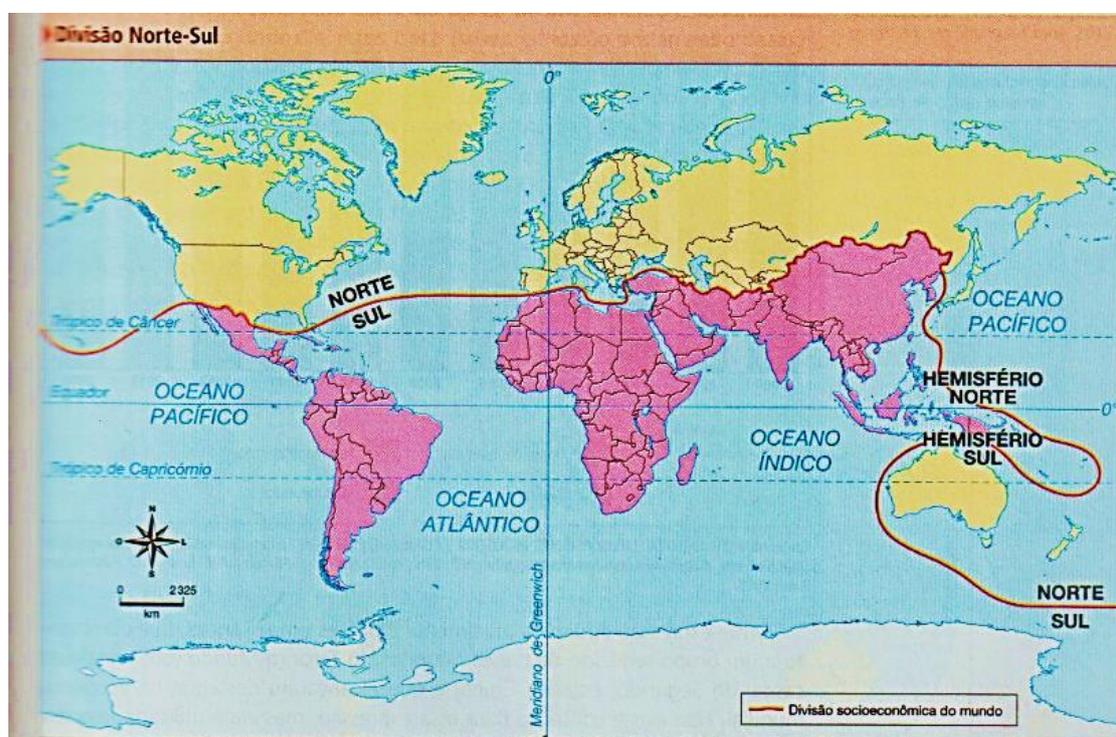
Simultaneamente à realidade surgida após a Segunda Guerra Mundial, a descolonização ocorrida na África e na Ásia aumentava o número de Estados independentes e pobres, engrossando as fileiras do Terceiro Mundo (veja o mapa a seguir). Esses países que se libertavam das amarras coloniais logo se tornavam presas fáceis da nova conjuntura econômica, pois, desestruturados, tinham de recorrer a vultosos empréstimos junto aos organismos internacionais recém-criados, como o FMI e o Banco Mundial. (SILVA; FURQUIM JR, 2016, p. 52).

¹⁷ “Forja-se assim, uma unidade geofísica para todos os habitantes desse lugar, a qual parece ser aceita amplamente sem problematização nos discursos dos livros didáticos”. (TONINI, 2002, p. 110).

O fragmento do texto apresentado, aborda a descolonização do continente africano, processo complexo, de forma superficial e segue reforçando a posição dos países africanos - que depois de séculos de exploração e violência conseguem se libertar de seus colonizadores - como países de terceiro mundo, fragilizados, pobres e desestruturados. Desconsiderando que a origem da pobreza e o “subdesenvolvimento” destes países tem como origem os séculos de colonização, que financiaram a acumulação de capital primitivo para o suposto “desenvolvimento” dos países europeus e dos Estados Unidos da América.

A coleção apresenta em seu tópico “Novos elementos da regionalização mundial” a proposta em regionalizar o mundo a partir da divisão Norte e Sul, onde os países que se localizam ao Norte do mapa são considerados ricos, e os países ao Sul são considerados pobres. Como está expresso em um trecho do livro: “Uma das formas de representação do mundo que ganhou forte projeção a partir de então é a divisão Norte (rico); Sul (pobre), como mostra o mapa a seguir” (SILVA; FURQUIM JR. 2016, p. 53) O mapa citado neste fragmento do texto está representado na Figura 22.

Figura 22- Divisão Norte-Sul proposta no livro didático do primeiro ano, coleção *Geografia em rede*.



Fonte: Silva e Furquim Jr (2016, p. 53).

Os novos elementos para a regionalização do espaço mundial, reforçam a ideologia de superioridade europeia criticada nos mapas que tomam como referência o Norte acima dos

demais territórios do mundo. Assim, ao olhar para o mapa, percebemos que os mesmos veiculam teorias que produzem significados para o leitor. O mapa da figura 22 mostra as localizações dos países a partir de uma projeção cartográfica que carrega significados, e parte de uma perspectiva eurocêntrica, que destina o Norte a estar acima dos países ao sul “subdesenvolvidos”. Esta projeção cartográfica produzida na Europa, inventa um mundo com posições absolutas, e consagra o Norte como sempre superior. De acordo com Tonini (2002), esta “coincidência” se caracteriza como posição de inferioridade para os países ao Sul, que são tidos como países receptores de toda a produção ocidental.

Nesse mapa, as posições cartográficas da América Anglo-Saxônica e da América Latina articulam-se com a história de suas economias. Assim, a América-Anglosaxônica, afirmando sua identidade de superioridade econômica sobre os demais países, ocupa posição superior nesse mapa, e os demais países estão em posições inferiores, abaixo da cultura ocidental. Tudo isso passa como natural e não como uma construção discursiva, a qual produz verdades: estar “abaixo” como América Latina, é ter posições inferiores e uma economia primária. (TONINI, 2002, p. 41).

Expressões atualizadas a respeito da regionalização do espaço mundial também são colocadas neste volume da coleção *Geografia em rede* ainda no capítulo 3 do livro didático do primeiro ano, a sessão “Expressões atuais da economia global, propõe a regionalização do mundo de acordo com os critérios: centro do sistema capitalista de produção, produtores de tecnologia, exportadores de produtos industrializados, sedes de transnacionais e seguindo visão binária de países desenvolvidos e subdesenvolvidos. As novas formas de classificação dos territórios e países ao redor do mundo dividem-se em: países centrais, países periféricos e países semiperiféricos. Esta classificação obedece às categorias expressas anteriormente, estando diretamente interligadas ao sistema capitalista de produção, portanto, quanto mais industrializado e ao centro do sistema capitalista, mais desenvolvido o país.

Observamos que existe uma menção aos países considerados emergentes, destacando os mesmos como países de terceiro mundo, ou segundo mundo no caso da China. A definição utilizada para estes países está em serem grandes economias globais, países que apresentam relativa participação no comércio internacional. Ao final da definição do conceito de países emergentes, uma observação pode ser realizada, um fragmento do texto expressa: “No entanto, a população dos países emergentes não usufrui da mesma qualidade de vida existente nos países ricos, ou do centro do sistema capitalista” (Silva; Furquim Jr, 2016, p. 54). A crítica que fazemos nesta dissertação ao eurocentrismo envolve a crítica ao modelo de visão eurocêntrica deste mundo, aos impactos desta visão no mundo.

Os problemas que decorrem do sistema capitalista de produção como concentração de riqueza, racismo, pobreza, exploração, destruição ambiental e dissociação das relações sociedade-natureza, não são exceções ou efeitos colaterais que eventualmente podem ocorrer, estes problemas têm de ser mostrados como dimensões essenciais para o funcionamento do capitalismo, são desastres que ocorrem onde quer que o sistema capitalista seja instalado, inclusive e principalmente em países considerados como “países centrais”. Esta configuração do estado das coisas é o que racializa as relações de poder e os espaços de poder, produzindo dominação e exploração de pessoas negras em todo o mundo. Entendemos que esta problematização deve ser feita no Ensino de Geografia.

Neste mesmo sentido, a Divisão Internacional do Trabalho (DIT) é explorada durante a sessão “A divisão internacional do trabalho (DIT)”, em que um pequeno texto discorre sobre as transformações promovidas pela revolução industrial e a divisão do trabalho em etapas é associada a divisão dos países que se especializam em produzir determinados tipos de produtos. O aumento da desigualdade é apontado nesta sessão tendo como causa a (DIT), uma vez que o acesso à tecnologia e produtos industrializados não é democratizado, ficando com os países considerados subdesenvolvidos /periféricos a função de produzir matéria-prima e mão-de-obra barata.

O que não está explícito nesta abordagem, em nossa observação, é que esta configuração em que países considerados periféricos são utilizados como fornecedores de matéria-prima e mão-de-obra barata não é obra do acaso. A descentralização da produção e migração para os países ao Sul do globo se deu de forma estratégica e em busca da queda no custo da produção, gerando ainda mais acumulação de capital por parte das transnacionais. E como já fora apontado neste trabalho, esta é uma das bases para a exploração do sistema capitalista de produção.

A sessão “Desigualdade Global” aborda a região do continente africano “África Subsaariana” como sendo o território em que se concentram o maior percentual de pessoas vivendo em condição de pobreza, citando o sudeste asiático como a região que tem, em números absolutos, mais pessoas nesta condição. São citadas a China, Índia e América Latina como regiões de pobreza e desigualdade. Observamos que ao se falar em desigualdade social e pobreza, o continente africano sempre é tido como referência, embora existam exemplos desta mesma situação em países europeus e ao norte da América. Nesse sentido, entendemos esta representação intencional de países que não estão configurados como “desenvolvidos”, como a reprodução de valores, visão de mundo e estabelecimento de hierarquias que constituem um sistema-mundo moderno-colonial (SANTOS, 2018, p. 327). Assim como está posto no Guia de

Livros Didáticos do PNLD (2018), no que se refere ao continente africano, a abordagem se organiza focada em aspectos negativos desse recorte espacial.

Retomando ao que está descrito no Guia de Livros Didáticos do PNLD (2018), como está descrito:

A coleção promove positivamente e dá visibilidade à imagem da mulher, considerando sua participação profissional e sua atuação em espaços sociais e culturais, além de cargos de poder. Os textos e as imagens buscam promover uma reflexão sobre igualdade, empoderamento e direitos das mulheres na sociedade contemporânea.

Embora estejamos de acordo com o que fora descrito no Guia, pontuamos a ausência da discussão a respeito das disparidades de acesso entre mulheres negras, indígenas, brancas e amarelas. O trecho do livro que aborda as desigualdades sociais entre homens e mulheres (Figura 23), promove o debate sobre a criação da ONU mulheres, que surge das demandas em defesa das mulheres. Em um fragmento do texto, é assinalado que o Brasil é um dos países em que a redução destas diferenças foram sentidas.

Figura 23- Marcha Mundial das Mulheres em São Paulo, 2013.



Marcha mundial das mulheres, São Paulo (SP), 2013.

Fonte: Silva e Furquim Jr (2016, p. 59).

Embora as desigualdades de gênero estejam sendo abordadas com maior frequência, as conquistas pelos direitos das mulheres e a redução da violência contra a mulher precisa de um recorte racial. Os últimos dados a respeito da violência de gênero e feminicídio apontam para a redução de violência contra mulheres brancas e a acentuação da violência contra mulheres

negras. A Lei Maria da Penha (LMP), é um dos dispositivos legais que representam os avanços relacionados as reivindicações dos movimentos feministas nas últimas décadas no Brasil. Sobre esta Lei citamos Carneiro (2017, p. 33).

A Lei Maria da Penha representou enorme avanço na exigibilidade de atuação pública no enfrentamento à violência contra a mulher, pois além de tipificar, definir e estabelecer as formas da violência doméstica contra a mulher, determinando a criação de juizados especiais de violência doméstica e familiar contra a mulher com competência cível e criminal, estabeleceu medidas de assistência e proteção e atendimento humanizado às mulheres e criou mecanismos para coibir a violência e proteger as vítimas. A Lei determinou que o poder público desenvolvesse políticas para garantir os direitos humanos das mulheres no âmbito das relações domésticas e familiares, no sentido de resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Consideramos importante reafirmar a importância da Lei Maria da Penha para a redução da violência de gênero no Brasil, no entanto, pesquisas apontam para resultados diversos quanto a diferentes corpos dessas mulheres. A taxa de feminicídio teve queda de 10% no Brasil em decorrência da aplicabilidade da Lei (IPEA, 2015). Os autores ressaltam que a efetividade não se deu de maneira uniforme no país, por causa dos “diferentes graus de institucionalização dos serviços protetivos às vítimas de violência doméstica” (IPEA, 2015, p. 20).

Neste mesmo sentido, dados do Mapa da Violência de 2015 mostram que a violência contra mulheres brancas vem diminuindo desde o ano de 2003, mas a incidência da violência contra as mulheres negras aumentou nesse mesmo período. De acordo com os dados do Mapa (2015), entre 2003 e 2013, o feminicídio de mulheres brancas caiu 9,8%, enquanto o de mulheres negras aumentou 54%. A promulgação da LMP, em 2006, não alterou significativamente esses dados (CARNEIRO, 2017, p. 33). Tomando a data de entrada em vigor da lei como termo inicial, o número de vítimas brancas caiu 2,1% e o de vítimas negras aumentou 35%. Ainda segundo essa mesma pesquisa, em 2013, a taxa de homicídio de mulheres negras é 66% maior do que a de mulheres brancas.

As lutas dos feminismos transnacional e brasileiro estiveram por décadas direcionadas para que os direitos das mulheres fossem compreendidos como direitos humanos, e, nessa luta, a discussão sobre violência de gênero se tornou uma das mais importantes na agenda dos diversos movimentos feministas. A violência doméstica se tornou um tema universal, um problema de mulheres, mas a dimensão racial da violência contra mulheres não foi devidamente abordada. Sueli Carneiro questiona a ausência do recorte racial nesta problemática:

[...]como é possível que o racismo, a discriminação racial e a violência racial permaneçam como tema periférico no discurso, na militância e em boa parte das políticas sobre a questão da violência contra a mulher? Só podemos atribuir isto à conspiração de silêncio que envolve o tema do racismo em nossa sociedade e à cumplicidade que todos partilhamos em relação ao mito da democracia racial e tudo

o que ele esconde. Historicamente, as políticas públicas para mulheres no Brasil partem de uma visão universalista e generalizante de mulher, incapaz desse simples questionamento, afinal que cara têm as mulheres deste país? (CARNEIRO, 2003, p. 15-16).

Com esses questionamentos em mente, podemos compreender que os avanços citados no livro didático estão referidos a um tipo de corpo específico de mulher. Historicamente as demandas de mulheres negras são silenciadas, inclusive dentro dos movimentos feministas. A produção destes saberes cristalizados colabora para a construção e disseminação de valores, que anulam realidades diversas através de um discurso homogeneizador. É importante pensar que as condutas sociais também são orientadas por esses saberes, portanto, não se pode negligenciar o que é aprendido na escola. Consideramos ser necessário assinalar que esta visão de mundo está atrelada a uma concepção de valores de um grupo étnico e opera para disseminar uma visão de mundo eurocêntrica.

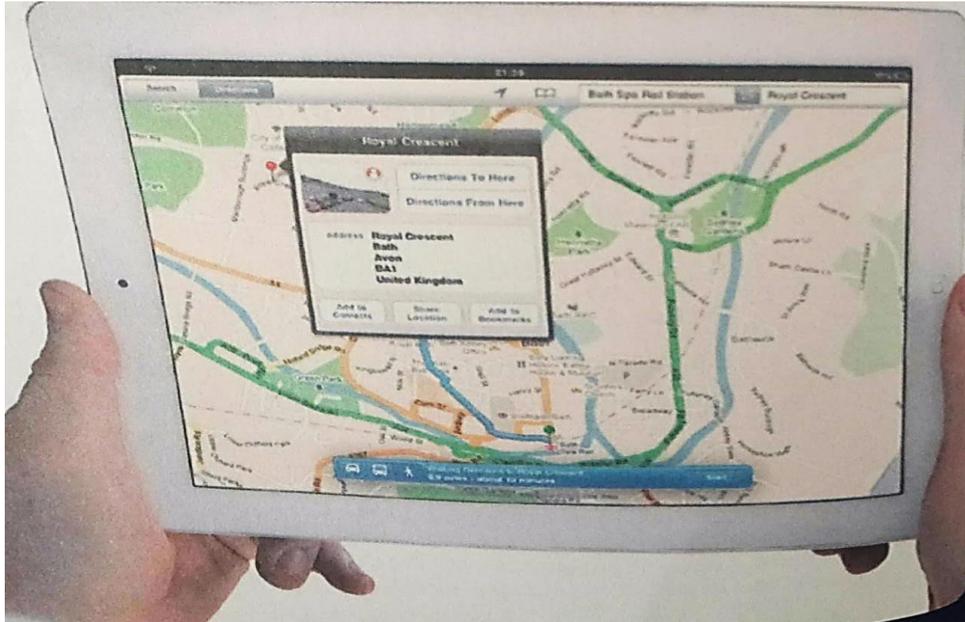
5.1.4 A cor da pele como elemento hierarquizador e de ascensão econômica

De acordo com Tonini (2002), uma das esferas onde as hierarquias raciais aparecem fortemente retratadas em livros de Geografia é o mundo do trabalho. Em seus estudos, a autora aponta para uma forte associação entre hierarquias profissionais e padrões raciais. Observamos que as coleções didáticas analisadas neste estudo apontam para uma organização semelhante.

O uso da cor da pele para marcar as diferenças entre etnias não é só um dado biológico, é antes uma escolha cultural que integra um processo explicativo de hierarquia territorial entre as etnias. A diferença de cores, no discurso capitalista ocidental, está associada a uma forma de organização econômica da sociedade, pois quanto mais inferior for considerada uma profissão, mais escura será a cor da pele do contingente de trabalhadores da mão de obra. (TONINI, 2002, p.1001).

Nesse sentido, a coleção de livros didáticos do primeiro ano, *Geografia, leituras e interação*, apresenta imagens que mostram atividades econômicas tidas pela economia capitalista como superiores, ou vincula a cor da pele branca ao desenvolvimento e acesso à tecnologia. Como podemos observar nas figuras 24 e 25:

Figura 24- Mãos de pele branca seguram um *tablet* como recurso tecnológico para orientação e localização no espaço geográfico.

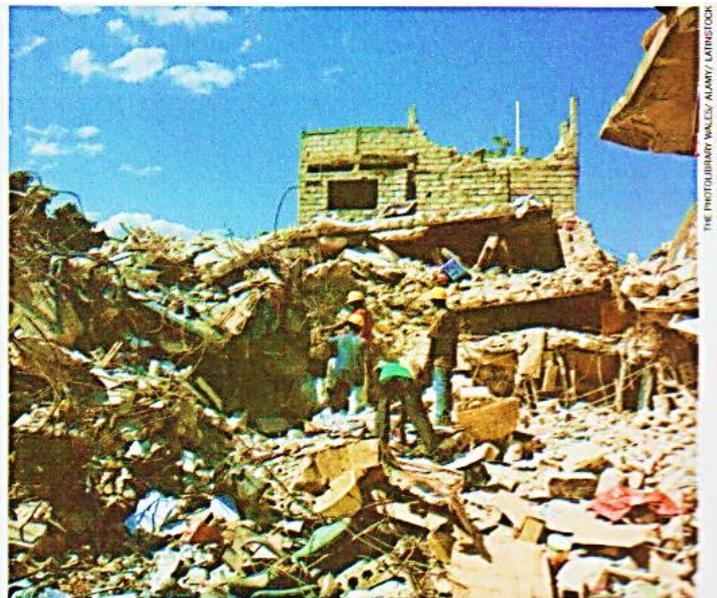


Fonte: Goettems e Joia (2016, p. 30).

Figura 25- Foto de escombros após terremoto no Haiti, em 2010.

O Japão, país localizado na região do Círculo de Fogo do Pacífico, apresenta técnicas de construção civil desenvolvidas para que prédios, casas, túneis e viadutos sejam mais resistentes aos frequentes terremotos que atingem a região. Técnicas como a instalação de sistemas de molas na estrutura das construções ou de pêndulos no topo de prédios mais altos para equilibrá-los durante os tremores exigem muito investimento, tanto para seu desenvolvimento como para aplicação em grande escala. Existem, no entanto, alternativas mais baratas para amenizar as consequências de terremotos. Acompanhe na ilustração da próxima página.

 Foto de escombros após terremoto em Porto Príncipe, capital do Haiti, em 2010. Cerca de 70% das construções sofreram algum tipo de destruição, refletindo os efeitos das condições sociais precárias do país mais pobre da América Latina.

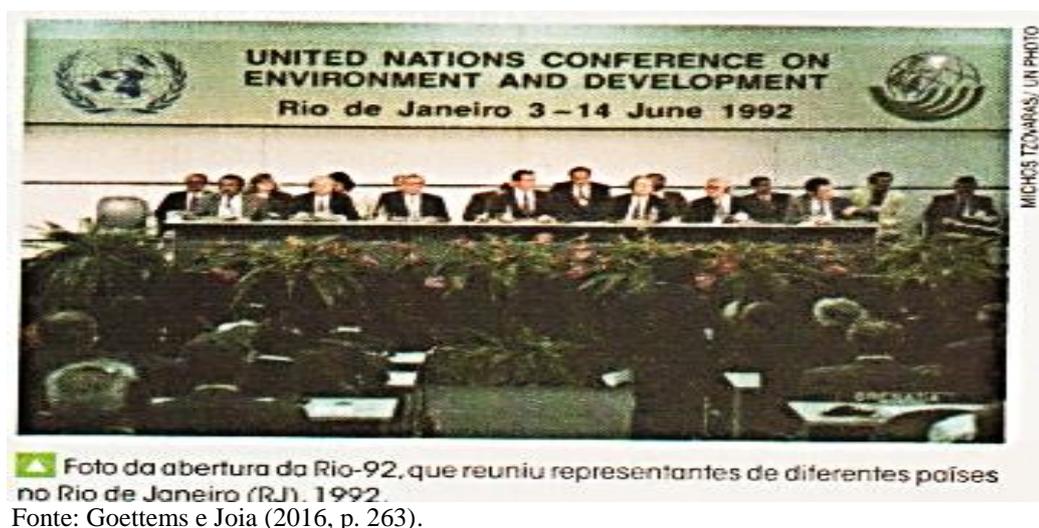


Fonte: Goettems e Joia (2016, p. 89).

Observamos com estas imagens uma hierarquia racial, apontando para uma distribuição socioeconômica da cor da pele. A cor da pele se configura como uma linha de impedimento para o desenvolvimento e ascensão social. Essas imagens disseminam um entendimento de que a cor da pele tem sentido socioeconômico, elas são instrumentos para a construção de identidades étnicas, em que as etnias são atreladas a lógica de que: brancos tem acesso à tecnologia e as benesses do sistema capitalista, e pessoas negras, por ocuparem posições inferiores dentro da sociedade capitalista, com baixa remuneração, desta forma não possuem poder aquisitivo para usufruir das benesses desse sistema. (TONINI, 2002).

As imagens de profissões tidas como subalternizadas em relação ao corpo da população negra no mundo do trabalho são veiculadas com frequência, sobretudo quando relacionadas ao campo e atividades rurais, denotando uma divisão racial nas atividades econômicas. Santos (2008) chama a atenção para o fato de que tanto o trabalho do negro como a sua contribuição para o desenvolvimento econômico do país é muito pouco comentada, demonstrando uma tendência de representação do atraso, já que o trabalho intelectual representa a modernidade, como podemos identificar na imagem a seguir.

Figura 26- Foto da abertura da Rio-92, que reuniu representante de diferentes países no Rio de Janeiro em 1992.



Observamos nestas imagens uma característica que Tonini, (2002, p 104) aponta como um acento da modernidade-colonialidade: a face desse sistema é urbano. Estando sempre atrelada a um modo de vida contemporâneo, com infraestrutura urbana, habitantes com poder

aquisitivo elevado, alfabetizados e em posição de poder. E estas imagens estão sempre associadas à etnia branca, reforçando o pertencimento dessa etnia aos países tidos como desenvolvidos, urbanos e industrializados.

Ao contrário das imagens vinculadas a etnias brancas, as etnias “coloridas” estão vinculadas a atividades com baixa remuneração, em atividades ligadas a agropecuária, construindo o discurso de que para estas etnias a modernização ainda não chegou, o que lhes confere o status de subdesenvolvidos, que devem buscar o desenvolvimento no modelo dos países desenvolvidos (brancos). Assim como descreve Tonini (2002, p. 104):

Seguindo nesta direção, todos os indicadores sociais apontados pelo discurso capitalista ocidental como idealizados para alcançar o desenvolvimento econômico são encontrados na etnia branca ocidental.

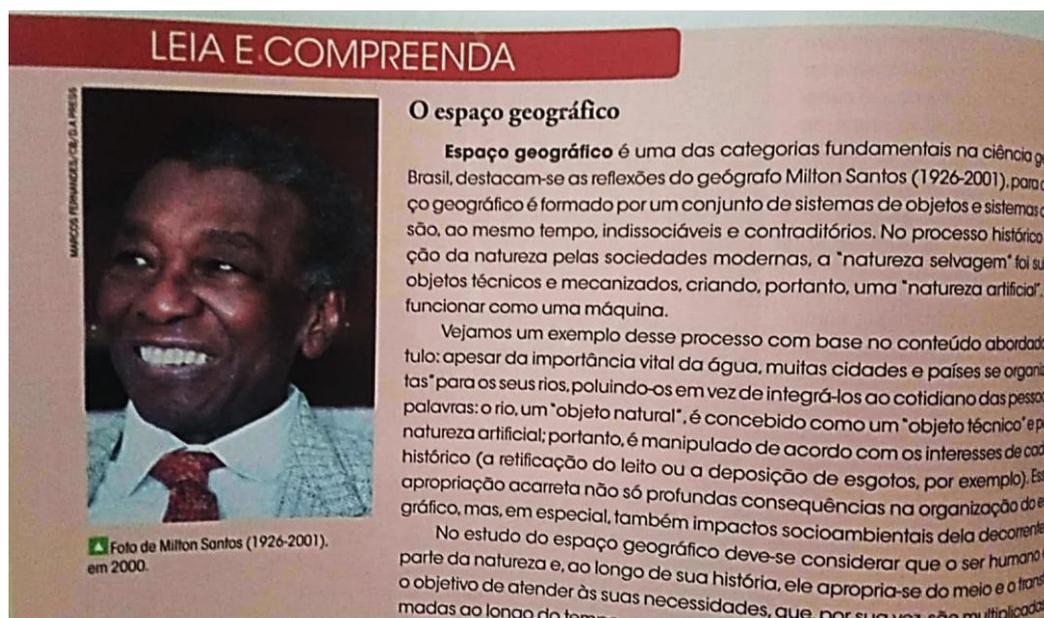
Algumas imagens encontradas neste livro didático apontam para mudanças nesta forma de representação. Em duas imagens observamos a representação positiva de pessoas negras, em posição central de poder como é o caso da figura 27, e em referência a produção intelectual de pessoas negras, ao reproduzir a fotografia do Geógrafo Milton Santos (Figura 28).

Figura 27- Presidente da África do Sul Thabo Mbeki, em primeira plenária da Rio +10 em Johannesburgo, na África do Sul em 2002.



Fonte: Goettems e Joia (2016, p. 263).

Figura 28- Foto do Geógrafo Milton Santos (1926-2001).

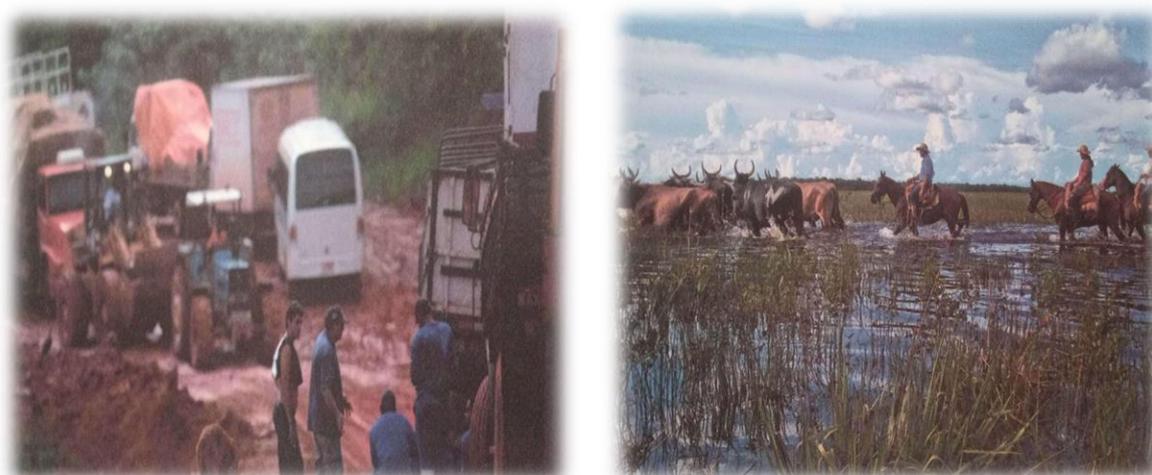


Fonte: Goettems e Joia (2016, p. 136).

Embora possamos citar dois exemplos em que as imagens de pessoas negras são apresentadas em contexto positivo, citamos a figura 29 como a representação massiva de pessoas de pele negra em situação vinculada a um contexto de subalternidade/inferioridade, discurso construído e difundido para instituir hierarquias entre as etnias, utilizando o critério socioeconômico como divisor para o que é desenvolvido e subdesenvolvido.

Figura 29- Representação de pessoas de etnias "coloridas" em atividades rurais ou braçais.





Fonte: Goettems e Joia (p. 177; 181; 249; 253).

A coleção *Geografia das Redes* diferencia-se das demais coleções ao inserir pessoas de diversas etnias em contextos associados a modernidade. Embora a representação da etnia branca permaneça associada às benesses da modernidade, em contexto de acesso à tecnologia e ao urbano. A mudança neste sentido se deve em nossa avaliação as intervenções propostas pela Lei 10.639 e as reivindicações dos movimentos sociais, que pressionaram o mercado editorial e as instituições a promoverem mudanças nas formas de representação das relações étnico-raciais. De acordo com o que já apontava Tonini (2002), as etnias passam a ser movidas e situacionais, de acordo com a situação de poder. A representação de mulheres em Teerã (Irã), em um livro didático como referência ao acesso da tecnologia evidencia mudanças no padrão discursivo (Figura 30).

Figura 30- Mulheres mulçumanas utilizando computadores em Teerã (Irã).



Fonte: Santos (2016, p. 27).

Atualmente podem ser observadas mudanças que correspondem ao interesse do modelo de expansão capitalista, em que os territórios da China, Rússia e neste caso o Irã, são vistos como países consumidores dos bens produzidos em sociedades ocidentais capitalistas. Assim, ao estudarmos características de diversos territórios, serão identificadas características ocidentais vinculadas as identidades étnicas desses países (TONINI, 2002). Salientamos que o autor deixa evidente que as indústrias de países ocidentais capitalistas precisam deste mercado consumidor desses países com baixa produção tecnológica, quando os países dependem desta tecnologia importada.

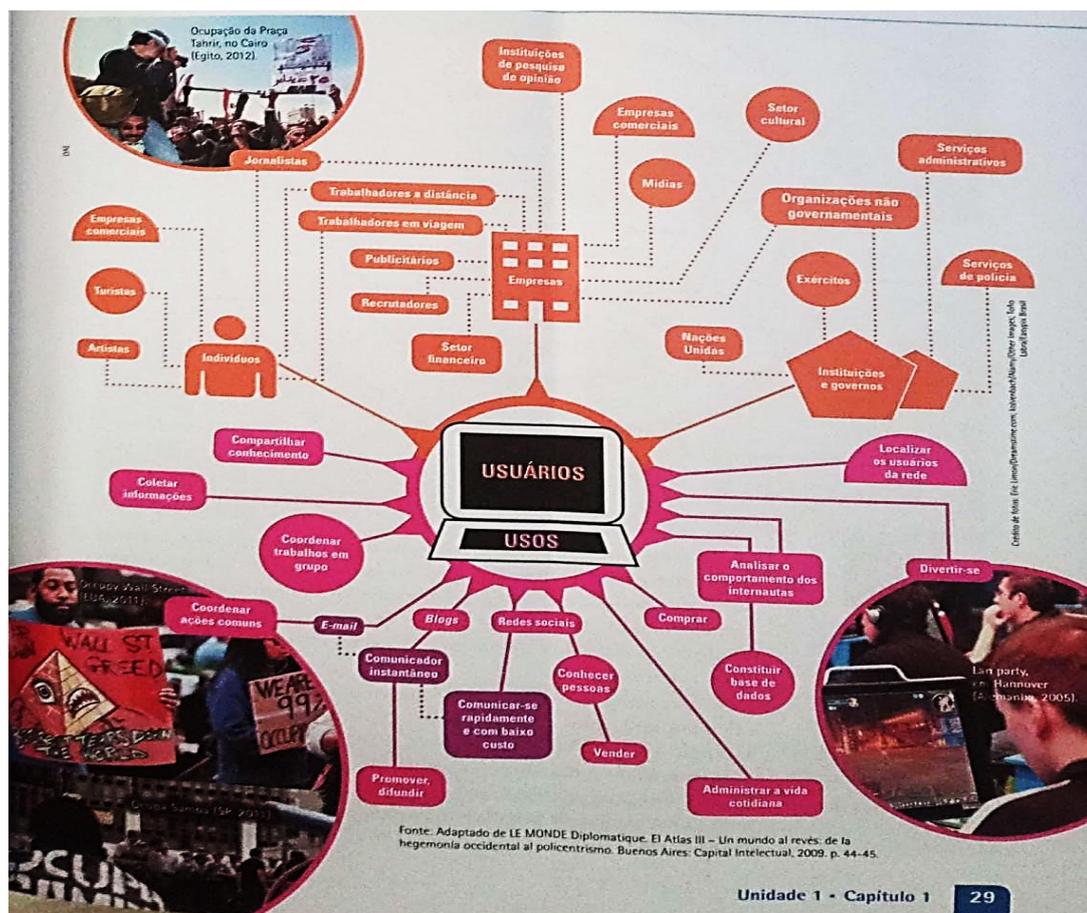
Durante a análise desta coleção, identificamos as disputas epistêmicas a que se referem Corrêa e Meireles (2018) em seu estudo a respeito do eurocentrismo e da colonialidade nos livros didáticos de geografia. Como pontuam os autores, se por um lado o debate a respeito das relações étnico-raciais abre possibilidades de tratamento da representação de pessoas negras e de diversas etnias/raças de forma positiva, por outro, a construção discursiva desses livros didáticos apresenta narrativas únicas, que invisibilizam a diversidade de narrativas, fora do que é estabelecido pelos critérios ocidentais como ideal.

Nesse sentido, observamos a partir da análise deste livro didático que a coleção adota mudanças no que se refere ao debate étnico-racial, mas que não alteram a narrativa hegemônica existente, onde não existe problematização do modelo de sociedade em questão, da nulidade que este modelo impõe sobre a diversidade étnico-racial dos diferentes territórios, da falsa padronização e homogeneização que se impõe através da globalização. Esta afirmação se sustenta com a observação das imagens a seguir, em que um texto do livro expõe:

Com esse recurso tecnológico, podemos, mesmo sem sair de casa, conectar-nos e trocar informações com computadores interligados em qualquer outra parte do planeta, de forma veloz, sem que corramos o risco de perder informações pelo caminho (no caso da internet, esses caminhos são conhecidos pelo nome de “infovias”. (SANTOS, 2016, p. 29).

Esse fragmento do texto exemplifica os benefícios advindos de um mundo globalizado, interligado através das redes sociais e o advento da internet. Na sequência do texto, algumas imagens são apresentadas ao leitor, exemplificando como as redes conectam os diferentes lugares do mundo e são utilizadas para as mais diversificadas atividades:

Figura 31- Imagens do esquema “Internet, usos e usuários”.



Fonte: Santos (2016, p 29).

Nesta figura, buscamos analisar os contextos a que os usos das redes estão vinculados, e quais cores/etnias/raças são utilizadas para cada atividade. A primeira imagem neste esquema, representa o uso da internet para uso individual e empresarial, neste exemplo, um jornalista está sendo representado, na Praça de Tahrir, no Cairo (Egito, 2012), esta imagem de modo implícito apresenta um protesto acontecendo neste território, que acreditamos influenciar na construção da imagem e visão de mundo que o leitor formula a respeito desses territórios, visto que predomina no imaginário social e senso comum, imagens que vinculam países árabes a conflitos e guerras¹⁸.

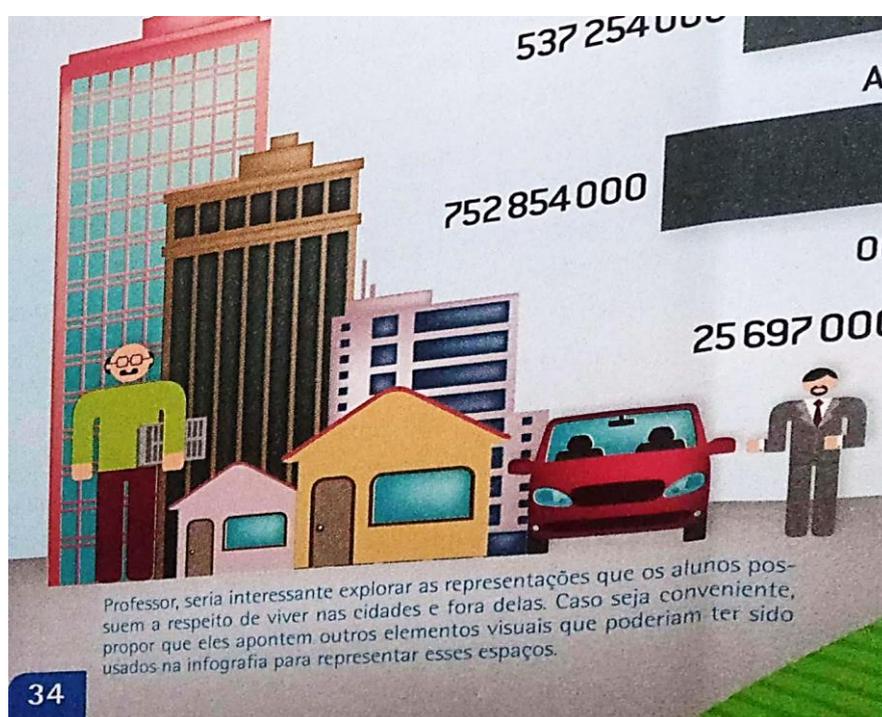
A segunda imagem, no canto esquerdo do esquema, exemplifica um tipo de uso das redes, que poderá ser utilizada para coordenar ações comuns. Para representar este tipo de ação, um homem negro é utilizado, em um contexto de protesto nos Estados Unidos em 2011. Já a terceira imagem, também representa uma forma de uso das redes, para a diversão. Nesta imagem, uma pessoa branca é utilizada para exemplificar o uso da tecnologia dos jogos virtuais,

¹⁸ Ver: CASTRO, D. V. G. *et al.* O Processo de Estereotipação em Consequências de Ações Terroristas. *Jornal Eletrônico Faculdades Integradas Vianna Júnior, [S. l.]*, v. 8, n. Especial, p. 25, 2019. Disponível em: <https://www.jornaleletronicofivj.com.br/jefvj/article/view/689>.

na Alemanha em 2005. Observamos a utilização da cor da pele nesta figura, em que etnias/raças não brancas são vinculadas à contextos de conflitos e enfrentamento, enquanto a etnia/raça branca está vinculada a um contexto de diversão.

Ao longo da análise do livro didático da coleção *Geografia das redes*, observamos a vinculação de etnias/raças de cores diversas a atividades econômicas do setor primário, e a cor branca para a representação de pessoas que vivem em ambiente urbano, como está exemplificado na figura 32:

Figura 32- População que vive na cidade.



Fonte: Santos (2016, p. 34).

Nesta figura, o autor sugere que o professor busque explorar outras formas de representação que os alunos possuem a respeito de viver nas cidades e fora delas. Como fora dito na sessão anterior, as inserções de boxes, de observações pontuais no texto, pouco contribuem para a desconstrução e combate aos discursos que já estão sendo veiculados pelas imagens da própria coleção.

Figura 33- Etnias/raças não brancas vinculadas a produção agrícola e ao ambiente rural.



Fonte: Santos (2016, p. 35).

5.2 Segundo ano: A temível revolução das raças “inferiores” gestada na América Latina e na África

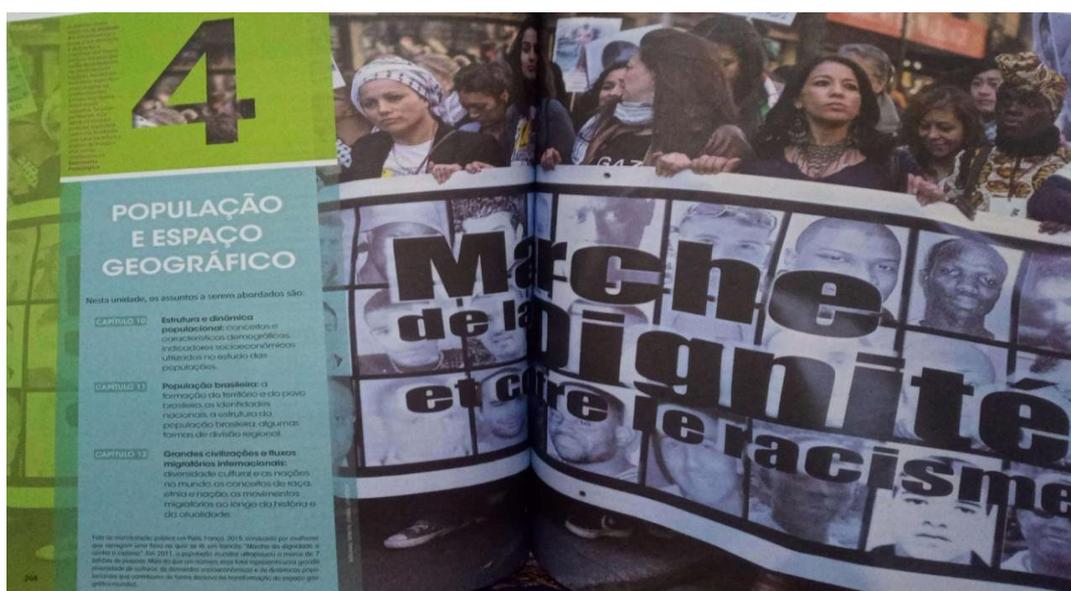
O conceito de demografia, o estudo da população mundial e das populações dos países, aparecem em todas as coleções didáticas aqui analisadas, especificamente no livro didático do segundo ano, quando os estudantes têm contato com as temáticas a respeito dos fatores que contribuem para o aumento e diminuição da população. Com exceção da coleção *Geografia das redes*, todas as outras coleções abordam o tema da estrutura e dinâmica populacional partindo da afirmativa de que somos 7 milhões de pessoas habitando um planeta com recursos escassos. A preocupação com o aumento da população e a demanda por recursos naturais decorrentes deste crescimento, são preocupações apresentadas em duas, das três coleções analisadas.

Os estudos a respeito do tema populações tem como ponto de partida a análise dos fatores que contribuíram para o aumento e chegada aos 7 bilhões de pessoas no mundo. São estudados ao longo desta unidade os conceitos de transição demográfica, demografia, IDH, Índice de Gini, taxa de natalidade, taxa de fecundidade, taxa de mortalidade e os fatores socioeconômicos ligados a estes conceitos. A análise parte do contexto mundial para a configuração da população brasileira nas coleções *Geografia em rede* e *Geografia: leituras e interação*. A coleção *Geografia das redes*, apresenta configuração diferente quanto à escolha da escala para iniciar o estudo da população, o autor se comunica com os alunos e professores

a respeito das diferentes escalas de análise de um fenômeno geográfico. Chamando a atenção do leitor para estar atento a percepção dos fenômenos que acontecem quando “olhamos de perto” e a conexão entre os fenômenos locais e globais quando “olhamos de longe”. (Santos, 2016, p. 98).

A coleção *Geografia: leituras e interação* inicia o capítulo 4 “População e Espaço Geográfico” com os apontamentos a respeito dos assuntos a serem abordados, e com a imagem de uma manifestação pública em Paris, França, em 2015 (Figura 34). Uma marcha conduzida por mulheres que carregam uma faixa com a afirmação em francês “*Marche de la dignité et contre le racisme*” que se lê em português: “Marcha da dignidade e contra o racismo”. A legenda da foto destaca que ultrapassamos a marca de 7 bilhões de pessoas vivendo no mundo, o que representa uma grande diversidade de culturas, de demandas socioeconômicas e de dinâmicas populacionais que contribuem para a transformação do espaço geográfico.

Figura 34- Marcha de mulheres contra o racismo (França, 2015)



Fonte: Goettems e Joia (2016, p. 208-209).

Consideramos de grande importância o início da abordagem sobre a população mundial com uma imagem que representa a luta contra o racismo. Acreditamos que as inserções deste conteúdo em livros didáticos através de imagens representam “enxertos” de tratamento das relações étnico-raciais, contextualizando de forma positiva os grupos discriminados e suas formas de reivindicação, lutas e resistências. Os fatores que configuram estas representações, em nossa análise, estão vinculados a emergência da luta do Movimento Negro, as exigências de adaptação dos livros didáticos à Lei 10.639 no âmbito do PNLD, e a regulação exercida pelo PNLD na medida em que incorpora demandas dos movimentos sociais. Embora esta

representação seja positiva, observamos que a inserção do conteúdo referente as relações étnico-raciais é feita de forma pontual, no caso da imagem representada na figura 34, a problemática é apresentada ao leitor como um conflito oriundo da diversidade cultural que existe no planeta, que por sua vez resulta do aumento significativo de pessoas, chegando aos 7 milhões.

Ao abordar conceitos e características da demografia mundial, a teoria malthusiana é abordada no livro didático. O estudo desta teoria é contextualizado a partir da divisão binária entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, sobre a qual discorremos no capítulo anterior. Consideramos salutar afirmar que a teoria Malthusiana atribui a pobreza e a fome às taxas de reprodução dos países não-europeus, desconsiderando que o fator para o empobrecimento das pessoas e aumento da fome e miséria estavam diretamente ligados ao modo de produção em atuação. Desta forma, o malthusianismo oculta o fato de que o aumento da pobreza na Inglaterra estava diretamente ligado as transformações socioespaciais que decorreram da Primeira Revolução Industrial. A exploração dos trabalhadores, o desemprego, a imigração campo-cidade em razão da mecanização do campo e a concentração de capital, são fatores que exemplificam o problema da fome no mundo, em decorrência do sistema capitalista de produção.

Embora os fatores que contribuíssem para o aumento da pobreza não estivessem relacionados diretamente ao aumento da população, deve-se destacar que políticas impositivas de controle de natalidade foram direcionadas a América-Latina e ao continente africano. Como afirma Eduardo Galeano, em seu livro *As veias abertas da América Latina*: “O sistema não previu este pequeno incômodo: o que sobra é gente. E gente se reproduz.” (GALEANO, 2020, p. 21). Os ideais malthusianos em muito se assemelham aos ideais eugênicos apontados em capítulos anteriores nesta dissertação. As afirmações de Renato Kehl coincidem com as de Malthus, no que se refere ao controle da taxa de natalidade dos considerados “inferiores”.

Desde que os religiosos Joseph Townsend e Thomas Malthus escreveram suas teorias no século XVIII, a pobreza e a fome têm sido atribuídas não aos salários baixos, condições precárias de trabalho, às guerras, aos maus governos e à captura de riqueza pelas minorias, mas às taxas de reprodução dos pobres. Winston Churchill culpou, pela fome de Bengala em 1943, que a Inglaterra provocou por meio da exploração maciça de arroz da Índia, o suposto hábito dos indianos a “reproduzir-se como coelhos”. Em 2013, David Attenborough, adepto do

movimento *Population Matters*¹⁹, responsabilizou pela fome na Etiópia a falsa existência de “muita gente para muito pouca terra”, e sugeriu que o envio de socorro alimentar era contraproducente. Paul Ehrlich argumentou que os EUA deveriam “coagir” a Índia a “esterilizar todos os homens indianos com três ou mais filhos” condicionando o auxílio contra a fome a esta política. A proposta era similar ao programa brutal que Indira Gandhi mais tarde introduziu, com apoio financeiro da ONU e do Banco Mundial. Até 2011, o Reino Unido ofereceu auxílio financeiro para ações de esterilização na Índia, a pretexto de que estas políticas ajudariam a “lutar contra a mudança climática”. Algumas das vítimas deste programa alegam que foram forçadas a participar. Ao mesmo tempo, o governo britânico despejava bilhões de libras e ajuda no desenvolvimento de projetos de extração de carvão, gás e petróleo, na Índia e em outras nações (MONBIOT, 2020).

O malthusianismo se encaminha facilmente para o racismo. A maior parte do crescimento populacional do planeta ocorre em países ao sul, onde a maior parte das pessoas são negras ou pardas. As potências coloniais costumavam justificar a exploração, direcionando a opinião pública contra a “reprodução” dos povos “bárbaros” e “degenerados” a taxas maiores que as das “raças superiores”.

Estas alegações são reavivadas até a atualidade, com a promoção de teorias conspiratórias sobre a “substituição dos brancos” e o “genocídio branco”. Com isso, as afirmações de que o aumento da população em países pobres é altamente prejudicial para o equilíbrio ambiental do planeta, é uma afirmação de conotação racista, que reforça ideais de superioridade atribuída aos povos “desenvolvidos” e inferioridade aos povos “subdesenvolvidos”, inferindo a crença de que estes últimos não devam se reproduzir.

De acordo com Galeano (2020, p. 22):

Robert McNamara, o presidente do Banco Mundial, que tinha sido presidente da Ford e Secretário da defesa, afirma que a explosão demográfica constitui maior obstáculo ao progresso da América Latina, e anuncia que o Banco Mundial, em seus empréstimos, dará preferência aos países que executarem planos de controle de natalidade.

Os Estados Unidos e a Europa não sofrem com o problema da explosão demográfica, mas se preocupam em demasiado com o controle da taxa de natalidade dos países latino-americanos e africanos. Em nossa perspectiva, está ostensiva universal cumpre a função de

¹⁹ A *Population Matters* realiza pesquisas sobre mudanças climáticas, requisitos de energia, biodiversidade e de outros fatores ambientais em relação a população. Ela luta para a estabilização do tamanho da população e sua diminuição gradual para níveis sustentáveis. Em 2009, a organização publicou um estudo afirmando que a contracepção era a forma mais barata de combate a mudança do clima.

justificar a desigual distribuição de recursos entre países, consolidando a narrativa de que a culpa pela pobreza do “subdesenvolvimento” é das populações “inferiores” que não param de se reproduzir. Justificando a hierarquia imposta através da modernidade-colonialidade, em que os países ao sul do globo estão condicionados à pobreza.

A coleção *Geografia: leituras e interação*, aborda as críticas feitas à teoria malthusiana e ao neomalthusianismo, expondo que estes movimentos se concentraram em países capitalistas ditos desenvolvidos, propondo políticas de controle de natalidade para países ditos de terceiro mundo. Como está destacado em um trecho do livro didático sobre o neomalthusianismo:

As ideias neomalthusianas deram margem à adoção de políticas governamentais de controle de natalidade, que pretendiam frear a explosão demográfica e, conseqüentemente, para os defensores dessas ideias, o subdesenvolvimento. Do ponto de vista político-econômico, é preciso lembrar que se tratava do período da Guerra Fria, quando os países capitalistas ricos temiam que a situação de extrema pobreza incentivasse os países da periferia do capitalismo internacional a buscar alternativas no socialismo. Dessa forma as políticas de controle de natalidade eram apoiadas e muitas vezes formuladas pelos países desenvolvidos, que forneciam pílulas anticoncepcionais e incentivavam a realização de laqueadura e vasectomia junto à população dos países subdesenvolvidos. (GOETTEMS; JOIA, 2016, p. 215).

A coleção aponta ainda, que o agravamento nos níveis de pobreza dos países considerados subdesenvolvidos apesar das políticas de incentivo ao controle de natalidade, provam que conter o crescimento da população não resolve o problema. O enfrentamento da pobreza deve ser feito a partir de mecanismos que promovam o acesso a serviços básicos, essenciais à vida, que promovam dignidade as pessoas. Porém, o ressurgimento de teorias que promovem o controle das taxas de natalidade em países pobres, partindo de países “desenvolvidos” apontam para uma preocupação dos grupos hegemônicos em preservarem a hierarquia social que os mantém privilegiados.

A metodologia da pegada ecológica, tem sido utilizada por correntes supostamente ambientalistas, preocupadas com os impactos causados pelas populações tradicionais ao meio ambiente. São utilizados como exemplos a expansão de agricultura de pequena escala sobre as florestas tropicais, o comércio de carne de caça e as pressões locais, sobre a água e a terra, das populações em busca de habitação. Mas o impacto global é muito menor do que afirmam certos grupos.

Em um discurso no Fórum Econômico Mundial de Davos em 2020, o primatologista Dame Jane Goodall, um dos fundadores do grupo *Population Matters*, disse aos líderes políticos, empresariais, culturais e sociais presentes, alguns dos quais com pegadas ecológicas milhares de vezes maiores que a média global: “Tudo isso de que estamos falando não seria um problema, se tivéssemos uma população igual à de 500 anos atrás” propondo uma redução no

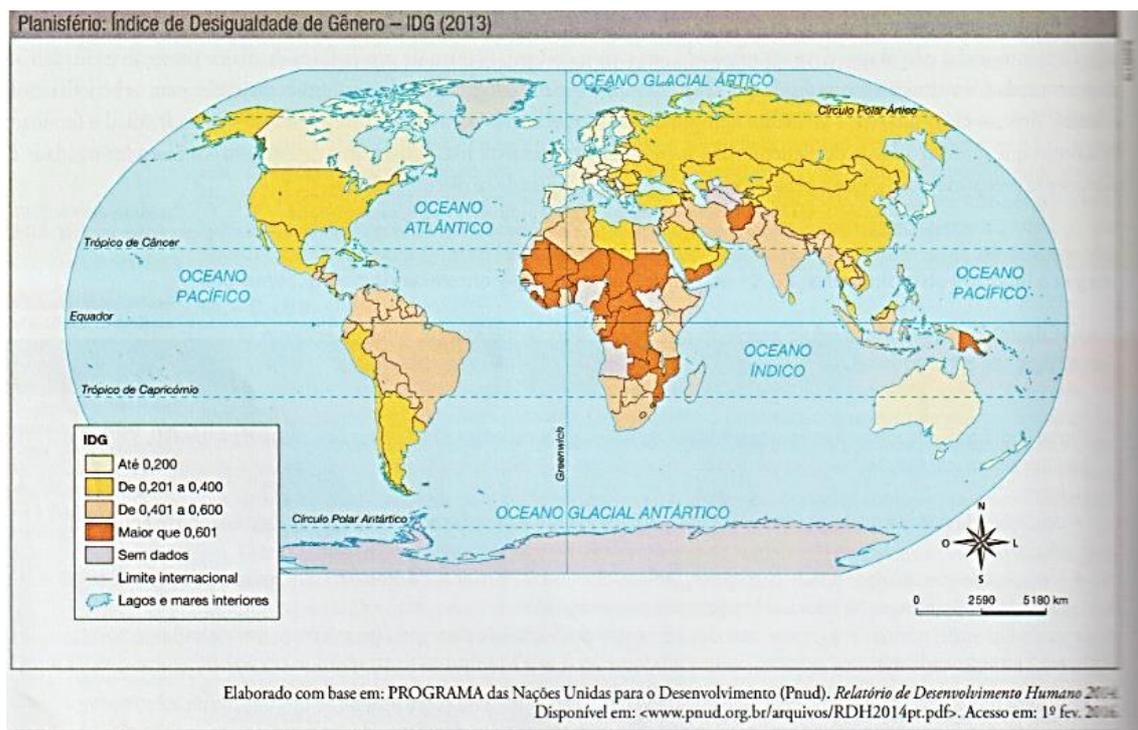
número de habitantes do planeta, como uma possível solução para os problemas ambientais do século XXI (MONBIOT, 2020).

O negacionismo ambiental, reforça as características eugênicas dos intelectuais do século XIX e XX. E se configura como um projeto de nação idealizado pelas elites econômicas mundiais, articulando o racismo aos ideais capitalistas de produção, a chamada limpeza étnica ou racial, esteve presente no passado do mundo Ocidental, e se apresenta no presente contexto histórico.

Observamos que ao abordar questões referentes ao preconceito e conflitos sociais no conteúdo referente à população mundial, o livro didático do segundo ano aborda o preconceito etário, em uma página do capítulo a sessão “Leia também” contextualiza que em muitas sociedades ocidentais o etarismo ocorre, com a discriminação de pessoas de uma determinada faixa etária. Uma atividade é sugerida através do box “Atividades” para que os estudantes realizem uma pesquisa em seu bairro entrevistando pessoas idosas, a fim de levantar informações como: idade, condições de vida, condições de acessibilidade e o tratamento recebido em sociedade.

Também é destacado neste capítulo a desigualdade de gênero, debatendo o direito das mulheres em sociedade, sinalizando a importância da igualdade de gênero para o avanço da democracia e do desenvolvimento econômico. Nesta sessão um box destaca questões relacionadas a mortalidade materna e saúde reprodutiva. Outras questões são discutidas como o empoderamento e a autonomia das mulheres, a atividade econômica e inserção no mercado de trabalho (Figura 35).

Figura 35- Índice de desigualdade de gênero.



Fonte: Goettens e Joia (2016, p. 220).

Outra problemática discutida nesta sessão se refere a violência contra a mulher e o sexismo, citando a Lei Maria da Penha como importante instrumento de luta contra a violência de gênero. As diversas formas de violência contra os direitos humanos são pontuadas como agressões a dignidade e a cidadania da mulher, e ao desenvolvimento de crianças que são expostas a esse tipo de violência. A homofobia também é apontada como forma de violência, sendo destacadas as discussões no Senado e na Câmara Federal a respeito da inclusão e ampliação dos direitos homossexuais na legislação brasileira. Estas discussões são apontadas como avanços no combate à violência contra pessoas LGBTQIAP+ no Brasil. Destacamos a ausência de problematizações e silenciamento das relações étnico-raciais em contexto mundial nesta sessão do livro didático.

As relações étnico-raciais, como foi apontado no Guia do PNLD 2018, estão presentes de forma pontual, com menções sobre as populações brasileiras indígenas e negras. As contribuições destas populações no âmbito social, econômico, político e seu papel na formação do território são abordados de forma superficial e incipiente. A diversidade étnica no Brasil é abordada a partir do contato entre colonizadores e as populações indígenas, em que a coleção evidencia a lógica de classificação dos espaços, como herança do universalismo europeu, que tem a pretensa capitalista de alcançar o “progresso”.

A formação do povo brasileiro de acordo com o volume do 2º ano da coleção *Geografia: leituras e interação*, orienta-se pelo critério de formação de grupos de acordo com o território. Nesta concepção, não aparecem mais os critérios biológicos de classificação inferidos pelo projeto de Estado eugenista brasileiro, mas, sim, os referenciais territoriais que formulam identidades étnicas, tal qual debatemos no capítulo anterior.

De forma automática, sem debater questões de referencial espacial e a classificação racial, os europeus são transformados em brancos, os povos indígenas como nativos e os africanos como negros. Esta denominação, de acordo com Santos (2009) estabelece uma relação direta entre os territórios e a classificação racial, formulando um aspecto espacial à ideia de raça, estruturando hierarquias e relações de poder entre os continentes, numa leitura de mundo eurocêntrica.

Observamos desta forma, o discurso da mistura racial como padrão na formação e composição da população brasileira. A miscigenação é tratada como um aspecto positivo, como uma das riquezas do território brasileiro. Esta narrativa está ancorada na ideologia da democracia racial. O livro da coleção *Geografia: leituras e interação* dá um passo crítico ao apresentar que:

Os europeus foram os preferidos pelo governo brasileiro para suprir as necessidades de mão de obra nos séculos XIX e XX nas lavouras de café e também na idealização da elite, de branqueamento do povo brasileiro. (GOETTEMS; JOIA, 2016, p. 237).

O branqueamento do povo brasileiro apresentado são as políticas e ideologias eugenistas, adotadas e desenvolvidas pelas elites intelectuais do país. Segundo tais teorias raciais produzidas inicialmente na Europa, os negros e indígenas representariam raças inferiores, que não seriam capazes de contribuir com a “evolução civilizatória” do país. Essa teoria é citada, mas é subjugada por afirmações que dão ênfase aos aspectos econômicos e as contribuições que os “europeus” trouxeram ao serem instalados em fábricas.

Quanto aos povos afrodescendentes, o livro ressalta que foram abandonados pelo Estado, vítimas de uma política racista, com trabalhos de baixa remuneração e abandonados à própria sorte. O livro avança mais uma vez em criticidade quando aponta:

Esse processo histórico está na raiz das complexas dificuldades enfrentadas pelos afrodescendentes no país desde a colonização até os dias de hoje, mantidas mesmo após o fim da escravidão. Diante dessa realidade, é fundamental reconhecer e valorizar a importante contribuição da população afrodescendente à formação do povo, da cultura e do território. (GOETTEMS; JOIA, 2016, p. 238).

Através da inserção da problemática, compreendemos que a mesma é incorporada a construção do livro didático, mas não chega a rever os conhecimentos preconizados e difundidos no seio da ideologia do branqueamento racial no Brasil. A miscigenação brasileira

não foi um processo democrático e isento de violências, discriminações e hierarquizações. A identidade étnico-racial de brasileiros que culmina nessa mistura foi estabelecida às custas de sangue indígena, africano e afro-brasileiro. A colonização não se deu de forma pacífica e naturalizada, pelo contrário, está diretamente relacionada a diminuição de povos indígenas, a violência, exploração e crimes contra a humanidade (SANTOS, 2018).

O processo de integração das diversas etnias que constituíram e constituem a população brasileira aconteceu de maneira violenta e hierarquizada. As etnias não entraram neste processo com o mesmo status e o mesmo valor social. Isso já fica claro ao recordarmos que nos primeiros séculos da colonização eram poucas as mulheres europeias que vinham para o Brasil, e os estudos apontam para violência sexual praticada contra mulheres negras e indígenas. Durante este período o estupro e a escravização eram naturalizados.

Este tipo de violência também contribuiu para o processo de miscigenação brasileira. Portanto, a construção discursiva em que se exalta a mistura e em que a violência é secundarizada ou silenciada, contribui para que o mito da democracia racial se sustente mesmo em livros didáticos que citam pontualmente a ideologia do branqueamento, sem que se faça o questionamento e a problematização necessários para a compreensão das hierarquias estabelecidas durante o processo de formação da população brasileira.

Observamos também a ausência na problematização a respeito da vinda de imigrantes após o período de abolição da escravatura, citando superficialmente a ideologia do branqueamento, em uma narrativa de substituição quase que natural, os negros vieram substituir os povos indígenas resistentes à escravização, os imigrantes substituíram os negros, devido ao fim da escravidão, e não ao projeto eugenista em curso do estado brasileiro, que financiou a vinda de europeus “brancos” com a intenção de branquear a pele dos brasileiros, eliminando a raça “inferior”.

Rafael Sanzio dos Anjos publicou um artigo em que analisou o discurso racializado presente nos livros didáticos de geografia e conclui que:

Não podemos perder de vista que muitos materiais didáticos têm desempenhado um papel muitas vezes decisivo na introdução de conceitos errados, de forma velada ou explícita, assim como de estereótipos. Vejamos alguns exemplos: não se pode mais aceitar a difusão da escravidão como fato que se associa exclusivamente aos povos africanos, nem tampouco imagens do negro apenas como escravos ou no desempenho de atividades na sociedade sem prestígio; de não inserir devidamente o papel do negro brasileiro nos ciclos econômicos do país; de não revelar o contingente populacional de afrodescendentes atual no Brasil e sua importância; enfatizar que os africanos e seus descendentes são, também, responsáveis pela adequação aos trópicos da tecnologia pré-capitalista brasileira, como a mineração, a medicina, a nutrição e a agricultura; que a herança cultural trazida da África constitui a matriz mais importante da cultura popular brasileira e que é frequentemente relegada pela ideologia dominante ao folclore. (ANJOS, 2005, p. 177).

Destacamos também neste livro da coleção *Geografia: leituras e interação*, uma página inteira (p. 269) em que são trabalhados os conceitos de raça, etnia e nação (figura 36). O conceito de raça, é apresentado como um critério que predominava nos estudos das populações humanas para a classificação da espécie, com origem na Biologia, em que são consideradas características físicas dos seres humanos como a cor da pele, do cabelo, a estatura, formato do rosto entre outras.

Figura 36- Marcha das Mulheres Negras Contra o Racismo.

LEIA TAMBÉM

O texto da Lei n. 7.716 pode ser obtido no seguinte endereço: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7716.htm>. Acesso em: 4 fev. 2016.

Leis e protestos contra o racismo

Na maioria dos países existem leis que possibilitam que o racismo e outras formas de preconceito e discriminação racial sejam combatidos judicialmente. No Brasil, a Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, criminaliza o racismo e regula os processos judiciais contra esse tipo de crime. Mesmo com a aprovação de leis como essa, entretanto, ainda ocorrem no Brasil e no mundo atos racistas aos quais a população reage com indignação e, muitas vezes, com manifestações, como protestos em locais públicos. Veja o exemplo na foto ao lado.

Nota-se, portanto, que a existência de leis contra o racismo é fundamental, pois são instrumentos que permitem às vítimas desse tipo de crime lutar pela justiça e pela igualdade de direitos. Além disso, práticas como essas precisam ser combatidas, sobretudo por meio do cultivo de valores assentados na ética e no respeito às diferenças. Algumas campanhas organizadas por governos e organismos não governamentais são feitas com essa finalidade. No entanto, é no exercício da cidadania que cada cidadão, no seu dia a dia, deve contribuir para a coexistência das diferenças, sejam de origem étnica, religiosa, política ou qualquer outra.



Foto da Marcha das Mulheres Negras Contra o Racismo, a Violência e pelo Bem Viver em Brasília, Distrito Federal, 2015.

Fonte: Goettens e Joia (2016, p 269).

Junto da imagem (figura 36) um texto é apresentado na seção “Leia também” cujo título é “Leis e protestos contra o racismo”. O texto aborda a criminalização do racismo na maioria dos países. O texto destaca que mesmo com leis de combate à discriminação racial, ainda ocorrem no Brasil e no mundo atos racistas, aos quais a população reage com indignação e manifestações públicas. O texto afirma ainda que é no exercício cidadão que cada um deve contribuir para a coexistência das diferenças.

Um trecho retirado do livro discorre:

A ascensão de regimes racistas no século XX – como o nazismo na Alemanha, que teve seu auge na década de 1930 – fez com que a Antropologia moderna retomasse e ampliasse o conceito de etnia. Ainda que tenham sido raros os regimes políticos declaradamente racistas após a Segunda Guerra Mundial, é preciso reconhecer que são frequentes as manifestações desse tipo em diversos contextos sociais que suscitam

protestos e movimentos contrários a essa prática. O racismo é considerado um crime na maioria dos países, incluindo o Brasil. (GOETTEMS; JOIA, 2016, p. 269).

Observamos este trecho do livro como problemático, uma vez que os autores se propõem a tratar da conceituação de importantes temáticas no âmbito das relações étnico-raciais e está é realizada de forma superficial. O conceito de raça fora superado biologicamente por meio de comprovações científicas de que não existem diferenciações de espécie entre os seres humanos. Como afirma Munanga (2004, p. 4)

As pesquisas comparativas levaram também à conclusão de que os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes à uma mesma raça podem ser mais distantes que os pertencentes à raças diferentes; um marcador genético característico de uma raça, pode, embora com menos incidência ser encontrado em outra raça. Assim, um senegalês pode, geneticamente, ser mais próximo de um norueguês e mais distante de um congolês, da mesma maneira que raros casos de anemia falciforme podem ser encontrados na Europa, etc. Combinando todos esses desencontros com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram a conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito alias cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem.

Desta forma, consideramos de essencial importância que este contexto esteja presente nos livros dos estudantes, pois nem sempre os professores poderão estar atentos para esta importante ressalva. O racismo continua operando em estruturas que acionam o imaginário social, reforçando conotações biológicas à diversidade humana, construindo estereótipos que demarcam os espaços de poder em sociedade. Com isso, observamos limitações no tratamento das questões étnico-raciais no livro didático do Segundo ano, da coleção *Geografia: leituras e interação*, em que são escassas as críticas a esse sistema de classificação e hierarquização social que é o racismo.

A última página do volume do 2º ano da coleção *Geografia: leituras e interação*, apresenta na sessão “Leitura transversal” dois textos que abordam a etnia e a herança cultural brasileira (figura 37).

Figura 37- Etnia e herança cultural brasileira.

LEITURA TRANSVERSAL

• Leia os textos e responda às questões a seguir.

Etnia e herança cultural brasileira

No Brasil, o tema da cultura adquire relevância em razão da própria composição da nossa população, resultado da reunião de três matrizes étnicas principais – a indígena, a portuguesa e a africana – depositárias, cada qual, de um legado cultural específico. Inicialmente, o caráter exploratório da conquista e da colonização da América portuguesa promoveu o fenômeno da miscigenação, uma vez que as demandas econômicas da metrópole fomentaram a entrada de populações branca e negra em ambiente originalmente habitado por povos ameríndios.

No Brasil Império, foram definidas políticas, tanto de incentivo ao povoamento do território quanto de incremento da atividade econômica, que determinaram a importação de contingentes de europeus não lusitanos para o país. Em princípio, com vistas à efetiva ocupação das terras do sul, para essa região foram destinadas levas de colonos alemães. Posteriormente, para a cafcultura do Sudeste imigraram italianos, em sua maioria, em substituição da mão de obra escrava recém-libertada em fins do século XIX. A corrente imigratória para a produção do café teve continuidade nas primeiras décadas do século XX, quando foi reforçada pelo ingresso de japoneses no país. [...]

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Atlas nacional do Brasil* Milton Santos. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. p. 142.

[...] Olhando a distribuição geográfica do Brasil e sua realidade etnográfica, percebe-se que não existe uma única cultura branca e uma única cultura negra e que regionalmente podemos distinguir diversas culturas no Brasil. Neste sentido, os afro-baianos produzem no campo da religiosidade, da música, da culinária, da dança, das artes plásticas etc. uma cultura diferente dos afro-mineiros, dos afro-maranhenses e dos negros cariocas. [...] Como a identidade cultural se construiu com base na tomada de consciência das diferenças provindo das particularidades históricas, culturais, religiosas, sociais, regionais etc. se delineiam assim no Brasil diversos processos de identidade cultural, revelando um certo pluralismo tanto entre negros, quanto entre brancos e entre amarelos, todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais. [...]

Veja orientações na Assessoria Pedagógica.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Disponível em: <www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em: 10 jan. 2016.

a) De que maneira a ocupação do território brasileiro pode comprovar que, desde o início da colonização europeia, não há regiões no Brasil em que exista apenas um grupo étnico?

b) Na cidade onde você mora, há grupos de pessoas de origens étnicas diferentes das suas? Você conhece algum evento ou estabelecimento em que se procura resgatar a identidade cultural de determinado grupo étnico no país? Relate a importância desses tipos de eventos e estabelecimentos para a preservação da pluralidade cultural brasileira. Faça um levantamento dos que existem em seu bairro, no município ou na região onde você vive.

1. a) O território brasileiro já estava ocupado por diferentes grupos étnicos indígenas antes da colonização. Depois, todas as regiões foram ocupadas por uma grande diversidade de grupos étnicos originários da Europa, África e Ásia. As miscigenações aumentaram e continuaram aumentando em razão das constantes migrações internas no país.

1. b) Espera-se que os alunos reconheçam a diversidade étnica da população brasileira no meio em que vivem, de modo que valorizem essa diversidade como um fator que contribuiu para a formação da cultura brasileira.

283

Fonte: Goettems e Joia (2016, p. 263).

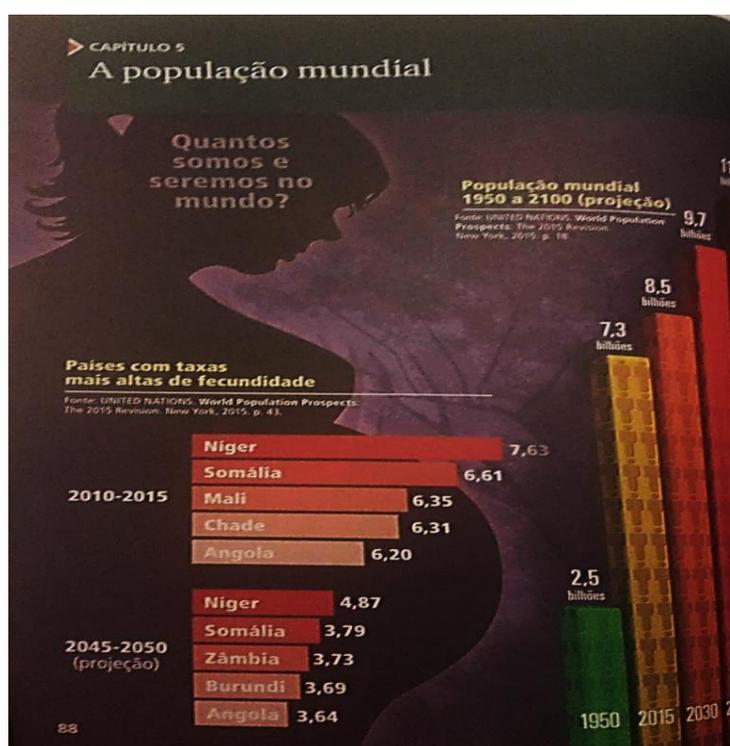
O primeiro texto desta sessão reforça o mito da modernidade (MAIA; FARIAS, 2020). Nesta narrativa, o contexto da colonização tem caráter exploratório e de conquista, que se deram a partir das demandas econômicas europeias. Esta conotação invisibiliza as diversas violências que foram direcionadas aos povos indígenas e africanos durante este período. O texto também afirma que através destas demandas a miscigenação foi promovida, com a inserção da população branca e negra, em ambiente originalmente habitado por povos ameríndios, o que dialoga diretamente com o mito das três raças. A homogeneização das diversas etnias europeias, africanas e indígenas que habitavam o território brasileiro. Desta forma, europeus são transformados em brancos, africanos em negros e asiáticos em amarelos (SANTOS, 2018).

O segundo texto apresentado dialoga com críticas a ideia de democracia racial e de homogeneidade da cultura e etnia brasileiras, é de autoria de Kabengele Munanga, um expoente do ativismo negro no Brasil, professor antirracista, uma das principais referências no campo dos estudos das relações étnico-raciais. Neste fragmento de seu texto “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia” o autor explicita que não existe uma única cultura branca, ou uma única cultura negra.

Desta forma, afro-baianos produzem manifestações culturais diferentes de afro-mineiros, dos negros maranhenses e cariocas, enfatizando que somos todos sujeitos históricos e culturais, com diferenças peculiares, advindas dos contextos regionais, históricos, culturais, religiosos e sociais. Portanto, Kabengele Munanga aponta para a pluralidade que rompe com a classificação racial e biológica dos sujeitos, e que as categorias negro, branco e amarelo não dão conta de representar tamanha pluralidade.

A coleção *Geografia em rede* segue na mesma direção da coleção *Geografia: leituras e interação* no que se refere a preocupação com o número de pessoas vivendo no planeta, sobre as projeções futuras que tratam do aumento da população e o aumento de recursos. A página que inicia o capítulo “A população mundial” apresenta os países com maiores taxas de fecundidade no mundo, estando em destaque países africanos (figura 38).

Figura 38- Abertura do capítulo “A população mundial”.



Fonte: Silva e Furquim Jr (2016, p. 208-209).

Como destacamos anteriormente, a preocupação atribuída ao crescimento populacional em países africanos reforça estereótipos de pobreza e subdesenvolvimento do continente, uma vez que as reduções das taxas de fecundidade são atribuídas a sociedades industrializadas e urbanizadas, conseqüentemente aos países desenvolvidos. A ausência de maior problematização a respeito dos impactos da exploração, imperialismo, colonialismo e pós colonialismo no continente, contribuem para a construção de visões de mundo em que a razão para o empobrecimento e fome presentes em alguns países do continente africano decorrem das altas taxas de fecundidade e explosão demográfica, dificultando a compreensão dos reais problemas que contribuíram e contribuem para estas condições.

Assim como na coleção analisada anteriormente, o crescimento da população em países pobres é destaque como um fator preocupante para a área ambiental. O texto apresentado pelo livro didático afirma:

Por esse motivo alguns estudiosos afirmam que é necessário buscar uma “economia verde”, ou seja, equilibrar a imensa população humana e uma economia racional e sustentável em relação aos dilemas ecológicos, seja na produção de energia, seja na agricultura ou na indústria. A discussão entre a quantidade de população e a disponibilidade de bens básicos teve grande repercussão em outros momentos da história. Uma das constatações da Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas (COP 21) realizada na França em 2015, é que a humanidade precisa rever seu modelo de consumo. (SILVA; FURQUIM JR, 2016, p. 90).

Questionamos neste trabalho as propostas relacionadas a redução da população mundial a partir do continente africano, justificando a fome e a pobreza presente em alguns países deste continente sob a justificativa de que estão se reproduzindo demasiadamente. Um dos principais críticos desta argumentação escreveu ainda no século XIX que as contradições do sistema capitalista de produção geravam o aumento acentuado da pobreza em países com menor acesso a tecnologias desenvolvidas por países que desenvolveram este modelo de produção.

Segundo Marx, não existe um excedente populacional em termos absolutos, mas apenas relativo. Dessa forma, o problema não seria o tamanho da população, mas a maneira como o sistema econômico incorporasse ou não parte da população. Sob esta perspectiva, concluímos que o problema sobre o excedente de pessoas no mundo está diretamente ligado a acumulação de capital e concentração de renda, provocada pelas relações de produção capitalista, que tornam os setores da economia cada vez menos ocupados por pessoas. Como afirma Galeano (2020) o que sobra é gente, e gente que se multiplica, sem acesso à educação, saúde, trabalho e condições dignas de sobrevivência. Portanto, a solução para este problema que não pode ser ignorado, vem como forma de resposta das elites, semelhante aos argumentos eugenistas, culpar os pobres pela sua pobreza.

Retomamos um dos percussores da eugenia no Brasil, ao afirmar suas ideias como a concretização do neomalthusianismo:

No intuito de oferecer mais substrato à teoria eugênica, Renato Kehl afirma que a eugenia é a expressão do neomalthusianismo, pois o controle de natalidade nada mais é do que um suporte para breçar a multiplicação dos indesejáveis; a restrição de nascimentos dos infelizes é o caminho que todos os partidários da eugenia devem conclamar; o controle de natalidade não deve ser realizado apenas pela esterilização, mas por meio de métodos anticoncepcionais e, em certos casos, aos indivíduos casados. (GÓES, 2015, p. 34).

As relações entre o racismo e a eugenia são estreitas, a esterilização e controle de natalidade de pessoas negras, pessoas com deficiência e pobres já foram sugeridas em um passado não tão longínquo. Observamos estas teorias como reforço de hierarquias de poder, sendo discutidas em importantes espaços de decisão, a retomada de temáticas a respeito do controle de natalidade sinalizam que as teorias de Malthus encontram eco em uma sociedade que é organizada por hierarquias raciais.

A sessão “Refugiados, nacionalismos e xenofobia” do volume do segundo ano na coleção *Geografia em rede*, apresenta uma imagem com emigrantes de pele escura, que viajam em uma embarcação de condições precárias, em busca de melhores condições de vida na Europa (figura 39).

Figura 39- Emigrantes africanos aguardando resgate na costa da Líbia.



Fonte: Silva e Furquim Jr. (2016, p. 101).

As imagens utilizadas para referir-se aos problemas imigratórios no mundo comumente retratam refugiados de países africanos que buscam o continente europeu como alternativa de melhores condições de vida como abordamos em Silva (2019). Embora os conflitos que contribuem para esse tipo de migração sejam citados, maiores informações não são apresentadas ao leitor a respeito da diversidade étnico-racial no perfil do migrante pelo mundo.

A primeira imagem da população negra retratada no livro didático em relação a pessoas do continente africano ao relacionar as pessoas desse continente a condição de refugiados, mantém uma lógica de subalternidade que encobre a participação de quem realmente contribuiu e contribui para esta situação.

As imagens utilizadas em contexto de positividade, relacionando a cor da pele aos benefícios tecnológicos do sistema capitalista de produção, apresentam pessoas de pele mais clara, como podemos observar na figura 40. Ao representar a fuga de cérebros, ou seja, a mão de obra altamente qualificada, ligada aos setores de tecnologia de ponta, a imagem de um engenheiro chinês foi utilizada como representação do fenômeno.

Figura 40- Fuga de cérebros, engenheiro chinês testando servidores em uma empresa na Califórnia, Estados Unidos, 2014.



Fonte: Silva e Furquim Jr (2016, p. 100)

Tonini (2002) já apontava para mudanças na representação de pessoas asiáticas, sobretudo chinesas, que podem ser atribuídas à emergência da China como um possível consumidor de produtos oriundos de sociedades Ocidentais capitalistas. Assim, são criados mecanismos para que ao aprender sobre a China e os povos chineses, se atribuam características ligadas ao modelo Ocidental de sociedade.

De acordo com Tonini (2002, p. 115),

Esses exemplos evidenciam o jogo de interesses estabelecido pelo poder para fabricar e capturar uma identidade étnica. Esses deslocamentos só ocorrem por meio de um jogo de estratégias discursivas que a mostram como acolhedora das características do território em que vai ser posicionada.

Compreendemos que o posicionamento de imagens representando diferentes perfis de imigrantes ao selecionar como imigrantes que possuem mão de obra altamente qualificada a

imagem de um engenheiro chinês, e ao representar imigrantes em situação de vulnerabilidade e condições pessimistas, povos oriundos da África subsaariana, evidencia a “construção de uma geografia imaginativa” (Tonini, 2002, p. 114). Identidades étnicas são capturadas para representar contextos negativos ou positivos a depender da fronteira estabelecida pela cor da pele desses povos, e sua relação com o modelo “desenvolvido” e “subdesenvolvido”. Todos esses significados apresentados de forma sutil em imagens dos livros didáticos, produzem entendimentos sobre as relações étnico-raciais, dando continuidade ao sistema de classificação por hierarquias.

Na sessão “roteiro de estudo” do livro didático em questão, atividades de revisão, ampliação do olhar cartográfico, e de pesquisa na mídia são sugeridas. Em uma dessas atividades, observamos uma forma de representação positiva de pessoas negras (figura 41). A subseção “De olho na mídia” apresenta a história da primeira mulher em uma nota de dólar. O título do texto descreve: Primeira mulher em uma nota de dólar é ex-escrava e bateu ex-primeira-dama. A história abordada é a de Harriet Tubman, ex-escravizada que orientou 300 pessoas em condição de escravidão para a liberdade. Ficou conhecida como importante abolicionista, humanitária durante a Guerra Civil do Estados Unidos da América, lutando pela liberdade, contra a escravidão e o racismo. Ao conseguir sua liberdade Harriet realizou missões de libertação e resgate de pessoas escravizadas. Lutou também pela inclusão de mulheres no sufrágio.

Figura 41: Harriet Tubman em uma nota de 20 dólares, substituindo Andrew Jackson, o sétimo presidente dos Estados Unidos. Na imagem, simulação da cédula.



Fonte: Silva e Furquim Jr (2016, p. 105).

A inclusão da história de importantes lideranças do movimento negro mundial se mostra um avanço significativo em livros didáticos. Embora esta mesma representação seja feita em

boxes ou sessões separadas do conteúdo principal, podendo ser ignoradas por alunos e professores, uma vez que não estão em posição de centralidade. Tratamos aqui sobre o posicionamento dessa representação positiva em sessões extras nos livros didáticos, o que produz a impressão de que estas mesmas sejam coadjuvantes, com menor importância. Além disso, o texto destaca a presença, pela primeira vez, de uma mulher estampando a nota de um dólar, mas não existe ênfase para o fato de que se trata de uma mulher negra, e que este fator tem grande significância em um país que passou por períodos históricos de segregação racial e conflitos violentos pelos direitos civis de pessoas negras, como é o caso dos Estados Unidos.

A abordagem diretamente a respeito das relações étnico-raciais neste volume da coleção *Geografia em rede* pode ser observado no capítulo 6 “A população brasileira”. A sessão 4 do capítulo “Brasil: país da diversidade cultural” aborda a diversidade como traço marcante do povo brasileiro, oriunda da miscigenação e da formação sociocultural, considerada ímpar no mundo. Observamos no tratamento da diversidade a exaltação a miscigenação e a mistura de etnias, dando origem a população brasileira. A imagem que representa a diversidade cultural brasileira está representada na figura 42.

Figura 42- Diversidade brasileira exposta em manifestações culturais.



Fonte: Silva e Furquim Jr. (2016, p. 112).

O texto que é apresentado ao leitor na sequência desta imagem aborda os estudiosos brasileiros que se dedicaram a analisar a diversidade brasileira, como Gilberto Freyre (1900-1987). Em sua obra *Casa-grande & Senzala*, de 1933. Nesta abordagem, os autores sinalizam

que o mito da democracia racial serviu para mascarar a exclusão dos afrodescendentes e indígenas, levando ao racismo cordial. Entretanto, a imagem utilizada para representar a diversidade cultural, enfatiza que a contribuição cultural da população negra se dá através de seus corpos, como é o caso da capoeira, contrapondo-se a herança europeia na produção de saberes. Notadamente este é um espaço onde a presença negra é valorizada, desejada.

Como nos fala Sansone (1996) em sua pesquisa sobre padrões de relações raciais em Salvador e Camaçari, na Bahia. O autor indica que a cor é vista como importante nas relações de poder e sociais, sua importância varia de acordo com os momentos e áreas, contextos valorativos e espaços. Sansone (1996, p. 183) aponta que os contextos sociais podem ser classificados em “áreas duras” e áreas moles” das relações étnico-raciais. Sendo as áreas duras os espaços e contextos em que a dimensão racial importa, onde este critério racial mantém pessoas negras distantes de contextos positivos, como exemplo temos a inserção no mercado de trabalho, violência policial e acesso a tecnologias de ponta, como apontamos em imagens de livros didáticos que representam pessoas de pele clara na condição de desenvolvimento, e pessoas negras como subdesenvolvidos e pobres.

As áreas moles, a que se refere o autor, são espaços em que ser negro não dificulta o acesso de pessoas negras, pelo contrário, em alguns contextos até dá prestígio, o que o autor chama de “espaços negros”, como é o caso da capoeira, (observada na figura 42), o carnaval, o terreiro de candomblé entre outros.

No que se refere as contribuições da população negra para a sociedade brasileira, observamos que as características citadas se localizam nas “áreas moles” (SANSONE, 1996, p. 183). A verdade é que a capoeira é uma prática cultural associada à raça. Além de servir à exibição da cultura popular, percebo que o livro reforça o imaginário em que afrodescendentes não detém uma diversidade de contribuições importantes para as produções artísticas. O material comenta brevemente sobre a influência africana na língua portuguesa, na dança, na música, culinária, na religiosidade e nas artes. Enxergar está forma estereotipada de abordagem é importante, pois texto e imagem trabalham juntos na produção de visões de mundo.

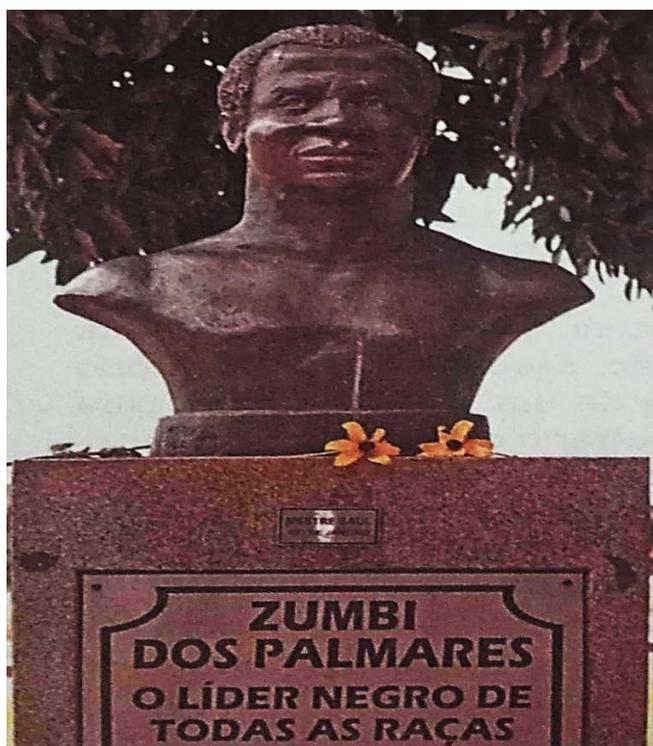
Observamos que o texto cita algumas discussões presentes no Movimento Negro brasileiro, como o mito da democracia racial e as consequências desta ideologia para o impedimento na tomada de consciência dos brasileiros a respeito do racismo e suas diversas manifestações. Nos chama a atenção que a tese do branqueamento da população proposto pelo movimento eugenista brasileiro, difundida por intelectuais e líderes políticos do século XIX não seja citada no texto do livro didático. Compreendemos que o estudo da tese de

branqueamento no Brasil contribui para a compreensão do violento processo de formação da população brasileira, incluindo o porquê das elites brasileiras e o governo brasileiro terem financiado a vinda de europeus de pele branca para o Brasil. Este período histórico é importante para compreendermos o projeto de nação brasileira que se estabeleceu durante o século XIX. Um projeto de apagamento da presença negra e indígena no Brasil.

De acordo com Anjos (2005) a atenção deve ser direcionada para o papel do território, que em sua essência é um fato físico, político, social, categorizável, possível de dimensionamento, onde o Estado está presente e estão gravadas as referências culturais e identitárias da população. Segundo o autor, é responsabilidade da geografia escolar apresentar os diferentes territórios aos alunos como fruto de relações sociais, para que compreendam os interesses e ações envolvidas nessas formações espaciais.

O livro didático continua contextualizando o período da escravização no país, apresentando os movimentos de resistência que utilizaram diferentes estratégias para lutar contra a escravização. São citados os quilombos, e o mais famoso deles, o Quilombo dos Palmares, na Serra da Barriga, no estado de Alagoas. O busto de Zumbi dos Palmares é a imagem utilizada para representar este período (figura 43).

Figura 43- Zumbi dos Palmares, último líder do Quilombo dos Palmares



Fonte: Silva e Furquim Jr (2016, p. 114).

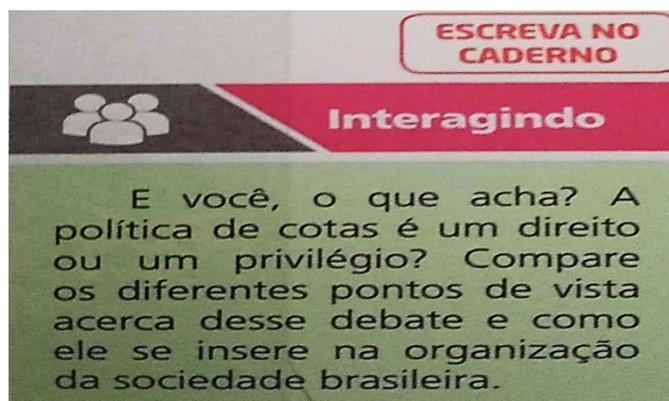
Além da representação do último líder do Quilombo dos palmares, os autores enfatizam que a libertação da escravidão não corresponde à melhoria social de pessoas negras, pois, uma vez libertos, não tiveram acesso as terras, emprego, educação ou moradia. Observamos que a abordagem da teoria do branqueamento nas páginas anteriores do livro, seriam de grande valia para este trecho, para que os alunos compreendessem o processo como uma disputa de interesses de grupos sociais distintos, em que um grupo étnico foi privilegiado em detrimento de outro grupo. Ao tempo que africanos e descendentes de africanos foram deixados à própria sorte, depois de terem sido arrancados de seus países e etnias, povos europeus, vindos da Itália e Alemanha, receberam subsídios do governo brasileiro, para que fossem inseridos e recebessem todos os serviços básicos que estavam sendo negados a população afrodescendente (GOLIN, 2014).

No início, no século XVIII, sobre os territórios dos charruas, minuanos, kaingangs e guaranis se aplicou a cota de sesmarias, um módulo de algo em torno de 13.000 (sim, treze mil) hectares. Se exterminou dois povos nativos para se formar a oligarquia. Em seguida, na metade do mesmo século, aos casais açorianos, destinaram-se terras equivalentes a 272 hectares. No século XIX, aos imigrantes, concederam-se as colônias de mais ou menos 24 hectares. E vieram as colonizadoras particulares e as secretarias do Estado sobre os territórios dos kaingangs e guaranis. E depois a reforma agrária. E mais os programas de expansão da frente agrícola no Brasil central, no Mato Grosso e na Amazônia, com filhos do Rio Grande, na maioria as primeiras gerações dos imigrantes. (GOLIN, 2014, p. 2).

O processo de formação da população brasileira está diretamente ligado a formação do território brasileiro. A redução das populações indígenas e a exclusão de afrodescendentes fizeram parte de um projeto de Estado idealizado pelas elites brasileiras. Compreendemos como necessária está contextualização para a compreensão de tal processo. Inclusive para que os alunos compreendam a necessidade de cotas, como uma estratégia governamental de retirar da miséria grupos sociais que não tem acesso a condições básicas de sobrevivência. Como aponta Golin (2014) as cotas foram utilizadas no passado, durante o processo de branqueamento da população brasileira, e a discussão das cotas raciais na atualidade não promove o privilégio de um grupo étnico, pelo contrário, equipara o acesso aos meios básicos de sobrevivência, tal qual fora feito com os povos europeus trazidos pelo governo brasileiro.

A menção a cota racial no livro didático é feita a partir deste questionamento, para que os alunos debatam se as cotas raciais para pessoas negras se configuram um privilégio ou reparação social (figura 44).

Figura 44- Sugestão de atividade box “interagindo”.



Fonte: Silva e Furquim Jr. (2016, p. 115).

As políticas de ações afirmativas são apresentadas como um tema polêmico e longe de consenso, mas que vêm ganhando cada vez mais espaço na cena política nacional. E são expostas as razões para os que apoiam essa política e os que discordam da mesma. Compreendemos a abordagem ambígua das cotas para pessoas negras como problemática. As ações afirmativas devem ser compreendidas não só como políticas e práticas públicas que objetivam a correção e superação das desigualdades impostas historicamente à grupos étnico-raciais como é o caso da população negra. De acordo com Nilma Lino Gomes (2011, p. 51):

Elas são vistas como *locus* em que confluem princípios gerais de um outro modelo de racionalidade e saberes emancipatórios produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro ao longo dos tempos.

Ainda citando Gomes (2011, p. 55):

Portanto, a luta por ações afirmativas enquanto políticas de correção das desigualdades vem se configurando como uma demanda importante do Movimento Negro brasileiro, e como espaço de confluência de saberes. Trata-se de uma reivindicação que vai além das cotas. Dessa forma, as ações afirmativas possuem o potencial contestatório capaz de desencadear um processo de reeducação da sociedade, do Estado, da escola e da formação de professores (as) em relação a diversidade étnico-racial.

As cotas raciais, instrumento legal de reparação histórica para pessoas negras é uma realidade, que insere nos espaços de poder, pessoas que através das hierarquias raciais das quais nos fala Quijano (2010) são excluídas e marginalizadas. A transformação promovida por esta política ultrapassa a representação e ocupação de sujeitos nestes espaços, alcança a transformação de concepções sobre os lugares destinados para negros e para brancos cristalizados no pensamento social brasileiro através de ideologias racistas.

Observamos que o texto e as imagens apresentadas neste volume da coleção expõem as disputas epistêmicas as quais se refere Santos (2018). Em suas imagens a obra didática expressa

a diversidade étnica brasileira, e representa manifestações culturais dos negros brasileiros como podemos observar na figura 45:

Figura 45- Comemoração do dia da consciência negra, Rio de Janeiro, 2014.



Fonte: Silva e Furquim Jr. (2016, p. 115).

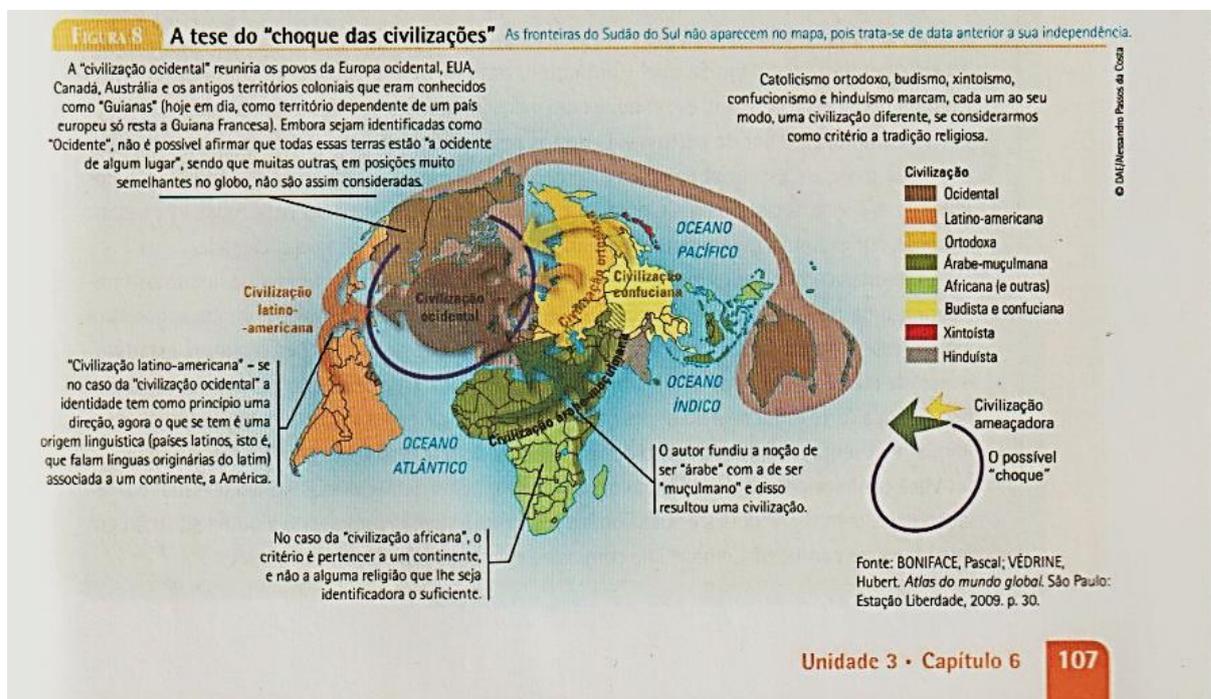
Em contrapartida, o livro didático não aborda com profundidade os processos que contribuíram e contribuem para a hierarquização social, política e econômica, que gera o racismo estrutural na sociedade brasileira. O racismo estrutural se configura como um conjunto de formas de discriminação que fazem com que as oportunidades de estudo e ingresso no mercado de trabalho não sejam iguais para pessoas negras e brancas neste país (ALMEIDA, 2018).

O livro didático da coleção *Geografia das redes*, volume do segundo ano, aborda o estudo das populações através das diferentes escalas geográficas. A integração entre os fenômenos globais e locais é discutida na abertura da unidade 3 “Olhar de perto e de longe”. Observamos que a partir da sessão “Nós e os outros: os conceitos e os preconceitos”, o autor tem como proposta desmistificar a imagem atribuída ao Oriente Médio, presente em livros didáticos e no imaginário social Ocidental.

O autor apresenta a conceituação original do termo Oriente Médio, explicando que esta expressão se refere as terras que os viajantes europeus, determinavam como terras localizadas na direção do nascer do Sol. Em nossa observação, o autor faz uma provocação ao leitor, ao abordar que esta expressão possui conotação histórica, e está ligada a um referencial específico de um povo. Neste sentido, o autor propõe que o oriente médio tendo como referencial espacial Brasília, as terras orientais mais próximas do Brasil pertencem a Angola, um país africano.

Observamos que o texto do livro didático também questiona a tese do “choque de civilizações” (figura 46).

Figura 46- A tese do choque de civilizações.



Fonte: Santos (2016, p. 107).

Neste sentido, Oriente e Oriente Médio ou Ocidente são questionados enquanto termos generalistas, que não podem ser utilizados para representar integralmente as condições reais de cada um dos povos e países que fazem parte desta generalização. Nas palavras do autor Santos (2016, p. 107):

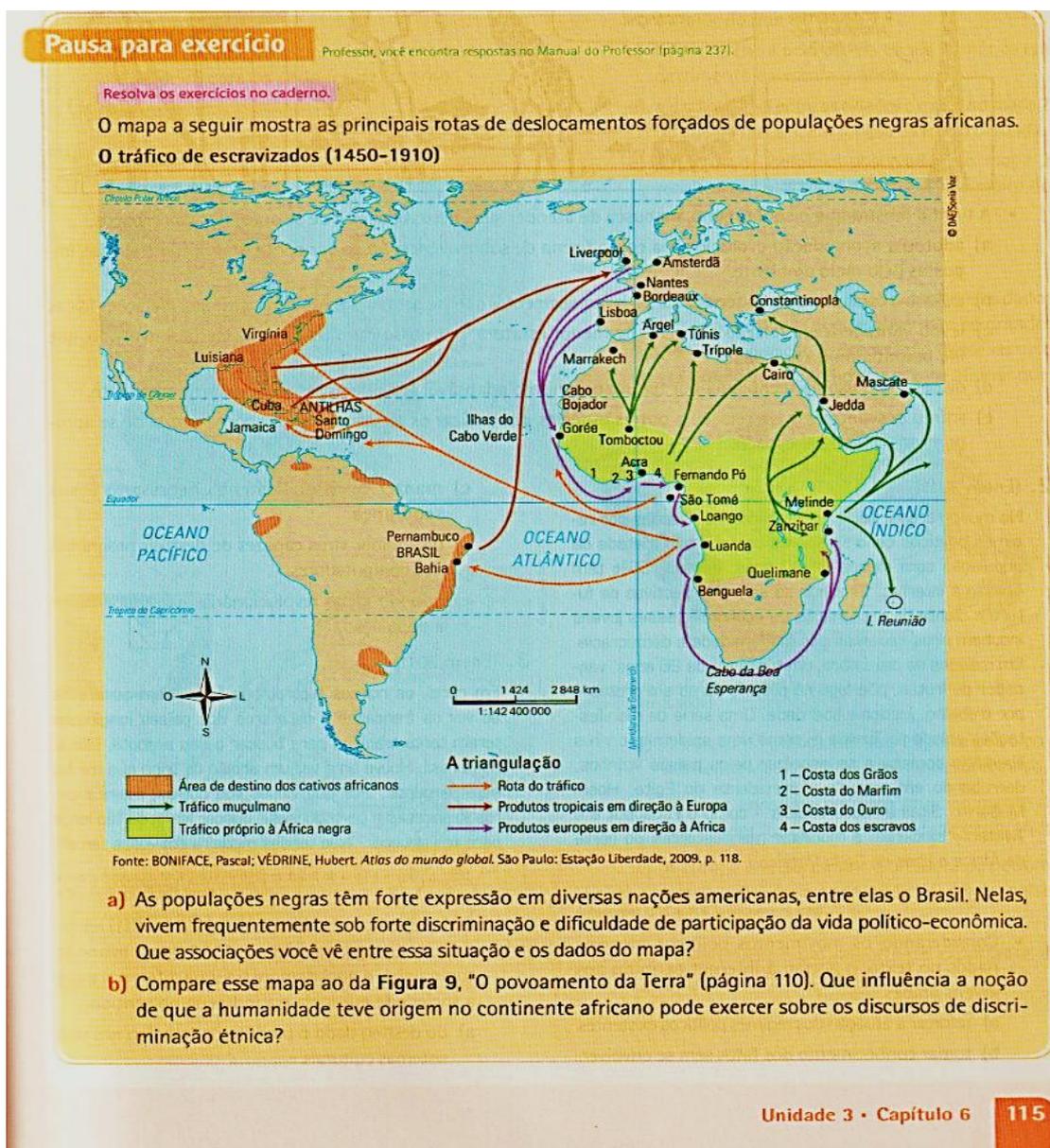
Em outras palavras, o uso delas, indica que o mundo estaria sendo dividido por quem prefere observá-lo de longe, sem exercitar o essencial: olhar nas diferentes escalas que qualquer estudo geográfico exige.

Consideramos essenciais as provocativas presentes no texto a respeito da construção de visões de mundo dos alunos a partir da escala geográfica em que o fenômeno é analisado. Utilizar as diversas escalas representa observar o fenômeno com diferentes lentes, considerando o que acontece na escala local que está relacionada a escala global, bem como atenta para as particularidades dos fenômenos que ocorrem no lugar, que representam e ampliam a diversidade de povos e etnias.

A subseção “África, o berço da humanidade? ”, propõe em um box “Pausa para o exercício” uma problematização a respeito da discriminação racial sofrida no Brasil, propondo a associação destas dificuldades e preconceitos presentes na sociedade brasileira ao mapa da

figura 47, em que são mostradas as principais rotas de deslocamentos forçados de populações negras africanas do século XV ao XX.

Figura 47- O tráfico de escravizados (1450-1910).



Fonte: Santos (2016, p. 115).

A abordagem do conteúdo relações étnico-raciais no Brasil e sua relação com o período da colonização representa um passo importante na problematização destas questões e a não inserção de pessoas negras na vida político-econômica. Salientamos que de acordo com Santos (2018) o racismo não permanece cristalizado, com as mesmas formas de discriminação desenvolvidas no passado colonial, as consequências destas relações estabelecidas durante esse período se estruturam na sociedade brasileira, hierarquizam relações e espaços. Assumindo novas formas de discriminar e excluir pessoas negras dos direitos básicos.

As relações étnico-raciais também são abordadas no livro didático a partir da sessão “Brasil e seus preconceitos”. As questões introdutórias do texto problematizam quem somos nós os brasileiros, como olhamos para nós mesmos, quais os preconceitos mais comuns entre nós e se no Brasil encontramos pessoas racistas. As perguntas são de importante relevância para questionamentos a respeito das relações-étnico raciais e para que o aluno observe as discriminações de um ponto de vista científico, que o auxilie a desconstruir preconceitos que estão presentes nas estruturas da sociedade brasileira.

O Manual do professor vem com uma sugestão para a abordagem desta temática através de uma atividade. O professor deve dividir a sala em dois grupos, que devem elaborar argumentos para defender que no Brasil existem preconceitos e o segundo grupo tomaria posição oposta. Em nossa avaliação, o debate desta temática contribui para que os alunos observem os preconceitos e discriminações como uma questão de opinião. Existem inúmeros estudos que avançam sobre esta temática que deixa evidente a presença de diversas formas de discriminação e preconceito no Brasil, que estão correlacionados a fenômenos globais. Neste sentido, foram elaboradas leis de combate ao preconceito e discriminação em diversas esferas sociais, inclusive na educação. Abordar esta temática como dúvida, em que existem diferentes pontos de vista a respeito de um fato social, em nossa avaliação representa uma contradição.

Posteriormente, o texto afirma a existência do preconceito racial e suas formas de manifestação, como está exemplificado nas figuras 48 e 49:

Figura 48- Desigualdades raciais no acesso à educação e ao trabalho.

dades.

As dificuldades, no entanto, não param por aí: a luta por vagas nas universidades (sistema de cotas) ou pelo direito de manifestação cultural tem resultado na consolidação de organizações que genericamente se identificam como pertencentes ao “movimento negro”. Acontece que, à medida que tais movimentos avançam em suas conquistas, muitas vezes surgem, em algumas cidades brasileiras, organizações que se intitulam neonazistas ou que assim são denominadas em função de proporem, entre outras ações, a luta contra os negros e o aprofundamento de todas as formas de racismo.

SOCIEDADE

Desigualdades raciais persistem na educação e no trabalho

IBGE revela que no acesso à universidade, por exemplo, diferença entre brancos e negros é maior hoje que há 4 anos

CURSO DE NÍVEL SUPERIOR

Proporção de pessoas com 18 anos ou mais que registraram sua atividade econômica separada e com a sua. Menos de 10% em 2004

Raça	2004	2013
Branca	10,1%	10,8%
Parda	10,1%	10,8%
Negra	10,1%	10,8%
Amarela	10,1%	10,8%
Indígena	10,1%	10,8%

Carlos Tavares

Ele é dono de uma empresa de consultoria em Salvador. Apesar do sucesso nos negócios, ele enfrentou preconceito

Sousa, empresário e exceção em Salvador

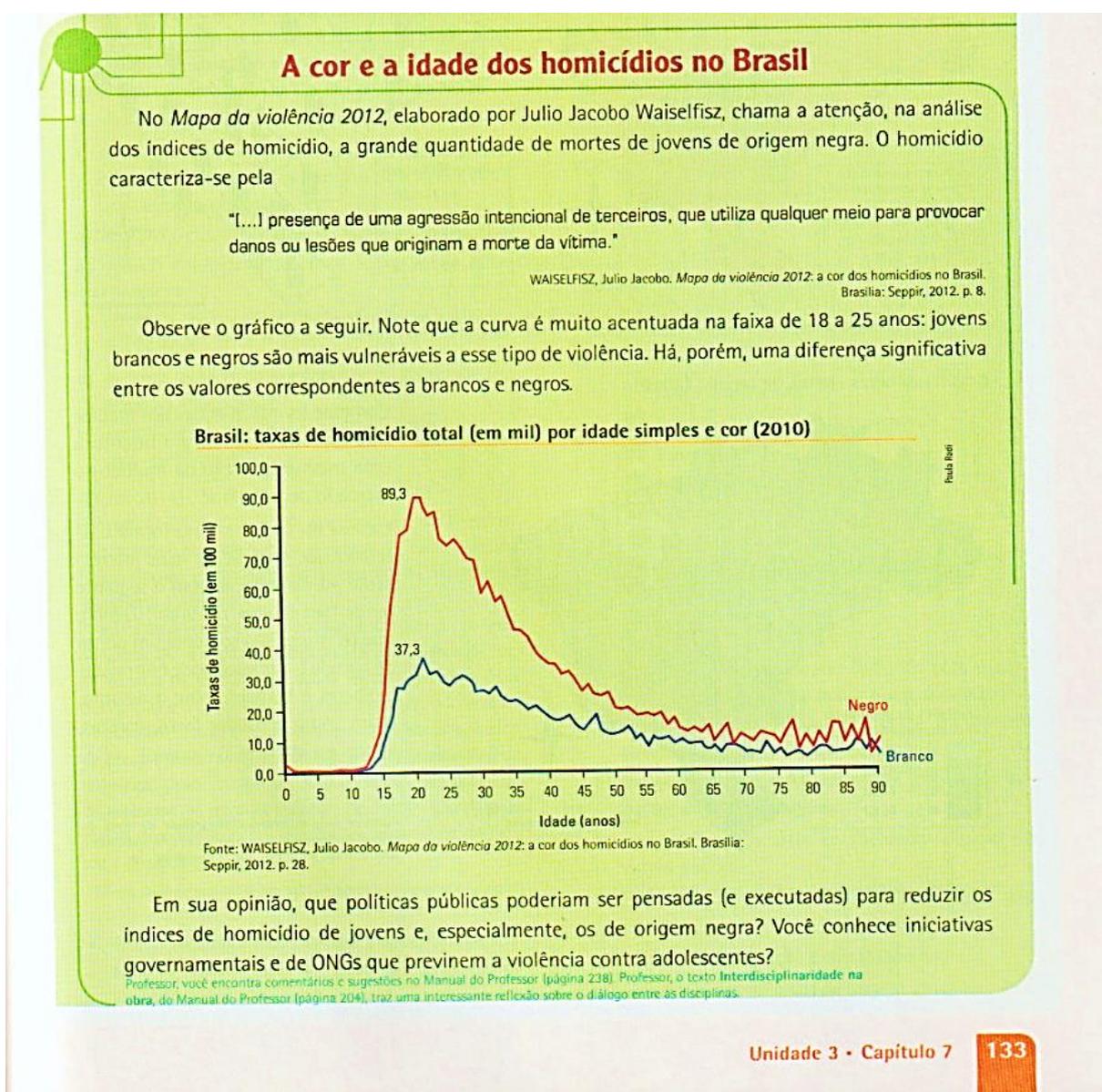
Apesar do sucesso nos negócios, ele enfrentou preconceito

Reportagem do jornal O Estado de S. Paulo, de 18 de novembro de 2006, revela dados a respeito das desigualdades étnicas no mercado de trabalho.

Unidade 3 • Capítulo 7 131

Fonte: Santos (2016, p. 131).

Figura 49- A cor e a faixa etária dos homicídios no Brasil.



Observamos na elaboração deste livro didático os conflitos a que se refere Gomes (2011, p. 50) “Todo projeto emancipatório está baseado em um perfil epistemológico que abriga um conflito. O conflito é visto, aqui, ocupando o centro de toda experiência pedagógica emancipatória. ”. Segundo a autora, o conflito serve para a desestabilização de modelos epistemológicos dominantes, e para observarmos o passado de sofrimento por eles causado. Consideramos este olhar necessário na construção dos livros didáticos, para que seja capaz de produzir nos alunos indignação e inconformismo, para que possa emergir da educação antirracista novas formas de apreender o mundo.

Apesar da proposição do livro didático em discutir preconceitos étnico-raciais e territoriais, os avanços nesta discussão não se apresentam de forma a combater as manifestações do racismo. A apresentação dos dados referentes a população negra e sua situação de exclusão social não apresentam medidas para a sua superação. O Ensino de Geografia também pode ser útil para falar das dores e contradições sociais, como está presente no Guia de Livros Didáticos do PNLD (2018, p 12).

É tarefa da Geografia tratar de felicidade e sofrimento? Sim, tarefa de todas as disciplinas. Mais do que ensinar dados, fatos e verdades, o papel da escola é pensar a sociedade em seus avanços e obstáculos ao bem viver. Afinal, qual livro de Geografia não fala em “Índice de Desenvolvimento Humano” ou “nível de desenvolvimento” dos países e continentes? Não seria apropriado com este tema falarmos no que gera dor e alegria a todos nós, cidadãos? Discutir o próprio conceito de ‘cidadania’, pois este muda ao longo do tempo e de um lugar para outro.

Os três livros do segundo ano aqui analisados, das coleções *Geografia em rede*, *Geografia: leituras e interação* e *Geografia das redes* pouco dialogam com as perspectivas críticas das relações étnico-raciais, que emergem a partir de reivindicações do Movimento Negro e das alterações na legislação vigente. Estes livros didáticos apresentam a importância da diversidade da população brasileira, com ênfase para as manifestações culturais dos povos indígenas brasileiros, brancos e negros, mas relaciona de forma incipiente tais manifestações culturais e a diversidade étnica a estrutura social brasileira, e os lugares na hierarquia social que cada grupo ocupa.

Apesar destas ausências e abordagens incipientes, consideramos que entre os livros aqui abordados podem ser observadas mudanças na abordagem das relações étnico-raciais, que resultam das políticas de promoção da igualdade racial presentes na educação brasileira, bem como a regulação realizada pelo PNLD. Essas mudanças acontecem através de enxertos de problematizações e informações positivas a respeito da população negra, principalmente em território brasileiro.

5.3 Terceiro ano: O estereótipo que aprisiona: África e América Latina nos livros didáticos

Abordaremos nesta sessão a representação da América Latina e do Continente Africano nos livros didáticos do terceiro ano, das coleções *Geografia: leituras e interação*, *Geografia em rede* e *Geografia das redes*. A hierarquização dos territórios que cita Tonini (2002) em nossa compreensão, está diretamente correlacionada as hierarquias raciais que estruturam as relações sociais. A construção imagética, textual da América Latina e África como territórios subdesenvolvidos e conflituosos reforçam concepções formuladas pela própria colonialidade. No ensino médio, o 3º ano é a série em que se abordam conteúdos referentes aos continentes e regiões geográficas do planeta. O estudo da América Latina e do Continente Africano está presente nos livros didáticos desta etapa.

A América Latina geralmente é descrita nos livros didáticos como uma região homogênea (DIAS, 2009), que representa altos índices de violências e criminalidade, com os piores indicadores socioeconômicos. Essa caracterização estereotipada da região reflete uma visão de mundo eurocêntrica e colonialista, visão que está associada a um padrão “universal” imposto a todos os povos e territórios que não estejam neste padrão. Dessa forma, os povos que habitam o território da América Latina, são submetidos e obrigados a se enquadrarem no padrão eurocêntrico de desenvolvimento, a este sistema denominamos como Colonialidade (QUIJANO, 2010).

O primeiro livro a ser analisado é o livro da coleção *Geografia: leituras e interação*, o conteúdo que aborda a região da América Latina está localizado no capítulo nove sob o título “Blocos econômicos da América Latina e da África”. No que se refere a América Latina, o livro didático aborda o contexto histórico que contribuem para a formação dos blocos econômicos, destacando o processo de substituição de importações durante a industrialização de países latino-americanos. Também se destaca o bloco econômico Mercosul (Mercado comum do Sul), como importante ambiente de cooperação entre os países da América Latina.

Ao abordar as características atuais do Mercosul, uma imagem é exibida, uma manifestação a favor do presidente paraguaio Fernando Lugo, em Assunção (figura 50).

Figura 50- Manifestação em Assunção, Paraguai.

Características atuais do Mercosul

Como o próprio nome sugere, o objetivo do bloco é formar um **mercado comum**, nível de integração no qual os países-membros se comprometem com a livre circulação de bens, serviços e capitais, além de possibilitar o livre trânsito de pessoas entre os países do bloco para turismo e trabalho. Os países-membros também adotam as mesmas restrições comerciais em relação a Estados não membros. Essas medidas visam fortalecer seus membros na concorrência comercial com outros países e blocos regionais.



Na prática, porém, o Mercosul ainda seguia, em 2015, com um nível de integração mais condizente com uma **união aduaneira** do que com o mercado comum. Ainda como união aduaneira, o bloco deveria permitir a livre circulação de mercadorias e a adoção da TEC (Tarifa Externa Comum), mas persistiam dificuldades a serem superadas – em momentos de instabilidade ou de crise econômica de algum dos países-membros, os acordos intrabloco eram rompidos para a adoção de tarifas comerciais (com países extrabloco), consideradas mais vantajosas.

Foto de manifestação a favor do presidente paraguaio Fernando Lugo em 22 de junho de 2012, em Assunção, Paraguai. O *impeachment* foi considerado por muitas pessoas como um golpe de Estado, fato que levou o país a ser afastado de reuniões do Mercosul, pois vários países-membros não reconheciam a legitimidade do novo governo.

Fonte: Goettems e Joia (2016, p. 186).

A primeira imagem do livro que aborda a população latino-americana, apresenta um contexto de conflito vivenciado no Paraguai, em um conflito de disputa política, que afastou o país das reuniões do Mercosul. Como nos fala Dias (2009, p. 6):

Não só o nome, mas o estereótipo da América Latina e do latino-americano ganhou proporções mundiais, mesmo que nos países integrantes dessa região não houvesse sequer a clareza de uma identidade nacional, que dirá supranacional. A ideia de América Latina, para se manter com tal naturalidade, necessariamente invoca estereótipos e traços generalizantes na cultura, economia, sociedade, etc.

Longe de compreendermos que estes conflitos inexistem na América Latina, observa-se que a diversidade cultural e socioeconômica é pouco ou nada explorada nas argumentações, acionando uma imagem que já está presente no imaginário social, de que esta região é marcada por conflitos e violências. Em comparação com a abordagem destinada ao continente europeu e a América do Norte podemos evidenciar a diferença de tratamento. As figuras 51, 52 e 53, foram retiradas do conteúdo “União Europeia e Nafta”, do capítulo sete do livro didático.

Figura 51- Abertura do capítulo: União Europeia e Nafta.

CAPÍTULO 7

União Europeia e Nafta

PRIMEIRA LEITURA

O objetivo deste capítulo é apresentar as formas básicas de integração econômica regional, iniciadas no período pós-Segunda Guerra Mundial e intensificadas a partir da década de 1990. Veja outras orientações na Assessoria Pedagógica.

Neste capítulo terá continuidade o estudo das profundas transformações ocorridas no espaço geográfico mundial, iniciadas nas últimas décadas do século XX e que se estendem até os dias atuais. Desta vez, terão destaque as mudanças políticas e econômicas firmadas pelos países europeus, sobretudo da Europa Ocidental, que deram origem ao bloco econômico da União Europeia; e em seguida o bloco do Acordo de Livre-Comércio da América do Norte (Nafta), entre os países da América do Norte: Estados Unidos, Canadá e México. Vale destacar que a formação desses dois blocos ocorreu logo após o fim da bipolaridade entre Estados Unidos, capitalista, e União Soviética, socialista, e no contexto da Nova Ordem Mundial, com a supremacia do capitalismo como sistema econômico e social, sob a hegemonia estadunidense.

No início, o bloco da União Europeia constituiu-se apenas por países de economias consideradas fortes, e aqueles que foram posteriormente incluídos precisaram cumprir uma série de requisitos socioeconômicos. O Nafta, por outro lado, possui os mesmos membros desde sua formação. De modo geral, os países dos dois blocos adotam acordos comerciais entre si, porém, as economias nacionais não se beneficiam igualmente dessas formações.



1 Foto da fachada do prédio da Comissão Europeia em Bruxelas, Bélgica, 2010.



2 Foto das bandeiras dos países-membros do Nafta. De cima para baixo: Estados Unidos, Canadá e México.

ATIVIDADE INICIAL

Com esta atividade pretende-se que os alunos expressem seus conhecimentos acerca do tema do capítulo e também que exponham suas opiniões a respeito da formação dos blocos econômicos e a situação de cada um deles.

1. O que você entende por bloco econômico?
 1. Espere-se que os alunos mencionem alguns blocos e algumas características, por exemplo: livre-comércio e livre circulação de pessoas e a utilização do não de moeda única.
2. Por que está ocorrendo esse processo de formação de blocos econômicos regionais no espaço geográfico mundial?
 2. Os acordos econômicos visam facilitar as trocas comerciais, mas também são importantes nas disputas de mercados com outros países.

146

Fonte: Goettens e Joia (2016, p. 146).

Figura 52- Encontro de George Marshall e Carlos Sforza, ministro das relações italianas.



Fonte: Goettems e Joia (2016, p. 148).

Figura 53- Instituições da União Europeia.



Fonte: Goettems e Joia (2016, p. 150)

A abordagem a respeito da fundação dos blocos econômicos europeus tem sua contextualização associada ao período da Segunda Guerra Mundial, quais planos e acordos foram estabelecidos para que os países europeus fossem reestruturados. O contexto de conflito em território europeu só será trabalhado na última página, em que a crise econômica da União Europeia é exposta em um texto de dois parágrafos, com uma imagem de manifestantes em Atenas, Grécia (figura 54).

Figura 54- Militares da reserva marchando em direção ao parlamento grego. Atenas, Grécia, 2012.

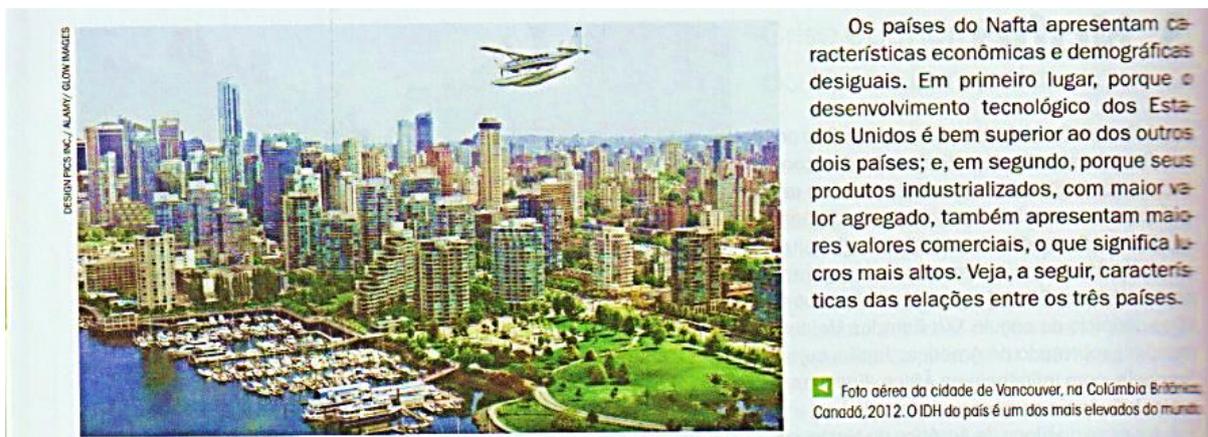


Fonte: Goettems e Joia (2016, p. 156).

Neste sentido, observamos a hierarquização dos territórios através de uma narrativa que é eurocêntrica. A de posicionar a América Latina como um território subdesenvolvido, conflituoso, que deve buscar os padrões de desenvolvimento estabelecidos pela Colonialidade.

O bloco econômico de países da América do Norte, NAFTA (Acordo de Livre-Comércio da América do Norte), do qual fazem parte Estados Unidos (EUA), Canadá e México, tem sua contextualização histórica atribuída ao período da Guerra Fria, em que os Estados Unidos emergem como superpotência econômica, tornando os outros dois países que integram o bloco inferiores economicamente. O texto ressalta que os países do Nafta apresentam características econômicas e demográficas desiguais. Estando os EUA posicionado como líder desse bloco no que se refere ao desenvolvimento econômico. A imagem da cidade de Vancouver (Canadá) é apresentada, destacando que o país tem o IDH entre um dos mais elevados do mundo (figura 55).

Figura 55- Foto aérea da cidade de Vancouver no Canadá.



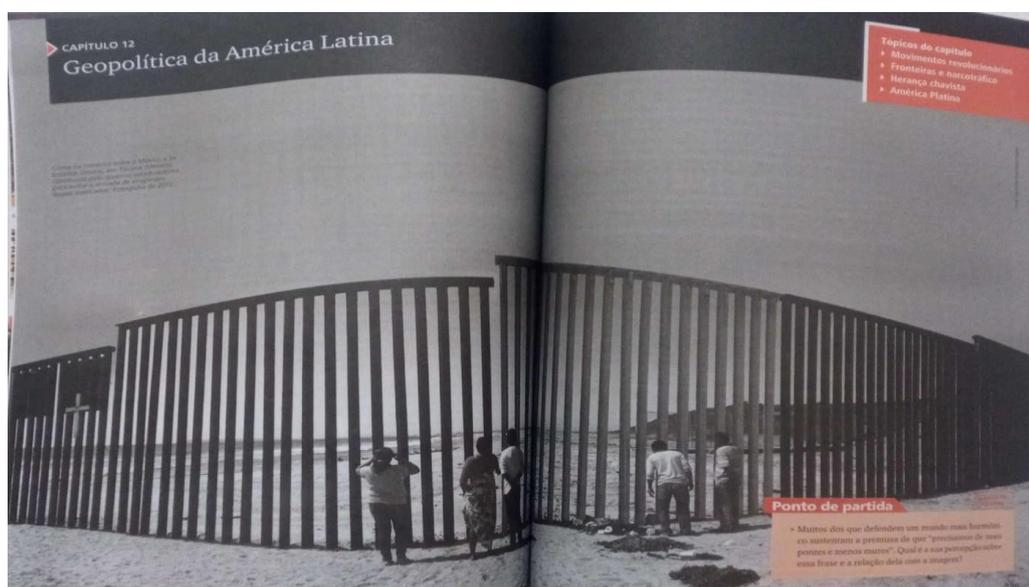
Fonte: Goettems e Joia (2016, p. 158).

Assim como destaca Tonini (2002), a modernidade atribuída aos EUA e a Europa é urbana. Prédios, carros, cidades urbanizadas são um reflexo da modernidade, e do que se determina enquanto país desenvolvido. Desta forma, compreendemos as disparidades no tratamento do conteúdo referente a América Latina em comparação com América do Norte e Europa como reflexos da modernidade-colonialidade.

O livro didático da coleção *Geografia em rede* aborda aspectos relacionados a América Latina no capítulo 12, “Geopolítica da América Latina”. Alguns conteúdos referentes aos blocos econômicos e aspectos socioeconômicos são trabalhados em conjunto com outras regiões. Seleccionamos, portanto, o capítulo que trata especificamente dos países latino-americanos.

A imagem de abertura deste capítulo está representada pela barreira entre México e Estados Unidos, o box “ponto de partida” descreve que muitos dos que defendem um mundo mais harmônico sustentam a premissa de que “precisamos de mais pontes e menos muros”. A percepção do aluno é questionada, quanto suas impressões a respeito da frase e da imagem de abertura do capítulo (figura 56).

Figura 56- Imagem de abertura do capítulo Geopolítica da América Latina: cerca ou fronteira entre o México e os EUA.

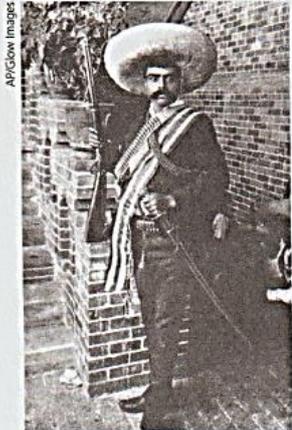


Fonte: Silva e Furquim Jr. (2016, p. 238).

Compreendemos que a abertura da unidade sinalize a representação da América Latina ao longo do livro didático. A presença de imagens relacionando a região a contextos de conflitos e segregações se apresentam no início da unidade. A sequência do conteúdo aborda os conflitos presentes na América Latina, com destaque para os grupos revolucionários armados, com as Forças de Libertação Nacional (FLN) e o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) (figura 57).

Figura 57- Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN)

▶ 1.1 A formação do EZLN



AP/Glow Images



AFP/Getty Images

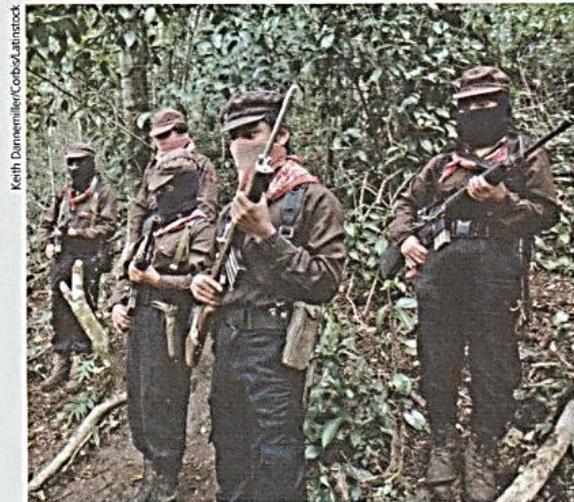
Emiliano Zapata (à esquerda) foi um líder revolucionário que lutou nas décadas de 1920 e 1930 pela libertação do México das interferências e invasões estadunidenses. O subcomandante Marcos (à direita), nome adotado por um ex-professor universitário, uniu-se à causa indígena e resgatou, junto com outros líderes, os ideais de Zapata e estratégias de guerrilhas, em busca de uma política mexicana autônoma e independente dos Estados Unidos.

Aos habitantes de Chiapas se uniram diversos líderes: políticos de oposição, religiosos e indígenas de várias etnias. Esses grupos se organizaram politicamente e logo suas posições extrapolaram as questões regionais. Muitos desses ativistas políticos vinham de movimentos organizados, como o Forças de Libertação Nacional (FLN), criado na década de 1960. Seus integrantes acusavam o governo e o Partido Revolucionário Institucional (PRI), que ficou décadas no poder, de serem subservientes e de estarem entregando o território mexicano aos interesses político-econômicos dos Estados Unidos.

Durante a década de 1980 ocorreu a formação de um grupo armado revolucionário na floresta de Chiapas: o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), constituído por ampla maioria de indígenas, seguida por mestiços, e sob a liderança, dentre outras, de um ex-professor universitário, o subcomandante Marcos.

A gota-d'água para o início das ações ocorreu em 1994, no dia em que foi anunciado o Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (Nafta). O Exército Zapatista de Libertação Nacional declarou guerra ao governo do México, presidido por Carlos Salinas, e seguiu tomando algumas localidades estatais. A intenção era ocupar a capital Cidade do México, o que foi impedido pelo exército.

Após dias de conflito, com dezenas de mortos, feridos, prisões e sequestros, iniciaram-se as tentativas de acordos de paz. Esses tensos episódios deixaram o país politicamente frágil, o que levou seu vizinho do norte, os Estados Unidos, a reforçar suas áreas de fronteira com o México. Desde o início dos conflitos até os anos 2010, diversos acordos e negociações ocorreram entre os sucessivos governos do México e o EZLN, que pleiteia reforma constitucional pautada, segundo eles, em valores democráticos, de justiça social, liberdade e paz e buscam a autogestão para o estado de Chiapas.



Keith Dammiller/Corbis/Latinstock

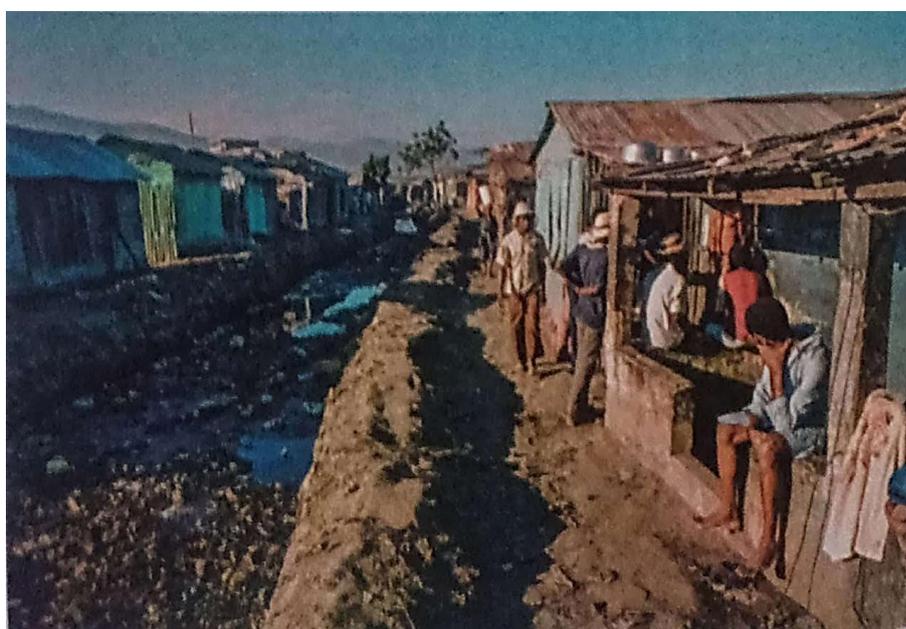
Fonte: Silva e Furquim Jr (2016, p. 242).

A paisagem da América Latina é maximizada e cristalizada no imaginário social a partir do conteúdo imagético destes livros didáticos, portanto, consideramos que a associação desta região a contextos majoritariamente conflituosos e de violência contribuem para a construção e reforço de hierarquias territoriais, que dão sustentação a hierarquia racial promovida pelo sistema mundo-moderno-colonial. Para a sustentação de que a etnia/raça branca seja vista como uma identidade de referência, considerada como superior, os territórios em que a população é colorida, possui várias etnias/raças, precisa necessariamente estar associado aos aspectos negativos. Como nos fala Tonini (2002, p. 102): “Assim, o discurso ocidental constrói as etnias

multicores como diferentes do modelo idealizado e utiliza essa marca para justificar e manter a desigualdade econômica entre elas”.

Ao longo de todo o capítulo apenas aspectos negativos da geopolítica latino-americana são abordados. Problemas referentes a migrações forçadas, narcotráfico, conflitos armados, golpes e intervenções militares. Também constatamos a homogeneidade na cor da pele dos indivíduos representados como latino-americanos, estando associados ao contexto de pobreza e dificuldades socioeconômicas, como pode ser observado na figura 58.

Figura 58- Periferia de Porto Príncipe, Haiti, em 2013.



Fonte: Silva e Furquim Jr (2016, p. 248)

Retomamos a análise do Guia 2018, ao referir-se à coleção com uma abordagem da Geografia Regional partindo de uma narrativa eurocêntrica e estadunidense, dando pouca atenção aos espaços localizados no Hemisfério Sul. Os estudos sobre a América do Sul aparecem apenas ao final da coleção e de modo sintético. Em nossa observação, os aspectos que abordam a América Latina partem de contextos negativos em sua maioria.

O livro da coleção *Geografia das redes* não possui um capítulo específico para abordar aspectos geográficos da América Latina, portanto, analisaremos conteúdos relacionados aos países latino-americanos ao longo da obra didática. A abertura da Unidade 1, páginas iniciais do livro, abordam a tragédia vivida no Haiti, no ano de 2010. Observamos que existe um esforço do autor em não reforçar ou construir estereótipos relacionados a esta região, ao iniciar o conteúdo, o autor destaca que todos os territórios que são organizados pelo Estado apresentam uma diversidade de relações, culturas, políticas e identidades territoriais.

Acreditamos que o diálogo com o leitor, atentando para o fato de que existem diversas realidades nos territórios em questão contribui para que generalizações e homogeneidades a respeito das etnias/raças que compõem os mesmos, não sejam feitas. E quando feitas, para que sejam questionadas, localizadas e sinalizadas enquanto generalizações.

Em direção oposta ao que foi observado nas coleções anteriores, o livro didático da coleção *Geografia das redes* expõe as diversidades presentes no continente europeu, também configurado como um território com conflitos e disputas. Desigualdades sociais são discutidas junto do conteúdo referente a União Europeia. Crises econômicas, sociais e políticas podem ser observadas durante o estudo deste conteúdo (figura 59).

Figura 59- Manifestações em países europeus.



Fonte: Santos (2016, p. 31)

Observamos que ao abordar conflitos e tensões políticas, o livro didático organiza o conteúdo a partir de toda a América, sem a divisão América Anglo-Saxônica e América Latina para se referir ao contexto destas questões. A unidade dois denominada como “A experiência americana: novos formatos, velhos conflitos”, aborda aspectos problemáticos da geopolítica americana, contextualizando e historicizando os conflitos enfrentados por diferentes países. Acreditamos que através desta forma de abordar aspectos negativos da história dos países, estereótipos e a hierarquização dos territórios possam ser evitadas. A partir do ponto em que o leitor entra em contato com a informação de que estes conflitos e tensões ocorrem em todos os territórios, sem que atribuam problemas geopolíticos, guerras e fomes a regiões específicas do planeta, ou a cores específicas de pessoas.

5.3.1 Continente Africano nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio

Iniciamos nossa análise a partir do livro da coleção *Geografia em rede* volume do terceiro ano do Ensino Médio. Este volume da coleção aborda os conteúdos referentes ao continente africano de forma específica a partir do capítulo 10 cujo tema é “África: o legado colonial”. A imagem de abertura do capítulo pode ser observada na figura 60:

Figura 60- Abertura do capítulo “África: o legado colonial”.



Fonte: Silva e Furquim Jr. (2016, p. 196)

Observamos a abertura do capítulo como uma perspectiva de maximização da paisagem, iniciando a análise do conteúdo a partir de problemas e aspectos negativos. Além disso, a história de um continente com mais de 10.000 anos de várias etnias que o ocupam, exercem diferentes influências e transformações ao território não pode ser abordada a partir do período colonialista. Esta perspectiva de análise apaga a complexidade e diversidade presente no continente africano ao longo de milhares de anos.

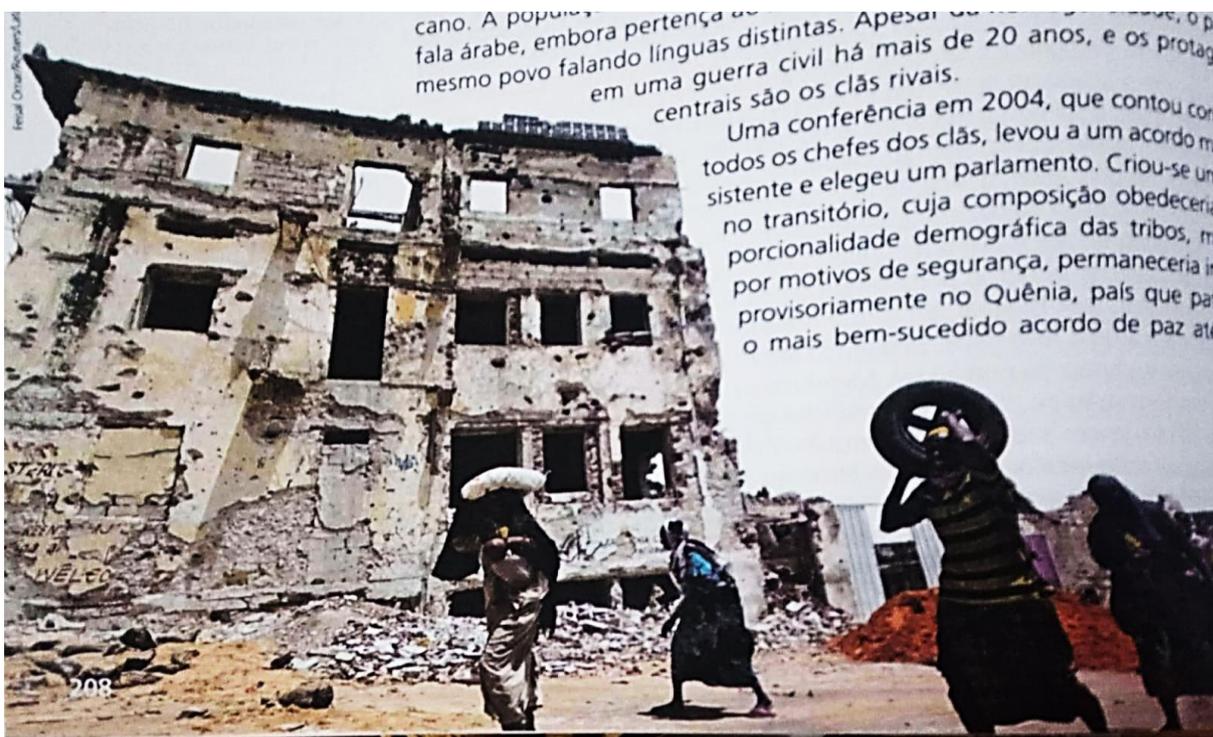
Além deste fato, Tonini (2002) discute a associação da origem dos problemas do continente africano e a colonização. Segundo a autora, esta associação expressa o mito da origem como um elemento de construção do discurso de territórios desenvolvidos e subdesenvolvidos. A exploração social, política, econômica e cultural necessita de verdades produzidas pela Modernidade que as legitime. Através desta organização que parte de uma perspectiva histórico-cultural europeia, impõe-se um modelo superior e universal que organiza os territórios do mundo a partir desta perspectiva.

A avaliação do Guia do PNLD 2018, sinalizou que a coleção *Geografia em rede*, a partir de uma perspectiva de mundo eurocêntrica, no que diz respeito ao Continente Africano, o debate se organiza a partir de aspectos negativos deste recorte espacial. Corroboramos com o Guia em sua avaliação da coleção. Poucos são os exemplos de representação positiva atribuídas ao continente africano, o conteúdo está concentrado em sua introdução na abordagem de aspectos naturais e físicos.

O estudo das relações sociais no continente tem início na sessão “Imperialismo e neocolonialismo”. A história do continente é contada a partir da colonização, sem nenhuma menção as populações e organizações sociais que sempre estiveram presentes. A invasão do continente africano por parte dos países europeus é sinalizada como uma demanda surgida da aceleração do capitalismo e da primeira revolução industrial, o que tornou a África novo alvo da expansão colonial. Consideramos importante sinalizar nos livros didáticos o que a “expansão colonial” significa. As demandas do sistema capitalista não são justificadas através do extermínio, exploração e dominação de povos africanos.

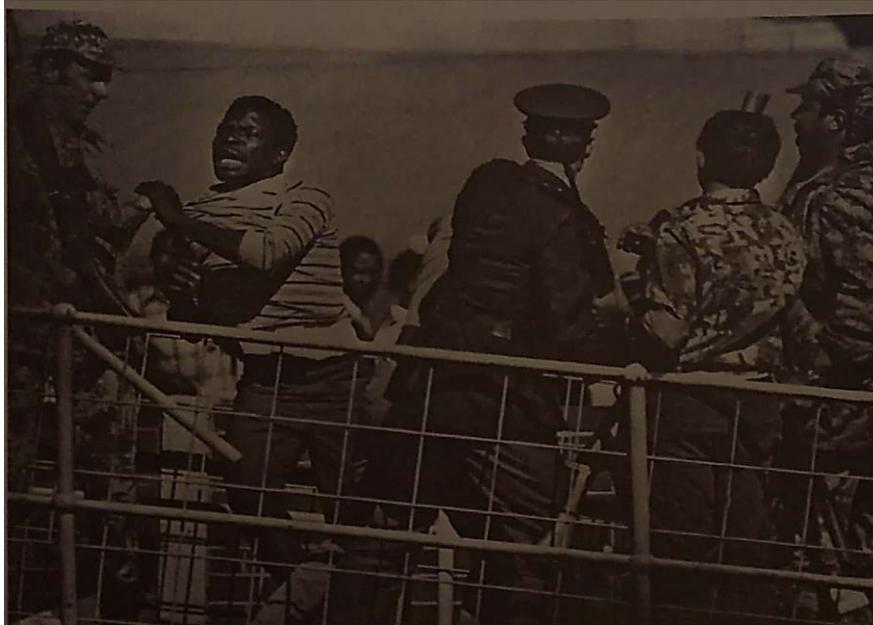
À medida em que o conteúdo avança sobre o estudo das características sociais do continente Africano, imagens que retratam a pobreza e falta de acesso à educação, saúde, moradia e segurança são apresentadas ao leitor. Como exemplo temos as figuras 61, 62, 63 e 64:

Figura 61- Aldeia devastada pela guerra no distrito de Bakara, Somália.



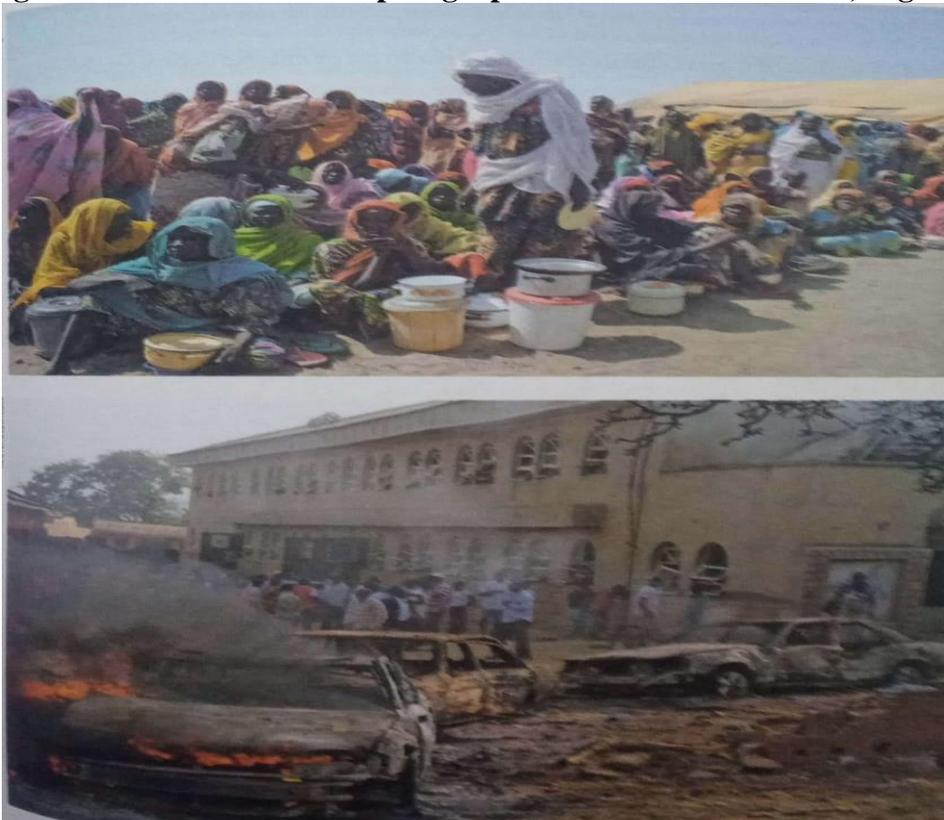
Fonte: Silva e Furquim Jr. (2016, p. 208).

Figura 62- Massacre de Soweto, em 1976. Shaperville, África do Sul.



Fonte: Silva e Furquim Jr. (2016, p. 213).

Figura 63- Pessoas atacadas pelo grupo terrorista Boko Haram, Nigéria.



Fonte: Silva e Furquim Jr. (2016, p. 215).

Observamos que a grande maioria dos conteúdos e imagens presentes neste volume da coleção didática *Geografia em rede*, reforça a imagem do continente africano como um território em constante conflito, que tem o início da sua história no período da colonização, com dificuldades econômicas e sociais atreladas a este período, que não foram superadas. Chamamos a atenção para esta forma de representação pois implica diretamente na construção de visão de mundo de adolescentes em escolas do Ensino Médio em Alagoas. Visão esta que já está presente no imaginário dos brasileiros, amplamente difundida pelos veículos midiáticos. Como deixa claro o trabalho de Pereira (2012, p. 52), em seu estudo sobre as representações sociais presentes no imaginário do alunado. A autora, em sua análise apresenta que os alunos ao serem questionados sobre o continente africano respondem com palavras como “selva”, “girafa”, “fome”, “pobreza”, “animais”, “sofrimento”, “deserto” e “seca”.

A abordagem da coleção *Geografia: leituras e interação* difere da coleção anteriormente analisada, ao sinalizar para o leitor que o continente africano possui história anterior a colonização europeia. A introdução do estudo a respeito dos blocos econômicos africanos tem no primeiro parágrafo a seguinte explicação:

O continente africano tem uma rica diversidade cultural e um passado histórico de inquestionável importância para a história da humanidade. Considerado o berço da espécie humana, abrigou civilizações e impérios – como o império egípcio – que tiveram participação decisiva na construção do espaço geográfico mundialmente contemporâneo. (GOETTEMS; JOIA, 2016, p. 198).

Consideramos esta forma de abordagem e introdução do conteúdo como um avanço positivo na desconstrução dos estereótipos estabelecidos a respeito do continente africano. Nesta sessão em que são abordados os blocos econômicos africanos, destaca-se a imagem dos chefes de Estado dos países africanos que integram a Zona Tripartite de Livre-Comércio (ZTLC) (figura 64).

Figura 64- Chefes de Estado de nações africanas durante a assinatura do acordo que criou a ZTLC.



Fonte: Goettems e Joia (2016, p. 200)

Durante o estudo desta unidade podem ser observadas organizações e iniciativas africanas para integração e desenvolvimento dos países deste continente, em que reuniões, organizações e líderes de estado buscam soluções para os problemas vivenciados no continente.

Pontuamos a ausência de discussão a respeito do movimento pan-africanista nesta sessão, diretamente ligado a União Africana citada no texto. Uma das iniciativas para tentar diminuir os conflitos em território africano foi a criação da Organização da Unidade Africana, em 1963. A entidade propunha a promoção de solidariedade africana e a defesa da soberania dos países da África. Em 2001 esse órgão é substituído pela União Africana, que mantém os ideais pan-africanistas, sugerindo a criação de um parlamento continental, um conselho de paz e segurança, um banco central e um tribunal pan-africano. O movimento pan-africanista objetiva a unidade do continente para a superação de dificuldades e a libertação dos países da influência de países europeus.

O livro didático da coleção *Geografia das redes* aborda aspectos do continente africano em conjunto com a Oceania. A contextualização a respeito dos dois territórios parte da semelhança entre os dois, ambos foram colonizados recentemente. Realizamos uma crítica a respeito desta abordagem ao analisarmos a coleção Geografia em rede, neste mesmo capítulo. Apesar desta forma de apagamento da história do continente africano estar presente neste livro didático, o mesmo chama a atenção do leitor para o cuidado com as generalizações feitas ao se pensar o Continente Africano.

Os esforços dos países africanos são apresentados durante os textos desta sessão, e a criação dos estados nacionais é relacionada ao processo de divisões promovidas pelos europeus no final do século XIX, em que não foram levadas em conta as características de cada povo localizado neste território. Desta forma, a grande diversidade de povos africanos é apresentada como um dos motivos para os conflitos presentes no continente até a contemporaneidade, com influência direta da interferência do colonialismo na divisão territorial.

Assim como o livro da coleção *Geografia: leituras e interação*, o livro da coleção *Geografia das redes* apresenta os blocos econômicos do continente africano e os esforços realizados pela União Africana em tentar minimizar os conflitos no território. Também pontuamos nesta coleção a ausência de estudos sobre o movimento Pan-africanista, que possuía ideias fundamentadas na unidade do continente africano, bem como a independência dos países africanos da influência europeia. O movimento pan-africanista é uma iniciativa de intelectuais africanos, em busca de melhores condições sociais para o continente.

Observamos um enxerto no conteúdo no que se refere a representação positiva do continente africano nesta coleção (figura 65).

Figura 65- Um cinema popular Nigeriano.

Um cinema popular nigeriano

Você provavelmente conhece alguma produção de Hollywood, já que seus filmes e séries estão presentes nos canais de televisão do Brasil. Mas você conhece Nollywood?

Lagos, na Nigéria, é uma metrópole de mais de 10 milhões de pessoas. Para além dos negócios que movimenta, ela é o centro da produção cinematográfica nigeriana, conhecida como Nollywood. A produção anual é muito elevada – são mais de 2 mil filmes, que, na maioria, contam com baixíssimo orçamento. Em vez de serem exibidos em salas de cinema, os filmes nollywoodianos circulam sob a forma de vídeos, vendidos em quase todo o comércio e disponíveis para aluguel nas locadoras.

Apesar das condições difíceis, Nollywood é um grande sucesso nacional e já se tem notícia de contrabando das produções para países vizinhos. Alguns atores são, inclusive, reconhecidos pelo grande público por conta de seus trabalhos cinematográficos.

Para aqueles que acreditam na necessidade de grandes estruturas e capital para construir um centro cinematográfico, Nollywood é um bom exemplo de criatividade. Agora que sabe disso, você tem alguma ideia inspirada no exemplo nigeriano?

Professor, você encontra comentários e sugestões no Manual do Professor (edimex 214). Descubra o texto Interdisciplinaridade na obra.

Genevieve Nnaji, estrela de Nollywood (EUA, 2011)

Fonte: Santos (2016, p. 42).

A abordagem de aspectos positivos relacionados ao continente africano como já foi mencionada, configura-se como um avanço positivo no tratamento das relações étnico-raciais, embora sejam pontuais e numericamente inferiores as informações negativas relacionadas ao continente. A complexidade de realidades, etnias, culturas e povos deste continente necessariamente precisa estar representadas nos livros didáticos de geografia. Uma vez que o discurso hegemônico estabelece uma paisagem homogênea da África e dos povos que habitam este território. A maximização das imagens que retratam pobreza, doenças, conflitos e guerras têm como objetivo a sustentação de uma hierarquia territorial, que se materializa no espaço através de hierarquias raciais.

Desta forma, consideramos essencial a inserção de discussões a respeito do continente africano, continente este que tem mais de 10.000 anos de história, onde originou-se a espécie humana, onde se ergueram vários impérios, onde se produziu e se produz ciência e tecnologia, onde se desenvolveram e se desenvolvem conhecimentos medicinais, onde surgiram as primeiras universidades, segundo Diop (1983), não deveria nos livros didáticos de Geografia ser abordado como se sua história se resumisse a influência trazida pela cultura ocidental.

6. CONCLUSÃO

Neste trabalho, tivemos o objetivo de analisar como as relações étnico-raciais estão apresentadas nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio aprovados no PNLD para o triênio de 2018 a 2020, com vistas a discutir esta temática no Ensino de Geografia. Neste sentido, procuramos pensar o livro didático como material central para as práticas pedagógicas, podendo ser utilizado de diversas formas, obtendo múltiplos sentidos e significados. Compreendemos que este material se estende para além da relação estabelecida entre o professor e o livro didático, sendo o professor o mediador do conhecimento e o livro didático uma ferramenta útil para o Ensino de Geografia. O livro também pode ser um elemento útil para a manutenção de hierarquias de poder, e o professor também é formado pelo conteúdo presente neste recurso didático.

Dessa maneira, essa pesquisa foi mobilizada pelo seguinte questionamento: Como as relações étnico-raciais estão sendo abordadas nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em três coleções aprovadas na seleção de 2018, adotadas em escolas de Alagoas, e como esta abordagem contribui para a compreensão das hierarquias sociais, e para uma melhor abordagem das relações étnico-raciais no Ensino de Geografia?

A pesquisa se estabelece mediante a organização e abordagem dos conteúdos, especificamente sobre o conceito de relações étnico-raciais e de hierarquias sociais, a partir das orientações da BNCC, este documento que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica e está estruturado na desenvoltura das habilidades e competências, com o intuito de fomentar o aprendizado dos estudantes e sua contribuição para as relações sociais.

Através da investigação e análise das coleções didáticas que foram apresentadas, em nossa percepção, torna-se nítida a importância do PNLD, programa constituído por uma equipe qualificada de especialistas que atuam na Educação Básica e em Universidades particulares e públicas. Compreendemos o PNLD como um espaço de disputa de narrativas, de forma que os editais do programa precisam estar ainda mais alinhados com as demandas suscitadas no estudo das relações étnico-raciais, para a compreensão das diversas formas de manifestação do racismo nos materiais didáticos, que a medida em que vão sendo apontadas, assumem novas características.

Nesse sentido, destacamos a função do MEC que ao disponibilizar o Guia Didático Digital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, proporciona uma orientação aos

professores da Educação Básica das redes públicas para a escolha das obras didáticas, apresentando uma resenha sobre cada coleção didática aprovada e que está à disposição para ser utilizada durante o período de utilização das coleções. O Guia Didático do PNLD 2018 foi essencial para a elaboração desta pesquisa.

Durante o processo de análise dos livros didáticos, observamos questões pertinentes à comunidade escolar, e que estão diretamente relacionadas com a realidade vivenciada pelos estudantes, questões relacionadas a desigualdade de gênero, etarismo, questões ambientais, disputas pelo território no campo e na cidade são abordadas nas três coleções analisadas. Além destas questões, no que tange especificamente a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 1/2004), são abordadas nas três coleções de forma pontual e incipiente.

Desta forma, implica considerar uma questão fundamental no debate: as hierarquias sociais marcadas pela raça, presentes no Ensino de Geografia através do conteúdo dos livros didáticos.

Por este viés, escolhemos trabalhar em torno das políticas de ações afirmativas destinadas à Educação Básica no Brasil, no que diz respeito à Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as escolas públicas e privadas do Brasil, atualizada no artigo 26-A da LDB. Compreendemos, no entanto, que existe a necessidade de olharmos as políticas de ações afirmativas para além do acesso ao Ensino Superior por meio das cotas raciais, pois se trata de uma política que abrange muitas outras áreas da educação.

A análise do material empírico revelou alguns limites no que diz respeito aos estudos das relações étnico-raciais no âmbito da Geografia para o Ensino Médio. Em se tratando de um período escolar que ainda se refere, em grande medida, aos últimos anos de educação básica para jovens negros, é imprescindível que a questão étnico-racial seja abordada como tarefa intelectual prioritária. Nesse sentido, cabe à Geografia atualizar-se pedagogicamente para que o tão destacado objetivo de “educação para a cidadania” não seja retórico, mas sim uma tarefa que permita aos alunos entenderem que não se pode estudar cidadania sem entender o racismo no Brasil.

Em nossa análise, os livros didáticos utilizam as diferenças étnico-raciais de forma a separar populações e territórios, estabelecendo hierarquias entre estes. Desta forma, Europeus e Norte-Americanos, são posicionados em contexto de desenvolvimento e riqueza, superação e domínio da natureza, modernos e tecnologicamente avançados. Além deste fato, a etnia desses

territórios é forjada como única, sendo representada pela cor branca, desconsiderando a diversidade e presença de descendentes de africanos, indígenas, asiáticos em solo europeu e estadunidense.

A produção dessas características étnico-raciais, são essenciais para o estabelecimento de hierarquias, que justifiquem a exploração e domínio dos países ditos desenvolvidos sob os países do continente africano e latino-americanos. Esta configuração de hierarquias territoriais se materializa no espaço geográfico, através da hierarquia racial, classificando as relações de poder de acordo com a etnia-raça dos indivíduos e dos grupos.

Desta forma, em um momento em que observamos as discussões a respeito do racismo e seus males sociais, em que as formas de discriminação racial têm sido combatidas, e movimentos sociais têm sido incisivos para a efetivação dos direitos de pessoas negras no mundo, observamos que os livros didáticos de Geografia continuam construindo e reforçando identidades hegemônicas, que estabelecem hierarquias raciais.

Apontamos ainda que os livros didáticos das coleções *Geografia em rede* e *Geografia: leituras e interação* ao tratar da dinâmica demográfica mundial, apontam para um possível desenvolvimento dos países africanos e latino-americanos a medida em que estes se adequam ao padrão estabelecido pela colonialidade-modernidade. Com isso, se os países desenvolvidos reduzirem suas taxas de natalidade, mortalidade e crescimento vegetativo, sairão da situação de pobreza em que se encontram. Quanto mais próximos estes países estiverem do padrão de “desenvolvimento” estabelecido, melhores serão as condições de vida dos seus cidadãos. Por este motivo, os territórios “subdesenvolvidos” são localizados como o Outro, diferente do que é ideal.

Se um dos objetivos mais destacados da Geografia como disciplina escolar é educar para a cidadania, o material didático precisa conter elementos que ofereçam suporte para tal realização, de modo que a questão racial ocupe a centralidade nesse exercício geográfico, pois a cidadania não se constrói da mesma forma entre brancos e negros. Assim como autores negros, precisam ter espaço e serem estudados, pois que tipo de educação para a cidadania estaremos buscando quando só o grupo hegemônico tem direito a voz?

Ao considerar os exemplares das coleções aprovadas pelo PNLD 2018-2020, utilizados em escolas da rede estadual de Alagoas, não houve intencionalidade em apontar falhas nos materiais didáticos, mas compreender a forma de representação de africanos e afrodescendentes através de um método que relacionasse textos, mapas e imagens. A intenção é olhar esse

produto carregado de conhecimento de maneira a contribuir com seu aprimoramento, principalmente no tocante as questões étnico-raciais.

Além disso, precisamos considerar urgentemente que a representação da diversidade por si só não constitui o antirracismo no contexto educacional. Do ponto de vista analítico, compreendemos que a leitura hegemônica presente na Geografia, enquanto ciência social ainda se mantém como tendência na estrutura dos livros didáticos, ou seja, a forma de pensar ainda é eurocêntrica, sendo comum reduzir o foco do debate a promoção de saberes afrodescendentes e sua representação no território sob um viés folclorizado, em espaços em que ser negro é considerado adequado.

As imagens encontradas no material didático são recortes da realidade, previamente selecionadas, e posteriormente cristalizadas no imaginário social. Desta forma, imagens e produções textuais que há alguns anos atrás eram registradas como norma em livros didáticos e induziam ao preconceito foram suprimidas, em nosso entendimento, graças aos critérios de exclusão do PNLD, porém, assumem novas características de manifestação do racismo nas coleções aqui analisadas. Mesmo com essa preocupação das editoras em não perder a chance de alcançar este grande mercado de livros didáticos no Brasil, nas obras impera a lógica hierarquizadora da colonialidade-modernidade, que não é considerada durante o processo de avaliação como racista ou preconceituosa.

Ao longo da pesquisa, encontramos em alguns temas abordagens com enfoque onde pessoas negras fossem representadas em situações de contexto positivo, ou cotidianas, um sinal de pequenos avanços para a construção da identidade de jovens negros, por muito tempo negada pelos materiais didáticos. Estas observações foram feitas principalmente na coleção *Geografia das redes*. Embora não fossem referenciais exclusivamente geográficos, as coleções apresentam anexos, seções separadas do texto principal que indicam o acesso a textos jornalísticos, imagens, narrativas históricas e dados utilizados como estratégias válidas para discutir a questão étnico-racial com os estudantes, possibilidades de se pensar o contexto das relações e hierarquias raciais.

No entanto, tudo ainda insuficiente para que se estabeleça de fato um Ensino antirracista de Geografia, mas pontos de partida para professores interessados em romper com a visão de mundo colonizadora através de um olhar mais cauteloso e crítico sobre o material didático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANJOS, R. S. A. A Geografia, a África e Negros Brasileiros. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.173-184.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BONIFÁCIO, W. V. G. **A história, a cultura negra e as relações raciais na escola: da percepção dos docentes às possibilidades de trabalho com a temática racial**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. 134 p.

BORGES, M. F. M. **O Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, na perspectiva da Lei Nº 10.639/2003: análise de políticas públicas na EE**. Prof. Hélio Palermo, cidade de Franca SP. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Universidade Estadual Paulista, Franca, p. 125, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: geografia – guia de livros didáticos – Ensino Médio/Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. Lei 10.639/2003, 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em 17 dez. 2019.

_____. Lei 11.645/2008, 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11645.htm> Acesso em 17 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 91.542** de 18 de agosto de 1985. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, Seção I.

_____. **Decreto nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, Seção I.

_____. **Guia PNLD 2020**. Disponível em <https://pnld.nees.com.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-geografia>. Acesso em 26 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, 2018. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 05 jan. 2020.

_____. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2016: Apresentação: ensino fundamental anos iniciais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015.

_____. **Resolução do FNDE** nº 21 de 25 de novembro de 1998. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção I, p. 98.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** história e geografia. In: Secretaria de Educação Fundamental MEC/SEF. Brasília, 1997. p. 71-108.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Geografia/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 156 p. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2021.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. **Relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil (2011- 2015):** resultados preliminares. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Secretaria Especial de Direitos Humanos, SDH/PR. Brasília: 2016.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010.

CALLAI, H. C. **Aprendendo a ler o mundo:** a Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Caderno CEDES, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 12 mai. 2021.

CALLAI, H. C. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et. al. **Geografia em sala de aula:** prática e reflexões. 5 ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010. p.57-64.

CARDOSO, P. J. F; RASCKE, K. L. Lei Federal 10.639/03, discussão de conceitos: multiculturalismo, diversidade. Ações afirmativas, racismo, preconceito, afrodescendente, negro, entre outros. In: CARDOSO, P. J. F; RASCKE, K. L. (Orgs). **Formação de professores:** promoção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Florianópolis: DIOESC, 2014. p. 12-27.

CARDOSO, W. I. **As Relações Raciais Na Parede:** Sentir – Pensar a Geografia pela Fotografia. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 117, 2016.

CARNEIRO, A. S. **Mulheres negras e violência doméstica:** decodificando os números. São Paulo: Geledés – Instituto da Mulher Negra, 2017.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir da perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (org.). **Racismos contemporâneos.** Rio de Janeiro: Takano, 2003.

CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: formação e didática. In: MORAIS, E. M. B. de; MORAES, L. B (Org) **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2010.

CASTROGIOVANNI, A. C; GOULART, L. B. A questão do livro didático em Geografia: elementos para uma análise. **Boletim Gaúcho de Geografia**. Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB). v. 16, p. 17-20, 1988.

CAVALCANTI, L. S. Formação inicial e continuada em geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re) construção do conhecimento. In: ZANATTA, Beatriz A; SOUZA, Vanilton C. de (Orgs.). **Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino de Geografia**. Goiânia: Vieira/NEPEG, 2008.

CIRQUEIRA, D. M. **Raízes nefastas do pensamento geográfico no Brasil: meio, raça e nação em Oliveira Vianna (1920-1933)**. Geosaberes, Fortaleza, v. 9, n. 19, p. 1-21, 2018.

CORRÊA, G. S.; MEIRELES, M. M. Eurocentrismo e colonialidade nos livros didáticos de Geografia: narrativas, hierarquias e disputas epistêmicas. In: TONINI, I. M. et al. **Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 83-103.

CORRÊA, R. L. Espaço, um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, p. 15-47, 2005.

COSTA, N. M. **Literaturas afro-brasileira e africanas: o desafio nos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, p. 142, 2014.

COSTA, W. N. N. **Sociologia em “Mangas de Camisa”**: Representação do Negro Brasileiro Nos Livros Didáticos. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CRENSHAW, K. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics**. In: University of Chicago Legal Forum: Vol. 1, Iss. 1, Article 8, p. 139-167, 1989.

DEMO, P. **Praticar ciência: metodologias do conhecimento científico**. São Paulo: Saraiva, 2011.

DESIDERIO, R. T. **Composições e Afetos com Fotoáfricas: Exercícios de Pensamento na Educação Geográfica**. Tese (Doutorado) Instituto de Geociências – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 157, 2017.

DIAS, W. S. **A ideia da América Latina em Livros Didáticos de Geografia**. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, p. 129, 2009.

DIOP, C. A. Origem dos antigos egípcios. In: MOKHTAR, G. (Org.). **História Geral da África: a África antiga**. São Paulo: Ática, 1974.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FARIAS JUNIOR, N. B. **A questão agrária e os movimentos sociais do campo no livro didático de sociologia**. In: Seminário de Estágio Supervisionado de Sociologia, I., 2010, Londrina.

FERNANDES, D. C.; SILVA, C. A. S. Perfil do docente da educação básica no Brasil: uma análise a partir dos dados da PNAD. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. (Org.) **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 43-62, 2012.

FILHO, M. M. **Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Dia Nacional do Livro Didático**, 2018. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br>> Acesso em 03 mai. 2021.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. L&PM. Porto Alegre, 2019.

GÓES, W. L. **Racismo, eugenia no pensamento conservador brasileiro: a proposta e povo em Renato Kehl**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.

GOLIN, T. Os cotistas desagradecidos. **Geledés**, São Paulo, 07 de junho de 2014. Cotas Raciais. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/os-cotistas-desagradecidos/>>. Acesso em 08 mai. 2021.

GOMES, D. O. **Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de história: a descrição do colonizador após as leis 10639/03 e 11645/08**. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, p. 100, 2013.

GOMES, F. F. **Pan-africanismo, historiografia e educação: experiências em Cabo Verde e no Brasil**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, p 268, 2014.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, p. 67-89, 2013.

GOMES, N. L. Diversidade Étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, M. V. et al. (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Mazza Edições, p. 39-60, 2011.

GOMES, S. F. **A Diáspora africana e a disciplina de Geografia: estabelecendo relações entre o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e africana na educação básica e as religiões brasileiras de matriz africana**. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Ciências - Universidade Estadual Paulista, Bauru, p. 166, 2016.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo, Editora 34, 2002.

HAESBAERT, R.; PORTO-GONÇALVES, C. W. **A nova desordem mundial**. São Paulo: Edunesp, 2006.

HETTI, M. P. C. **Educação e teoria do reconhecimento**: reflexões sobre uma experiência com a formação de jovens alunos na Escola de Aplicação da USP. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 225, 2017.

HINTZEN, P. Diáspora globalização e políticas de identidade? In: SANTOS, R. E. (Org.). **Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais**: o negro no ensino de geografia. Belo Horizonte: Autêntica, p. 53-71, 2007.

IANNI, O. Dialética das relações raciais. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 21-30, 2004.

IANNI, O. O preconceito racial no Brasil: entrevista de Otávio Ianni. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 6-20, 2004.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/kBCn3k>> Acesso em 20 out. 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Avaliando a efetividade da Lei Maria da Penha**. Brasília, 2015. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-aviolencia/pdfs/a-efetividade-da-lei-maria-da-penha>>. Acesso em 24 set. 2021.

IZABEL, T. A. **Geografias de cinema**: contribuições ao ensino da história e cultura do negro afro-descendente. Dissertação (Mestrado) Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. 151 p.

KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

LUCINDO, W. R. S. Histórico do Movimento Negro no Brasil, luta e resistência às Políticas de Ação Afirmativas, a Declaração de Durban até a Lei 10.639/03: a dívida social do Brasil com a população negra após o 13 maio. In: CARDOSO, P. J. F; RASCHE, K. L. (Org.). **Formação de professores**: promoção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Florianópolis: DIOESC, p. 60-75, 2014.

MAIA, F. J. F; FARIAS, M. H. V. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 3, p. 577-596, 2020.

MALACHIAS, A. C. **Geografia e Relações Raciais**: Desigualdades sócio-espaciais em preto e branco. 2016. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MARQUES, E. P. S.; CALDERONI, V. A. M. O. Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. **OP SIS**, Catalão, v. 16, n. 2, p. 299-315, 2016.

MARTINS, J. S. **O que é questão agrária?** São Paulo: Brasiliense, 1980

MIGNOLO, W. **La idea de América Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Editorial Gedisa Blackwell Publishing, 2007.

MONBIOT, G. O fim do mundo e o indiscreto racismo das elites. **Outras palavras**, São Paulo, 01, setembro de 2020. Outros quinhentos. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/terraeantropoceno/o-fim-do-mundo-e-o-indiscreto-racismo-das-elites/>>. Acesso em 08 de mai. 2022.

MULLER, M. L. R. Formação de professores e perspectivas para a implantação da lei 10.639/03. In: SOUZA, M. E. V. (Org.). **Relações raciais no cotidiano escolar**: diálogos com a lei 10.639/03. Rio de Janeiro, Rovel, p. 31-46, 2009.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Cadernos Penesb, Niterói, Editora da UFF, n. 5, p. 15-34, 2004.

OLANDA, E. R.; et al. **Roteiro para Análise de Livros Didáticos de Geografia aprovados pelo PNLD**. 2015.

OLIVEIRA, V. G. **A produção acadêmica sobre as relações étnico-raciais em livro didático (2005 – 2015)**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, p. 109 2017.

PEREIRA, M. M. **Deficiência, raça e gênero**: análise de indicadores educacionais brasileiros. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p. 142, 2016.

PEREIRA, P. G. **O ensino de Geografia e as representações sociais do continente africano para sujeitos alunos**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 158, 2012.

PRADO JUNIOR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo – Colônia**. 7ed. São Paulo: Brasiliense, 1963.

QUIJANO, A. O que é essa tal de raça? In: SANTOS, R. E. (Org.). **Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais**: o Negro no Ensino de Geografia. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

QUIJANO, A. “**Raza, Etnia, Nación: Cuestiones Abiertas**”, in José Carlos Mariátegui y Europa. Lima: Amauta, 1992.

QUIJANO, A. “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”, in Edgardo Lander (org.), La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. **Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 201-246, 1993.

RATTS, A. et al. Representações da África e da população negra nos livros didáticos de Geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 8/9, n. 1, p. 45-59, 2006/2007.

REGO, N. et al. **Geografia e educação: geração de ambiências**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

RODRIGUES, J. B. **Racismo e Evasão Escolar**. 2014. Monografia (Graduação) Universidade Federal do Rio Grande de Sul, Porto Alegre, 2014.

SACRAMENTO, A. C. R. **A mediação do conhecimento: a importância de se pensar o trabalho docente de Geografia**. In: SACRAMENTO, A. C. R.; ANTUNES, C. F.; SANTANA

SANSONE, L. **Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda**. Salvador: Afro-Ásia, p. 165-188, 1996.

SANTOS, J. A. **Sentidos e significados da condição do negro nos livros didáticos de história: um estudo com estudantes do ensino médio**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Paulo, p. 118, 2017.

SANTOS, J. L. F. **Temática étnico-racial: uma avaliação dos 15 anos da alteração da LDBEN pela lei 10.639/2003**. Dissertação (Mestrado) Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, p.197, 2018.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SANTOS, M. Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, p. 7-14, 1996.

SANTOS, M. F. P. **O Estágio enquanto espaço de Pesquisa: caminhos a percorrer na formação docente em Geografia**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2012.

SANTOS, M. F. P. VILAR, E. T. F. S. Quando a escola é contexto para apr(e)nder na/desde a prática de ensino. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz W.; TONINI, Ivaine Maria; COSTELLA, Roselane Zordan (Org.). **Geografias Interativas**. Florianópolis: UDESC, 2020. p. 217-231.

SANTOS, R. A Lei 10.639 e o ensino de geografia: Construindo uma agenda de pesquisa- ação. **Revista Tamoios**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 4-24, 2011.

SANTOS, R. E. (Org.). **Diversidade, Espaço e Relações Étnico Raciais: o Negro no Ensino de Geografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, R. E. A lei 10.639 no PNLD de Geografia: um ensino sobre questões, mudanças e permanências. In: TONINI, I. M. et al. **Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

SANTOS, R. E. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. In: SANTOS, R. E. (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O Negro na Geografia do Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Gutenberg, 2009, p. 21-40.

SANTOS, W. O. **Relações raciais, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e livros didáticos de geografia**. Dissertação (Mestrado) Setor de Educação - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, p.192, 2012.

SILVA, A. C. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 21-38, 2005.

SILVA, E. A. C; FURQUIM JR, L. **Geografia em Rede, 1º ano**. 2 ed. São Paulo: FTD, 2016.

_____. **Geografia em Rede, 2º ano**. 2 ed. São Paulo: FTD, 2016.

_____. **Geografia em Rede, 3º ano**. 2 ed. São Paulo: FTD, 2016.

SILVA, E. C. **A História da África na Escola, Construindo Olhares “Outros”**: as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, p. 134, 2018.

SILVA, L. R. **Os estudos sobre educação e relações étnico-raciais no norte do Brasil: um campo em formação?** Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, p. 130, 2019.

SILVA, M. A. S. D. **Pós-colonialidade e aspectos étnico-raciais: um estudo sobre os parâmetros curriculares para o ensino de geografia do Estado de Pernambuco**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, p. 119, 2016.

SILVA, M. F. **O Romper do Silêncio Discriminatório: O Manuseio do Livro Didático De Matemática na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais**. Tese (Doutorado) Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, p. 216, 2020.

SILVA, M.; OLIVEIRA, A. Dialogando com o livro didático de geografia: análise do discurso sobre questão agrária em obras do Ensino Médio. **Geografia Ensino & Pesquisa**, p. 91-106, 2014.

SILVA, V. G. **Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: Significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo**. *Mana*, 2007, v. 13, n. 1, p. 207-236. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0104-93132007000100008>>. Acesso em 26 Jul. 2021.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. 2. ed. Lisboa: Moraes, 1981.

TONINI, I. **Identidades capturadas**: Gênero, geração e etnia nas hierarquias territoriais dos livros didáticos de Geografia. 2002. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 136, 2002.

TONINI, I. M.; KAECHER, N. A. A diferença como possibilidade de discutir e combater o preconceito: a geografia que faz a diferença. In: **Movimentos no ensinar geografia**: rompendo rotações. Porto Alegre: Evanfrag, 2015.