

---

# TERRITÓRIOS EPISTÊMICOS: O SABER E O FAZER DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO

EPISTEMIC TERRITORIES: THE KNOWLEDGE AND DOING  
OF BLACK PEOPLE IN THE TEXTBOOK

TERRITORIOS EPISTEMICOS: EL CONOCIMIENTO Y EL HACER  
DE LOS NEGROS EN EL LIBRO DE TEXTO

Erick Ângelo Reis Rosa<sup>1</sup>  
Rakell Rays dos Anjos Alves<sup>2</sup>

---

**RESUMO:** Este trabalho busca analisar a presença dos corpos negros, na sua complexidade, em uma coleção de livros didáticos que foram usados nas escolas públicas do Estado do Maranhão, para isso nos apoiamos na premissa de que o livro é uma técnica, e como tal, ocupa e fala sobre um determinado território epistemológico, que pode contribuir fortemente para a manutenção de ideologias dominantes de caráter opressor e do recalque psicológico. Para isso laçamos nossos olhares em torno das perspectivas das epistemologias do sul e de um pensamento de descolonização dos sujeitos, para avaliarmos a presença da população negra nessas ferramentas didáticas e pedagógicas, na perspectiva de construção de em um horizonte de transformações para a superação e destruição do racismo.

**Palavras-chave:** Currículo. Livro didático. Geografia. Técnica.

**ABSTRACT:** This work seeks to analyze the presence of black bodies, in their complexity, in a collection of textbooks that were used in public schools in the State of Maranhão, for this we rely on the premise that the book is a technique, and as such, occupies and talks about a certain epistemological territory, which can contribute strongly to the maintenance of dominant ideologies of an oppressive character and psychological repression. For that, we focus our views around the perspectives of southern epistemologies and a thought of decolonization of the subjects, in order to evaluate the presence of the black population

---

1 Graduado em Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCSOC - UFMA) Integra o Grupo de Pesquisa em Religião e Cultura Popular (GPMINA), compõe o Núcleo de Estudo, pesquisa e extensão sobre África e o Sul Global (NEAFRICA). E-mail: erickreis.ar@gmail.com.  
2 Graduada em Licenciatura plena em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), graduanda em Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Integrante do Grupo de estudos sobre Feminismos Negros - Marielle Franco. E-mail: rakellrays@hotmail.com.

Artigo recebido em abril de 2021 e aceito para publicação em setembro de 2021.

in these didactic and pedagogical tools, in the perspective of building a horizon of transformations for overcoming and destroying of racism.

**Keywords:** Resume. Textbook. Geography. Technique.

**RESUMEN:** Este trabajo busca analizar la presencia de cuerpos negros, en su complejidad, en una colección de libros de texto que fueron utilizados en escuelas públicas del Estado de Maranhão, para ello partimos de la premisa de que el libro es una técnica, y como tal, ocupa y habla de un determinado territorio epistemológico, que puede contribuir fuertemente al mantenimiento de ideologías dominantes de carácter opresivo y represivo psicológico. Para ello, enfocamos nuestra mirada en torno a las perspectivas de las epistemologías sureñas y un pensamiento de descolonización de los sujetos, con el fin de evaluar la presencia de la población negra en estas herramientas didácticas y pedagógicas, en la perspectiva de construir un horizonte de transformaciones para la superación. y destrucción del racismo.

**Palavras chave:** Reanudar. Livro de texto. Geografia. Técnica.

## **INTRODUÇÃO**

O processo de colonização deixou profundas marcas na construção das sociedades que se formaram a partir da expansão dos reinos europeus no século XV e XVI ao ultramar, o colonialismo enquanto um sistema chega ao fim por não mais se sustentar nas perspectivas do capitalismo que se consolidava enquanto sistema dominante, porém a colonialidade fruto desses desenlaces se concretiza cotidianamente enquanto forma de dominação e fragmentação do sujeitos, das culturas e das sociedades que se colocam enquanto rebeldes as lógicas do capital.

Nesse sentido, são várias as formas de dominação e de perpetuação de uma lógica social e de construção ontológica das pessoas, individualmente e coletivamente. Esses mecanismos são construídos na medida em que a complexidade da sociedade capitalista avança, para isso são necessários criar novos aportes que possam assegurar as correntes que apertam grilhões materiais e abstratos dos sujeitos.

Dito isto, ressaltamos que para isso há sempre um elemento constitutivo da sociedade capitalista que é acionado: a violência. Esse elemento se faz presente desde as premissas filosóficas etnocêntricas de compreensão do OUTRO, enquanto inferior e não como sujeito si, e o EU eurocentrado como o fruto da civilização e da vida perfeita, essa violência se estende ao longo processo de extermínio dos povos originários no que conhecemos hoje como continente americano, perpassando por toda a lógica de escravidão e usurpação dos territórios, saberes e práticas dos povos tradicionais de cada espaço invadido.

Para Hall (2013), esses elementos são constitutivos no processo diaspórico forçado de diversas sociedades africanas arrancadas de seus territórios, fragmentadas e espalhadas em terras distintas.

Essa violência se configura, na sociedade capitalista moderna, através de várias facetas, onde pode se apresentar na forma mais crua através das ondas fascistas e genocidas, ou de maneira mais fina e aguda, atravessando psicologicamente os sujeitos inferiorizados com a ideologia dominante do capitalismo e da branquitude. Nesse cenário os povos originários, indígenas, africanos e asiáticos são transpassados pelas mais diversas formas de estereótipo e violência.

O processo educacional não ficaria de fora, uma vez que, a educação como está colocada serve como um espaço de manutenção das ideologias dominantes, porém é um espaço em disputa, os currículos são os *locus* que devem ser redefinidos para a construção de uma educação que possa ser libertária e dignificante.

Nosso olhar corre na mesma direção que Sacristán (2000, p. 129, grifos do autor)

[...] O currículo pé um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo social, dão significado prático e real ao mesmo. Somente no marco de todas essas interações podemos chegar a captar seu valor real, daí que é imprescindível um *enfoque processual* para entender a dinâmica que dá significado e valores específicos a um currículo concreto [...]. este não existe a margem das circunstâncias contextuais que o moldam, o que se pede é um marco conceitual apropriado que dê razão de tal realidade. O que é o currículo real na prática? O que resulta dessas interações.

Segundo o autor o currículo real é aquele que é gerado a partir das somas das realidades vivenciadas fora do currículo oficial, sendo assim, os currículos oficiais devem ser construídos a partir das realidades que a comunidade escolar vive em seu cotidiano sem, contudo, abandonar os elementos teóricos e conceituais que dão sentido e reflexão aos currículos.

Para Rafael Sanzio (ARAÚJO DOS SANTOS, 2008, p. 174)

Entendemos que um currículo deve ter a premissa de ser dinâmico para que possa adaptar-se às transformações pelas quais a sociedade passa, ou seja, para que um currículo seja eficiente é necessário que ele preconize a formação e atualização sistemático do professor.

É nessa perspectiva que se insere nosso trabalho se propor a realizar uma análise de um conjunto de livros didáticos trabalhados no ensino fundamental maior na rede estadual de ensino, pois consideramos que os territórios epistemológicos, esse chão de onde brota o inço, que mantem as práticas materiais e imateriais de violência, precisa ser arado e semeado por novas mãos e ideias.

Dessa forma, dividimos nosso trabalho em dois tópicos: o primeiro que busca situar nossa produção, nosso território epistemológico e de como falamos. O segundo tópica buscar apresentar o material analisado através das iconografias presentes na coleção “Expedições Geográficas”, ao mesmo tempo operamos nosso corte epistemológico, por fim apresentamos nossas considerações, onde no desenlace deste trabalho afirmamos nossa insatisfação com o material utilizado, apontando a necessidade de serem realizadas revisões onde de fato possam apresentar a contribuição da população negra: com seus saberes, suas cosmologias, apreensão do território, suas relações com a paisagem e com meios.

## **TERRENO E TERRITÓRIO EPISTEMOLÓGICO**

Neste tópico nossa premissa está assentada nos questionamentos acerca da compreensão sobre os terrenos (chão) e territórios epistemológicos, que por alguns momentos podem denotar apenas como um campo de estudos e investigação da filosofia, porém se colocam como um campo aberto e frutífero para compreender de onde realmente

falamos e vivemos, ou melhor, como somos com o mundo – e se nosso intento é orientado pela visão de que somos com o mundo, só somos porque altearmos as relações sociais, com a natureza, com o espaço, com o território físico e abstrato.

O terreno epistêmico o compreendemos como o chão do qual pisamos e de onde emanamos nossos diferentes olhares sobre a construção do conhecimento e daquilo que dizemos que é fruto do conhecimento gerado. Esse chão é uma permanente construção que se dá pelas mãos de homens e mulheres ao longo da história.

De acordo com Santos (2010, p. 15)

Epistemologia é toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem atores e práticas sociais. E como umas e outros não existem senão no interior das relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias.

Dito isto, essas diferentes epistemologias entram em contato e conflito, de diferentes maneiras: com choques grandes e que podem causar rupturas, ou de maneira mais branda, onde interagem, mas não deixam de estar em conflito. Mas, afinal, o que nos interessa saber sobre a construção das epistemologias? Nos é pertinente compreender não somente saber o que sabemos, mas como sabemos e porque o sabemos da forma que compreendemos, pois não existe *construto* social que não seja materializado a partir das práticas sociais dos sujeitos reais.

Esse chão ao qual pisamos e de onde plantamos e colhemos diferentes concepções sobre ser e estar com o mundo é que vamos chamar de terreno epistêmico. É o conjunto de conhecimentos que sustentam com vemos, interpretamos e escrevemos o mundo, as relações sociais, as produções científicas e os objetos materializados da produção de conhecimento – em nosso caso de análise, os livros didáticos.

Segundo o teólogo e educador popular Leonardo Boff, a construção das lutas sociais e das ideias de conhecimentos que as orientam devem partir das realidades em que vivenciam os sujeitos minorizados pelas ideologias dominantes e colonizadoras, e se traduz na seguinte máxima “a cabeça pensa onde os pés pisam” tão usadas na Educação Popular e Educação do Campo.

O que isso nos quer dizer na construção de nosso terreno epistemológico? Para nosso chão, representa que os conhecimentos que nos conduzem fazem parte de longo processo de lutas contra o escamoteamento de saberes e conhecimentos dos povos originários, ancestrais e dos povos das águas, florestas e do campo. Nosso chão é direcionando pelas plantas que os pés pisam.

Segundo Santos (2010, p. 16-17)

De facto, sob o pretexto da ‘missão colonizadora’, o projeto de colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais (Meneses, 2007). Com isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. Na medida em que se sobreviveram, essas experiências e essa diversidade foram submetidas à norma epistemológica dominante: como matéria-prima para o avanço do conhecimento científico; como instrumentos de governo indireto, inculcado nos povos e práticas dominadas a ilusão credível de serem autogovernados.

Sobre isso Ramose (2010, p. 153). diz que

O colonialismo, nas suas várias metamorfoses, e antes da globalização econômica, neoliberal, foi muito além da destruição metafórica de fronteiras, sustentando direito aos novos territórios recém-adquiridos a partir do muito questionável 'direito da conquista', a colonização aboliu a maior parte das fronteiras existentes fora da Europa (2010, p. 153).

Destarte, apontar de onde falamos não é somente apresentar nosso terreno epistemológico, mas antes de tudo, se coloca como fundamental para as críticas que fazemos e os caminhos que orientamos. No interim das manifestações físicas desses terrenos estão os livros didáticos e os materiais voltados para o ensino-aprendizado, e os vemos assim como aponta Milton Santos (2004, p. 29), quanto sua definição de técnica.

É por demais sabido que a principal forma de relação entre o homem e a natureza, ou melhor, entre o homem e o meio, é dada pela técnica. As técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço. Essa forma de ver a técnica não é, todavia, completamente explorada.

Nesse sentido, o livro didático é uma técnica que se encontra transpassado por concepções sobre o conhecimento a ser abordado, produzido e/ou reproduzido nos espaços escolares formais e informais, e nesse sentido está inculcado pelas epistemes dominantes. Nesse sentido surge nosso intento de analisar esses, partindo de terreno e território epistemológico.

Para nós esse território parte da seguinte definição de Milton Santos (1978) “a utilização do território pelo povo cria o espaço”. São diferentes os espaços criados a partir e com o território, não pretendemos alargar esse conceito, pois acreditamos que ao longo da definição de território realizada pelo professor Milton Santos, compreendemos que esse território que se transforma com as relações humanas, se configurando reconfigurando em diferentes gradações é pertinente para nós.

Concordamos com Saquat e Silva (2008, p. 31-32) ao afirmarem que o território é

imutável em seus limites e apresentando mudanças ao longo da história, o território antecede o espaço. Já o espaço geográfico é mais amplo e complexo, entendido como um sistema indissociável de sistemas de objetos e ações, em que a instância social é uma expressão concreta e histórica. O território é um conceito subjacente em sua elaboração teórico-metodológica e representa um dado fixo, delimitado, uma área.

E continuam,

o território pode ser considerado como delimitado, construído e desconstruído por relações de poder que envolvem uma gama muito grande de atores que territorializam suas ações com o passar do tempo. No entanto, a delimitação pode não ocorrer de maneira precisa, pode ser irregular e mudar historicamente, bem como acontecer uma diversificação das relações sociais num jogo de poder cada vez mais complexo.

Destarte, é necessário que reterritorializarmos nossos conhecimentos e saberes, construindo terrenos epistemológicos em possam caber os fazeres, saberes e os seres que a colonialidade, o eurocentrismo e a prática imperialista, tentou e tenta acabar, num processo de construção de uma história única e homogênea de saberes concentrados em um único centro geográfico.

É através desse largo processo de produção do conhecimento o empreendimento ocidental/eurocêntrico de colonização e modernidade se deu através da violência física, simbiótica e epistemológica, não podemos negar que essas raízes se encontram entranhadas nas mais profundas formas de conhecer e ser no mundo, ao qual chamamos de colonialidade.

Para Aníbal 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 quotidiana e da escalada societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

Essa colonialidade permanece quanto um elemento central no processo de domínio e controle do poder, do ser e do saber, ao mesmo tempo que se coloca como peça fundamental para a manutenção das relações de domínio e controle por parte das burguesias e classes dominantes, pois o controle não se dá somente de forma direta e ao estalar dos chicotes, mas se configura também pelo domínio das mentalidades, dos corpos e das configurações geoculturais.

Segundo Paul Gilroy (2012, p. 16)

Devemos reconsiderar as possibilidades de escrever relatos não centrados na Europa sobre como as culturas dissidentes da modernidade do Atlântico negro têm desenvolvido e modificado este mundo fragmentado, contribuindo amplamente para a saúde de nosso planeta e para as suas aspirações democráticas.

Quijano (2010) afirma que esses processos acima citados são orientados sobre tudo pela classificação social universal do mundo capitalista pelas identidades raciais, que em primeiro momento se externaliza pela tez da pele, e mais tarde acrescentado a isso características fenotípicas “como forma da cara, o tamanho do crânio e a forma e o tamanho do nariz”. Dessa forma, cria-se uma gradação entre branco e o negro constituindo-se assim uma escola entre o superior (branco) e o negro (inferior), essa gradação constitui a classificação social/racial que orienta todas as relações sociais, culturais, econômicas, científicas e de espaço, dentro do capitalismo.

## SABERES ARRAIGADOS

Neste *tópico* iremos nos deter na análise da coleção “Expedições Geográficas”, do componente curricular Geografia. Esse material, referente ao triênio 2017-2019, se direciona para alunos do Fundamental II (6º ao 9º ano) e está sendo adotado pela

Unidade de Ensino Básico “Antônio Vieira”, localizada no Jardim São Cristóvão, São Luís, Maranhão e segue as instruções definidas pelo vínculo Plano Nacional do Livro e material Didático (PNLD) - escola pública municipal.

A editora do material didático é o gigantesco empreendimento da ed. MODERNA. Seus autores são Melhem Adas e Sérgio Adas. Nossa prática metodológica consistiu em analisar as representações de África, dos africanos e dos afrodescendentes, todas as obras considerando as informações escritas ao longo dos textos, Box, atividades e as iconografias que ilustravam as páginas.

Consideramos a imagem é um importante recurso para o ensino na disciplina de geografia por necessitar apresentar aspectos naturais das diversas regiões do planeta, características de seu povo cultura, clima e etc. A leitura de imagens torna a apresentação viável.

A coleção composta por 4 livros, e editada em 2015, tem no seu acervo imagens instigantes que nos deram contribuições para uma análise crítica das representações de África no livro didático de Geografia. A iconografia como fundamento de ensino, desenvolve a função de englobar conceitos sobre temas diversos, pois estabelece estratégias para a construção de conhecimento. Na análise feita consideramos alguns fatores, primeiramente que os livros didáticos estão inseridos numa política educacional que atende a um mercado de produção, e são elaborados pelo PNLD e pauta o que deve ser ensinado.

As três obras iniciais (6º, 7º e 8º) nos propomos a fazer uma análise bem abrangente, visto que o Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia não indica a existência direta de conteúdos referentes ao continente africano. No entanto, nossa curiosidade com relação à existência de alguma representação desses grupos nos provocou a escolher essa forma de análise.

No caso do livro do 9º ano há uma Unidade específica acerca do continente africano e dos africanos. O único ano ao qual o PCN faz essa indicação direta de abordagem. Nessa obra, nos detemos apenas nesse capítulo específico, visto não prolongar demais o extenso trabalho que nos propomos a fazer.

### **Expedições geográficas: 6º ano**

O material didático do 6º ano não possui nenhum tema específico sobre o continente africano expresso no sumário. Contudo, encontramos algumas informações, escritas e imagéticas, referente aos grupos específicos que nos propomos a analisar.

Na Unidade 1, designada “Orientação e Localização” encontramos o “BOX: Estação História – *Rali Paris-Dacar e o GPS*” (p. 39). No qual representa a imagem do deserto do Saara, localizado na África Ocidental e cita/localiza (no texto e em mapa) os países Costa do Marfim, Líbia, Argélia, Níger, Mali, Marrocos, Mauritânia, Senegal, com uma questão interpretativa.

Na Unidade 2 (Cartografia) não identificamos nenhuma informação. Na 3ª Unidade (A Terra: aspectos físicos) deparamo-nos com o BOX: Encontro – *Os iorubas e o Tempo*” (p. 87). Há um texto, uma imagem e duas questões, que versam sobre a relação do cotidiano dos Candomblés que se utilizam de diversos elementos da cultura iorubá, inclusive são influenciados quanto à medição de tempo.

Acreditamos que essa proposta de atividade é muito importante para a desmistificação e o conhecimento das práticas dos afrodescendentes no Brasil. Mas, infelizmente sabemos que um exercício como esse sofreria, e sofre a resistência de alunos e professores que relutam em trabalhar aspectos atrelados a religiões de matriz africanas. Apesar disso, nos felicita a existência dessa atividade.

No Capítulo 4 (Relevo continental: agentes internos) ao se referir as Placas tectônicas há um destaque aos Oásis e ao Deserto africano, especificamente da Líbia e no Marrocos (p. 147-148) e no fim do Percurso 17 e 18 encontramos nas Atividades uma questão atrelada ao Egito e rio Nilo (p. 153)

A Unidade 5 (Relevo continental: agentes externos) não contempla nenhum dos grupos focos da nossa proposta. Na 6ª Unidade (Clima e vegetação natural) nos deparamos com a uma abordagem referente à Floresta do Congo e com uma foto da Savana (figura 20, p. 191). E no fim dos Percursos 23 e 24 uma questão com uma imagem de savana e uma leoa (p. 203)

No Capítulo 7 (Extratativismo) no corpo do texto contido no BOX: “*Mochila de Ferramenta*” cita a Quênia como potencial produtor de energia geotérmica (p. 253). E por fim a última Unidade (8- Indústria, sociedade e espaço) não possibilitou nenhum acréscimo a nossa proposta.

Ao analisarmos as iconografias e as informações que se reportam ao continente africano, infelizmente, não conseguimos perceber a “diversidade” existente nesse continente. Pois, a maioria das informações (ilustradas e escritas) se restringe a flora e fauna do deserto e da savana. As atividades identificadas ajudam a reforçar essas “informações restritas”, ao longo dos exercícios de fixação, encontrados ao fim das unidades.

### **Expedições geográficas: 7º ano**

O livro do 7º ano, seguindo a estrutura da coleção, possui 8 Unidades, e cada unidade é subdividida em Percursos. Na 1ª Unidade (Território), não identificamos nenhuma referência a África, aos africanos e aos afrodescendentes.

Na 2ª Unidade no Percurso 5 (Brasil: distribuição e crescimento da população (p. 44-51) identificamos no subtema “O crescimento da população brasileira- imigração” um parágrafo que destaca a imigração africana da seguinte forma:

Entre os imigrantes que entraram no Brasil, devemos distinguir os que vieram de maneira forçada, como os africanos, trazidos como escravos, e os imigrantes livres ou espontâneos. Nesse grupo, os que mais se destacaram quantitativamente foram os portugueses, italianos (figura 2), espanhóis, alemães e japoneses (ADAS; ADAS, 2015b, p. 47).

Logo ao lado há exposta uma foto de imigrantes italianos, aportando em São Paulo em 1957. E o texto continua afirmando que

Além desses povos, os sírios, libaneses, poloneses, ucranianos, holandeses, coreanos e chineses também contribuíram para a formação da população brasileira. Nas últimas décadas, o Brasil tem recebido grande número de migrantes nigerianos, angolanos e bolivianos (ADAS; ADAS, 2015b, p. 47).

O texto pede para que o leitor “Observe a contribuição da imigração para o crescimento populacional do Brasil na figura 3. Entre 1887 e 1930 entraram no Brasil cerca de 3,8 milhões de imigrantes, o que contribuiu para o crescimento populacional do país.” (ADAS; ADAS, 2015b, p. 47). Junto ao gráfico há a seguinte questão: “Analise o gráfico e aponte quando ocorreu o maior pico de imigração n Brasil?” (ADAS; ADAS, 2015b, p. 47).



A tabela dá destaque a alguns momentos históricos como a Abolição da escravatura (1988), a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Crise econômica Mundial (1929), entre outros. Os autores orientam o olhar do leitor para os anos de 1887 – 1930 e não o relacionam esse período com o primeiro fato histórico sinalizado (Abolição da escravidão-1888). Nos saltam aos olhos a ocorrência de não haver nenhuma menção a política de branqueamento da população brasileira que estava em voga no final do séc. XIX, pois

O projeto de colonização promovido por meio da imigração europeia previa, além do estabelecimento de núcleos europeus em terras brasileiras, a difusão de padrões comportamentais e valores culturais julgados “civilizadores”. Entretanto, esse projeto tinha o intento de garantir o controle social e a dominação sobre os segmentos populares. Além disso, previa que a vinda de imigrantes de origem anglo-germânica favorecia a inserção de indivíduos possuidores de qualidades positivas e benéficas à sociedade brasileira, capazes de melhorar e aperfeiçoar os hábitos, costumes e práticas cotidianas, bem como promover o branqueamento da população livre e pobre, fruto da mistura das raças que aqui vivem (REIS; ANDRADE, 2021, p. 08).

Baseados nas ideias de eugenia que surgiram na Europa do século XIX, principalmente de Arthur de Gobineau, o governo de Dom Pedro II Incentivou a vinda de europeus para o Brasil, como mão-de-obra livre, assalariada. A ideia geral, apoiada pela elite e pelos intelectuais da época era da superioridade dos brancos sobre as outras raças. Por esse motivo não houve nenhuma preocupação em integrar o negro recém-liberto na sociedade de classe, ou incentivar as imigrações de povos asiáticos.

Estes últimos, segundo os estudos de Fulgêncio (2014), eram proibidos de migrarem para o Brasil pelo Decreto nº 528, de 1890. Após a Lei 97, de 1892, autorizou-se a entrada desses grupos, mas com significativas ponderações. Não poderiam ser indigentes, mendigos, terem cometido algum crime, serem piratas, etc. O governo brasileiro providenciou que empresas contratassem essas mãos de obra dos imigrantes, visto que mesmo sendo uma “raça inferior” eram excelentes trabalhadores.

Acreditamos que os acréscimos dessas informações ao se referir ao crescimento populacional brasileiro, por meio da imigração, possibilitariam alcançar de modo mais satisfatório os objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visto que

aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais. Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza) (BRASIL, 2018, p. 359).

Na página 51 há um Box sobre a Mortalidade infantil. O texto não faz referência direta ao continente africano, ou ao seu povo. Apenas o gráfico mundial, destaca os locais com maior ou menor taxa de mortalidade infantil e os países africanos se destacam nas taxas negativas.

No capítulo 2 intitulado “População” encontramos o Percurso 7 (População e trabalho: mulheres, crianças e idosos) e o Percurso 8 (Brasil: a diversidade cultural e os afro-brasileiros).

Ao se debruçar durante 3 páginas na desigualdade entre Mulheres e Homens no mercado de trabalho, na desigualdade de rendimentos e nos indicadores educacionais, apresentam o relevante avanço feminino nessas áreas. Contudo, os 4 gráficos utilizados como fonte de análise, que contribuem para essa conclusão, não incluem a categoria “raça”. Essa mesma estrutura identificamos no Infográfico “Mulheres no setor de serviços do Sudeste” (ADAS; ADAS, 2015b, p. 198-199). Não diferenciam a renda do “homem branco” para a renda do “homem negro”, e mesmo as arrecadações da “mulher branca” frente à da “mulher negra”. Esta, que nos índices com recorte racial, facilmente seria um argumento relevante para questionar qual o tipo de igualdade que se buscas e se os caminhos escolhidos para alcançar a igualdade de gênero contemplam a TODAS as mulheres.

O Percurso 8, com o total de 5 páginas, que se dedicam a apresentar informações sobre a contribuição dos diversos grupos étnicos formadores da população brasileira, dá ênfase aos africanos e os negros no Brasil.

Destaca os negros traficados para o nosso país a partir do séc. XVI (Sudaneses, bantos e guineenses-sudaneses islamizados - p. 67) apresentando um mapa (Figura 24) na qual destaca os principais portos do Brasil que receberam as “mercadorias humanas” africanas. Assim como destaca os locais de maior intensidade dos envios a partir do continente africano. Informa que esses povos “apresentavam diferentes tradições, crenças e tecnologias, o que contribuiu para a formação cultural e econômica brasileira” (ADAS; ADAS, 2015b, p. 67). Contudo, não cita mais informações sobre quais contribuições foram essas. Ficamos apenas com os singelos exemplos da abertura no Percurso, no caso, a influência com as palavras mocambo, cafuné, fubá e berimbau.

Na página 68, no sub tópico “A escravidão” apresentam a estimativa de traficados, cita a constância dos mortos durante a travessia e dos mortos durante as resistências. Exibe uma imagem com a seguinte legenda: “**Figura 25.** *Aplicação do castigo do açoite (1834), gravura de Jean-Baptiste Debret (1768-1848), pintor e desenhista francês que retratou a sociedade brasileira no início do século XIX.*” (ADAS; ADAS, 2015b, p. 68).

A imagem, tão presente no livro didático apresenta um homem negro açoitando outro homem negro, que está em pé preso ao tronco com as calças abaixo do joelho, outros dois homens negros ao chão e uma diversificada população negra assistindo ao castigo imprimido. Apenas um rosto de um soldado branco em meio aos corpos negros da cena. Corpos inertes e melancólicos, cabeças cabisbaixas, olhares para o chão. O único que expressão ter ação e fervor é o acoitador. O negro que está com uma corrente que prende seu pé direito e se estende até a cintura. Logo atrás de si, no chão há uma diversidade de chicotes, expostos possivelmente para variar na intensidade e profundidade do castigo.

Detemo-nos na análise desta imagem, pois ela é a única, ao longo das 5 páginas, que se dedicam a população afro-brasileira e negra, a representar corpos negros. A única imagem, com sujeitos negros melancólicos, inertes, sofredores, a partir da representação de um artista branco do século XIX.

Nos tópicos seguintes há a narração das formas de resistência dessa população negra, as injustiças socioeconômicas e raciais que afligiram essa população desde a travessia forçada. Contudo, o discurso de avanços e lutas não encontra eco nas imagens. Os gráficos foram os escolhidos para representar essas conquistas. Nada de corpos negros ativos, sujeitos negros e negras felizes, expressando satisfação, cor, olhares esperançosos, ou algo semelhante.

Ao lado desse tópico há a indicação do livro “Uma história da cultura afro-brasileira” de Walter Fraga e Wlamyra Albuquerque. O livro informa que “a obra revela aspectos da história e da geografia africanas e trata das influências desse continente sobre o Brasil” (ADAS; ADAS, 2015b, p. 68). A obra faz parte de uma das publicações da Editora Moderna, a mesma que produz o livro didático.

Em seguida, o subtópico sobre o Censo do IBGE destaca as porcentagens da população no quesito cor de pele, usando os dados do Censo demográfico de 2010 e para legitimar a necessidade desses índices afirma que

“esse tipo de informação continua sendo levantado em estudos estatísticos não por uma posição racista ou preconceituosa por parte dos institutos de pesquisa, mas para avaliar a condição social das famílias e pessoas segundo a cor, considerando que em nossa história as elites dirigentes, de modo geral, não tiveram a preocupação e ações voltadas para melhorar as condições de vida de grupos menos favorecidos socialmente, como indígenas e negros. Por isso, essas informações podem dar apoio às políticas públicas que buscam reduzir, de maneira eficaz, as desigualdades sociais no país.” (ADAS; ADAS, 2015b, p. 68)

Esse trecho é bem significativo, pois apresenta de forma direta e numa linguagem simples argumentos consistentes para a justificativa da importância das políticas públicas tão necessárias para diversos grupos sociorraciais excluídos. Direitos que são constantemente questionados e atacados, assim como os sujeitos que levantam essas bandeiras. Essa narrativa se torna ainda mais relevante ao apresentar os fatores históricos e econômicos que influenciam e contribuem para a situação atual da maioria da população.

No sub tópico 4 “Os afrodescendentes no Brasil atual”, se detém nas informações acerca das comunidades remanescentes de quilombos; das Desigualdades entre negros e não-negros; nos movimentos dos afro-brasileiros e nas Ações Afirmativas.

Ao se referir as comunidades remanescentes de quilombos afirma que “são comunidades formadas por descendentes de negros africanos escravizados que fugiram das fazendas de açúcar, de café, da atividade mineradora e de outras a partir do século XVII. Eles se autodenominam quilombolas”. (ADAS; ADAS, 2015b, p. 69). Continua destacado que “essas comunidades persistiram e são encontradas em praticamente todos os Estados brasileiros (figura 27); durante muito tempo ficaram desconhecidas e isoladas. Com a Constituição Brasileira de 1988, que concedeu aos quilombolas o direito à propriedade de suas terras e à manutenção de suas culturas, essas comunidades ganharam mais visibilidade na sociedade brasileira.” (ADAS; ADAS, 2015b, p. 69).

Essas informações podem possibilitar leituras restritas das comunidades quilombolas, visto que, o conceito de comunidade quilombola expresso no material didático se baseia na concepção das autoridades coloniais portuguesas de meados do século XVIII, para os quais a reunião de cinco ou mais negros fugidos reunidos, no mato, mesmo sem nenhum tipo de construção configuravam quilombos. Atualmente diversos estudos, acerca dos quilombos e das comunidades remanescentes, apresentam definições mais abrangentes desses espaços. Destacando desde a presença de outros grupos étnicos, como indígenas e brancos pobres, e a existência desses quilombos próximos a fazendas e cidades, não simplesmente isolados.

Há registro de casos, nas quais esses quilombolas negociavam e comercializavam ativamente com fazendeiros e cidades próximas. Assim também como se estruturavam

para atacar fazendas, capturando e/ou libertando escravizados, assim como se apossando de materiais (ferramentas, armas, alimentos, etc.) necessários para a existência e resistência dessas comunidades extremamente complexas com organizações bem definidas e diferenciadas.

Desenvolveram formas específicas de participação política na comunidade, configuração de aprendizagens, visto que foram identificadas estruturas que tinham por objetivo se tornarem um modelo de sistema de ensino dentro da comunidade, assim como os contornos e etapas das produções.

Contudo, nenhuma dessas informações foram incluídas. Não destaca a complexidade da arquitetura física, geográfica, social, religiosa, militar e econômica das comunidades quilombolas. E ainda faz entender que o reconhecimento por parte do Estado Federal foi à base para a proteção dessas comunidades, principalmente ao afirmar que “atualmente, devido às iniciativas do Governo Federal e das comunidades quilombolas em busca do autorreconhecimento, o número de comunidades identificadas supera 3.500.” (ADAS; ADAS, 2015b, p. 69).

Não cita os movimentos de resistência dos líderes e moradores das comunidades remanescentes e a longa jornada do Movimento Negro para conseguir incluir essas medidas na constituição.

Na página seguinte identificamos a dica para o professor da referência virtual “Projeto Manejo dos Territórios Quilombolas”, segundo o material didático apresenta o Projeto Manejo, com artesanato, fotos, mapas e textos sobre os quilombolas de Oriximiná. O texto ao lado da indicação se debruça em retratar as desigualdades entre negros e não negros, em diversas áreas, e cita que as mulheres negras são as que mais sofrem discriminações.

O Box logo abaixo cita os fatores que contribuem para a existência dessas desigualdades, mas em nenhum momento encontramos o termo “Racismo” para conceitualizar o processo de discriminação racial no Brasil. Acreditamos que esse fato é proposital. Negar o Racialismo e Racismo da sociedade brasileira e os fatores atuais que contribuem para a manutenção dessas desigualdades, apresentando apenas os fatores históricos associados ao período de colonização e, no máximo, atualmente associá-lo a corrupção político-partidária.

No sub tópico “Os movimentos dos afro-brasileiros” afirmam, no primeiro parágrafo que “os movimentos de luta dos afrodescendentes por igualdade social e melhores condições de vida vêm contribuindo para a superação de barreiras sociais e culturais” (ADAS; ADAS, 2015b, p. 71). De forma genérica no segundo, que é último parágrafo, alegam que “após a abolição em 1888, surgiram às primeiras organizações formadas por afrodescendentes.” (ADAS; ADAS, 2015b, p. 71). Ainda chegam a citar a influência da busca pelos direitos civis nos EUA, as lutas por independência das colônias europeias no continente africano e o *rap*, como exemplo de expressões contestatórias.

Primeiro equívoco consiste em afirmar a existência de movimentos afro-brasileiros apenas depois da Abolição de 1888, visto que antes da abolição já haviam organizações que exigiam a libertação dos escravizados negros. E há um contingente significativo de sujeitos que por meios institucionais exigiam e contribuíam para a efetivação dessa medida ainda no período colonial. Para além não cita nenhum nome dessas organizações, ou mesmo citar o Movimento Negro Unificado (MNU) enquanto representante dessas organizações modernas.

Ao se deter no debate acerca das “Ações Afirmativas” (ADAS; ADAS, 2015b, p. 71). declaram que “até recentemente não havia em nosso país uma política nacional articulada e contínua pra a promoção da igualdade das pessoas segundo a cor da pele, apesar de os movimentos negros no Brasil denunciarem o racismo há décadas e proporem políticas para a sua superação” (ADAS; ADAS, 2015b, p. 71). Esse é o único trecho no

qual encontramos a palavra “racismo”, contudo não enquanto uma afirmação da realidade, estruturante e estrutural da sociedade brasileira, mas sim, como símbolo do discurso de um grupo específico. E a expressão “movimentos negros” que invisibiliza o próprio Movimento Negro (MN) a sua importância enquanto organização e o significado das suas lutas. Assim como não cita nenhuma outra organização que faça parte desse “movimento”.

Nessa mesma página final do capítulo as indicações para o professor são do site “Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial”, e o livro “Brasileiro, sim senhor” de João Carlos Agostini (Editora: Moderna).

As atividades no final do capítulo versam sobre a revisão dos temas abordados, a exemplo da 5ª questão: “Explique o que são comunidades remanescentes de quilombos.” (ADAS; ADAS, 2015b, p. 72). Há uma atividade argumentativa com um trecho do livro “Igualdade racial no Brasil: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes” organizado por Tatiana Silva e Fernanda Goes. Esta questão é positiva, pois contribui para a análise do aluno e exercitar sua reflexão a partir de dados, assim como articular os fatores históricos e econômicos para responder a indagação (“Por que a população afro-brasileira tem dificuldade em ingressar no ensino superior?”) feita a partir do texto.

Em todas as demais Unidades do livro didático não identificamos citações “relevante” aos africanos, a África ou aos afrodescendentes. A Unidade 3 e 4, versam respectivamente, sobre o “Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial” e a “Região Norte”. A unidade 5 “Região Nordeste”, 6 “Região Sudeste”, 7 “Região Sul” e 8 “Região Centro-Oeste”.

No final do 11º Percurso (A industrialização brasileira) da Unidade 3 há o sub tópico “Discriminação contra o trabalho da mulher e do negro”, no qual alega que a discriminação imprimida a esses dois grupos é fruto do preconceito. Logo a seguir a imagem de uma mulher branca sorridente, com jaleco, em uma área de fundo escuro (aparentemente uma fábrica) que contribui ainda mais para destacar a figura feminina visto que a luz sobre cai em direção a ela. A imagem é acompanhada com a seguinte legenda:

**Figura 18.** Nas mais variadas atividades, as mulheres vêm ocupando cargos de destaque e de grande responsabilidade. Na foto, a médica Profa. Dra. Eloisa Silva Dutra de Oliveira Bonfã, então Diretora Clínica do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (HCFMUSP), na cidade de São Paulo, SP (2014). Primeira mulher a se tornar a diretora daquele hospital, coordenava, em 2015, mais de 20 mil colaboradores, 3.905 médicos e 1.345 residentes.

Salta-nos aos olhos a imagem e a legenda, que identifica o sujeito, ou melhor, a sujeita que simboliza a conquista e o avanço feminino em um campo hierárquico, intelectual, científico, privilegiado econômica e socialmente na qual há uma concentração masculina (branca). Contudo, tanto na escrita quanto na iconografia a mulher negra é invisibilizada, a própria expressão “mulher e o negro” usados no material didático, nos leva a constituição de imagens mentais de uma mulher com traços fenótipos brancos e a um homem negro.

Lembremos do Percurso 8 da Unidade 2, a qual se referia aos avanços e conquistas dos afrodescendentes, abordados anteriormente neste trabalho e comparemos as iconografias exibidas nas páginas que tratavam dessas trajetórias.

As imagens demonstram algo que nos inquietou ao longo da análise. O material didático possui poucas imagens nas quais podemos identificar os corpos negros enquanto sujeitos protagonistas. Em sua maioria, ao se referirem aos africanos utilizam representações

artísticas associadas ao período escravistas, nas quais os corpos negros escravizados apresentam desânimo, sofrimento e “lamentações”. Aos afrodescendentes não destoa muito na representação iconográfica, ou melhor, na ausência dela. Vejamos as imagens a seguir:

As únicas que apresentam corpos negros de forma não estereotipada é uma imagem de um panfleto da propaganda do Governo Federal sobre a campanha da vacina. A segunda, com uma modelo negra na frente da fila serve para representar a importância do algodão colorido. E a terceira imagem, um desenho em uma atividade (Box) indica a fazer uma entrevista. Nenhuma está associada a um texto que se refere às questões etnicorraciais dos africanos ou seus descendentes.

Em contra partida a constância das iconografias com sujeitos não-negros, com fenótipo branco demonstram não enquadrados em estereótipos negativos, e são mais constantes.

Consideramos que iconografia ao representar corpos negros africanos ou afrodescendentes não contribui para o afastamento de estereótipos racistas ainda comuns em nossa sociedade.

Ao se referir a Região Sudeste identificamos uma questão (ADAS; ADAS, 2015b, p. 205) que propõe a análise da obra de arte de Candido Portinari, relacionada ao trabalho escravizado e pós-abolição do período cafeeiro. Na “Região Sul” (Unidade 7), há uma frase sobre a participação da mão de obra de africanos escravizados (ADAS; ADAS, 2015b, p. 218). Nessa mesma página existe a imagem da “**Figura 16.** Detalhe de tropeiro na gravura *Escravo negro conduzindo tropas na Província do Rio Grande, 1823*. Obra de Jean-Baptiste Debret”, um homem negro escravizado sobre um cavalo, representando um tropeiro. Nas páginas posteriores, os autores se dedicam especialmente aos povoadores do séc. XIX (portugueses açorianos, alemães, italianos, poloneses, ucranianos e japoneses).

A falta de referências aos africanos e seus afrodescendentes nos deixou extremamente intrigadas, visto que em todas as regiões há tópicos que se referem ao período colonial e imperial apresentando diversas imagens, mapas e gráficos a respeito do desenvolvimento ou declínio econômico desses espaços. Ao se referir as construções coloniais enquanto símbolo do período áureo econômico, e atuais monumentos reconhecidos enquanto Patrimônios da Humanidade, não fazem nenhuma referência à exploração da mão de obra negra escravizada e indígena escravizada. A humanidade desses grupos etnicorraciais são meramente invisibilizados frente aos parágrafos que elogiam e engrandecem as produções “artísticas” brasileiras, com suas azulejarias e arquiteturas europeias.

Ao se referirem aos processos de formação populacional de cada região também não identificamos a relevância étnicorracial dos africanos nessa formação, a não ser raras afirmações da miscigenação, sem nenhum exemplo concreto dessa influência e quando se voltam para a formação atual dessa população, a exemplo das áreas nos espaços urbanos e dos movimentos sociais urbanos novamente nem chegam a citar as organizações étnico-raciais

### **Expedições geográficas - 8º ano**

Na primeira unidade do terceiro volume (referente ao 8º ano), apresentam-se informações sobre os continentes: sua área e os oceanos; os hemisférios das terras e das águas. Nota-se, ao longo desta unidade, imagens de mapas que exemplificam, dentro da visão dos autores, a ampliação do mundo conhecido pelas civilizações dominantes.

Os autores afirmam que

Nas terras do Hemisfério Sul, os povos que aí viviam levaram mais tempo para tomar contato com povos de outros continentes. Esse contato só foi possível com o aperfeiçoamento de embarcações e instrumentos de navegação, que possibilitaram a incorporação de terras do Sul ao horizonte geográfico europeu nos séculos XV e XVI (sul da **África e América**) e **século XVIII** (Austrália) - período da história conhecido como a época das Grandes Navegações, ou da expansão marítimo-comercial europeia, iniciado por portugueses e seguido por ingleses, franceses e holandeses (figura 8) (ADAS; ADAS, 2015c, p. 18).

É perceptível o destaque que os autores dão para as expansões ocorridas no Hemisfério Norte (p. 19-20), por meio das dominações territoriais. Assim como partem do eurocentrismo ao afirmarem que “possibilitaram a incorporação de terras do Sul ao horizonte geográfico europeu”.

Na referida unidade, também se trabalha a noção de Estado, Nação e Território. O elemento que se refere ao continente africano surge apenas no conteúdo que apresentam as principais cartografias globais (tamanho do território continental, população, densidade demográfica, desigualdades de PIB, Índice de desenvolvimento humano, etc.).

No último percurso dessa Unidade, são apresentados vários tipos de regionalizações do espaço mundial. Nela, os países africanos ficam inseridos nos grupos de subdesenvolvimento, Terceiro Mundo e países do Sul.

Na Unidade 2 (Mundo global - origens e desafios) quando trata das fases da globalização (no percurso 5), os autores não mencionam o protagonismo dos povos autóctones da América para a formação do sistema-mundo que se instala com o contato europeu, nem a participação dos negros para o trabalho escravo que configurou esse sistema. Nesse sentido, esses grupos são invisibilizados.

Na página inicial desse mesmo percurso, imagens (figura 1, p. 50) de pessoas brancas norte-americanas fantasiadas de personagens do filme *Avatar* (2010) e, em outros momentos, destacam-se imagens de avião, satélites, computadores (figuras 3, 4 e 5, p. 52) associando-os aos avanços tecnológicos e, conseqüentemente a uma das fases avançadas da dita globalização (figura 13, p. 59) na área de transportes e telecomunicações (figura 7, p. 54).

Embora o mapa que é apresentado na última parte do conteúdo do percurso 5 denuncie as desigualdades nesse setor tecnológico, especialmente no continente africano, os autores não traçam nenhuma discussão no texto a que se refere o mapa (figura 8, p. 54), evitando dessa forma uma ampliação sobre o problema da desigualdade que constitui a outra face da globalização que atinge, especialmente os países do hemisfério sul e assola o continente africano que sofre com um processo constante de pilhagem ocasionado por essa balança.

Os percursos seguintes (6, 7 e 8) desta Unidade, resumidamente, apontam dados e mapas com informações sobre o fluxo do mercado global e citam, pela primeira vez, mas brevemente, a desigual distribuição dos serviços tecnológicos (a África mais uma vez é o destaque do que tem menos acesso) no mundo, mas não fazem a relação desse problema com o processo de globalização.

Nas atividades referentes aos percursos 5 e 6 (p. 62-63), encontramos algumas atividades que estão voltadas para o continente africano, a exemplo dessa: Seguido da seguinte pergunta: b) Em qual continente se localizam os países de menor participação percentual no comércio mundial?

Esse tipo de atividade contribui para a cristalização do continente africano enquanto um vasto território com uma população pobre, incapaz e repleto de mazelas. Ao destacarmos esse apontamento, não defendemos que as dificuldades econômicas, estruturais, tecnológicas,

entre outras, ao qual o continente passa, deva ser desprezado, mas trazemos à tona a constante ênfase nos fatores negativos do continente, o que contribui para a consolidação e perpetuação dos estereótipos, alheio ao impacto das explorações coloniais imperialistas acometidas pelos povos europeus em meados do século XX, e dos conflitos posteriores dos recém criados países e das potências imperialistas que lucram com a perpetuação dessa pobreza.

Ao longo da Unidade 3 (América, natureza e herança) em todos os percursos desses escritos, não há uma única menção aos povos africanos que foram trazidos à força para o trabalho escravo em solo americano. Apesar de falarem das civilizações anteriores à fase colombiana e destacar os diferentes grupos étnicos indígenas, perde-se a oportunidade de discutir, nesse ponto, a contribuição negra na formação da diversidade étnica do continente e da formação de quilombos que contribuíram e contribuem hoje para a geografia dos territórios étnicos latino-americanos.

Na Unidade 4 (América - países desenvolvidos) nos percursos desenvolvidos encontramos a primeira referência sobre o processo de escravização dos povos africanos na América do Norte está no subcapítulo do percurso 13 que versa sobre a formação das treze colônias que constituiriam os Estados Unidos posteriormente. Entretanto, não conduzem uma discussão crítica sobre como nesse processo forçado, os colonizadores se apropriaram das técnicas agrícolas tanto dos ameríndios quanto dos conhecimentos dos africanos escravizados para ampliar os cultivos de larga escala.

No infográfico exposto na página 140, que trata sobre as minorias populacionais nos EUA, cita-se brevemente, alguns dados da população negra norte-americana (13,2%). Nessa seção, aparece, uma caixa de texto informando uma maior presença da população negra nas grandes metrópoles, como Washington e Nova York sem mencionar, nessa parte, em que espaços dessas metrópoles a maioria negra habita.

Entre as páginas 142 e 143 do referido volume há um conteúdo voltado para a questão do racismo contra a população afro-americana. Destaca-se nesse ponto, a relação histórica que estabelece esse problema e uma breve menção às lutas do movimento negro, enfatizando a figura do pastor Martin Luther King (1929-1968) que transformou o Movimento Negro em um movimento nacional, nesse ponto há uma imagem em preto e branco do referido líder.

Mais adiante, no mesmo capítulo, fala-se sobre a segregação, discriminação e pobreza sofrida pela população afrodescendentes norte-americana. Ilustra-se essas informações com a Figura 27 (p. 143), em que há uma fotografia colorida da vista de um bairro pobre (gueto) registrado na década de 1960.

Dando seguimento ao tema, na figura 28 (p. 143), um gráfico aponta os negros e hispânicos, como maioria da população norte-americana, que vivem na pobreza. Em contrapartida, os brancos são indicados como a minoria nessa situação.

Ainda nessa seção, destacam-se como ponto positivo, sob a nossa perspectiva, as indicações de filmes e leitura para a promoção do debate a respeito do tema do racismo e preconceito contra as populações não brancas na América e em outros lugares do mundo. É indicado ao professor o filme, **Mississippi em Chamas**, do Diretor Alan Parker e o livro, **O Racismo: explicando aos meus filhos**, de Nei Lopes.

Nas atividades referentes aos percursos 15 e 16, das 15 questões lançadas para a recapitulação e aplicação do conhecimento do aluno, apenas duas questões abordam o tema do racismo (questões 7 e 8, p. 152).

Na Unidade 5 (América países emergentes) os percursos desta unidade não mencionam dados nem informações gerais sobre a população afrodescendentes em outros países da América. Percebemos que as informações dos negros se restringem a



presença no Brasil (em algumas regiões específicas) e nos EUA (por causa da luta pelos direitos civis). Algo extremamente preocupante, pois invisibilizam toda uma população afrodescendente, principalmente os afro-ameríndios, existentes nos demais países do continente, que passam por contextos complexos específicos de seus países e regiões. Percebemos que nem mesmo se pontua as relações do Brasil com países do continente africano no que se refere a sua inserção no mercado global.

A Unidade 6 (América: economia de base mineral) apenas do conjunto de países em que as economias têm por base a produção e exportação de recurso mineral. Entretanto, destaca-se nesta Unidade uma seção do capítulo 24 sobre o país antilhano Jamaica e a enorme participação da população negra que constitui 92% do país.

As últimas duas Unidades 7 (América: economias de base agropecuária) e 8 (América: projetos de integração) não apresentam informações relevantes sobre os africanos, a África ou mesmo dos afrodescendentes nesses espaços.

### **Expedições geográficas - 9º ano**

Ao longo do percurso de análise da coleção didática Expedições Geográficas optamos em analisar integralmente os livros do 6º, 7º e 8º. Contudo, no material do 9º ano resolvemos explorar o capítulo que se referia especificamente ao continente africano. A Unidade 7, intitulada “África: heranças, conflitos e diversidades” se estendem por 38 páginas (p. 208-245).

Logo na abertura da Unidade encontramos um infográfico (p. 208-209) acerca da “Nova classe média africana”. E um quadro que “avisa”:

Prepare-se para conhecer a África. Após estudar o seu meio natural, você verá como se deu a apropriação de territórios africanos por países europeus no século XIX e a implementação de colônias, fato que deixou profundas marcas nas sociedades africanas atuais. Conhecerá ainda duas regionalizações da África e entrará em contato com alguns dos problemas que a afligem neste início do século XXI (ADAS; ADAS, 2015d, p. 208).

Os Percursos (25, 26, 27 e 28) se dedicam a apresentar o continente de acordo com as instruções anteriores. No Percurso 25 (África: o meio natural) há a descrição da extensão, localização, relevo, hidrografia, planícies, clima e vegetação do continente. Percebemos uma atenção especial aos desertos, mesmo que afirmem logo na introdução que o “a maior parte do continente africano se localiza na zona tropical” (ADAS; ADAS, 2015d, p. 210) e certo destaque ao rio Nilo, enquanto símbolo da hidrografia africana. Tanto nos textos quanto nas imagens e ilustrações dos mapas.

No Percurso sobre “A África e o imperialismo europeu”, os autores afirmam que a neocolonização foi

Resultado das grandes navegações marítimas, dos séculos XV e XVI, a América, a Ásia e a África foram incorporadas ao horizonte geográfico e comercial europeu. Em consequência, o colonialismo foi implantado e o comércio se mundializou (com exceção da Oceania, cuja incorporação ao mundo europeu somente ocorreu no século XVIII) (ADAS; ADAS, 2015d, p. 216).

Estás são as informações encontradas no primeiro parágrafo do subtema. A nosso ver, repleta de equívocos. O primeiro consiste em afirmar que os demais continentes foram “incorporados” ao continente europeu, o que passa a ideia de esse ser o “mentor”, que iniciou o processo de “levar” o progresso para os demais espaços inertes. O continente europeu é visto enquanto único responsável pela mundialização de todos, e logo iria também, enquanto “líder” “incorporar” a “afastada” e “atrasada” “Oceania”. Está seria incorporada ao “mundo europeu”, esse mundo representaria “toda a humanidade”.

Ao assegurar que o “colonialismo” é simplesmente fruto das “grandes navegações marítimas” os autores desprezam toda a construção filosófica, religiosa, histórica, econômica e política do racismo construído, ao longo do século XVIII e XIX pelo continente europeu, assim como suas ambições e ânsia de conquistar e controlar quaisquer áreas ricas no seu território e passíveis de exploração do contingente “sub-humano” (na visão dos colonizadores) que ali “casualmente” habitavam, mas não mereciam estar.

Há um sub tópico denominado “O comércio de escravos” que inicia destacando a escravização árabe praticada no continente, em meados dos séculos XV e XVI e afirma que os colonizadores europeus intensificaram essa escravização.

Em trechos posteriores o material se detém na “Apropriação do território” (Conferência de Berlim (1884) e a partilha da África) e relata que a apropriação não foi pacífica, e foi marcada pela resistência dos vários povos, citando como único exemplo o Império Mandingo, na figura do Samori Touré, que ao final de dez anos é derrotado pelo poderio francês.

Em outros itens ao se debruçar sobre os impactos do neocolonialismo na África destaca que

Não foi exclusivamente negativo. Contudo, vale destacar que os aspectos positivos decorreram no geral de providências destinadas a proteger os interesses dos colonizadores. É o caso da implantação de ferrovias e rodovias, cujos traçados ligavam zonas de exploração mineral e de produtos agrícolas com os portos. Essa infraestrutura era voltada à exportação da produção para a Europa e não à integração territorial. O mesmo se aplica à experiência administrativa e aos serviços de saúde implantados pelos europeus no continente (ADAS; ADAS, 2015d, p. 219).

No parágrafo seguinte destaca os números.

Os aspectos negativos: enfrentamento militar, com morte de muitos africanos; o aparato policial e repressor implantado pelos europeus; o impacto no sistema produtivo artesanal, agrícola; as fronteiras políticas artificiais e o racismo (a exemplo maior do *Apartheid*).

Ironicamente mesmo com a afirmação inicial de “aspectos positivos”, ao longo das duas páginas (p. 219-220) e do BOX (p. 221) nas quais se desdobram o texto, não conseguimos identificar quais foram essas contribuições tão valorosas ocorridas durante o processo neocolonial europeu.

O último tema do Percurso 26 é sobre o processo descolonização, descrito em uma página. Mas algo que gostaríamos de salientar durante o trajeto desse percurso é que todos os mapas salientam os territórios dominados pelos europeus. (ver figuras 18 e 19)

Poderia ser alegado que esse fenômeno ocorreu visto que o título do sub tema é “A África e o imperialismo europeu”, e que estaríamos equivocadas em questionar esse fato. Contudo, ao longo desse mesmo trajeto os autores destacam os “povos” da África, que bravamente resistiram, e antes disso já puramente existiam. Sendo assim nos indagamos,

onde e quais são esses povos que não tiveram seus nomes citados ao longo do texto escrito ou iconográfico? Quem são eles? Onde estavam localizados dentro de um vasto continente tão “diverso”? Será que a “diversidade” “prometida” no início da unidade, ao dar o título “África: heranças, conflitos e diversidades”, se resumem apenas nas variações geográficas?

Caminhando um pouco mais, chegamos às atividades dos percursos (25 e 26) nas páginas 224 e 225. Ao simples olhar, essas inquietações foram momentaneamente amenizadas, visto que uma das questões propostas apresentava um mapa intitulado “África: línguas e etnias”.

Apesar disso, esse grácil não apazigua nossas inquietações. Por que esse mapa não seria interessante o suficiente para abrir a unidade, ou ao menos estar inserido junto do percurso da apresentação do tema? Será que os alunos em uma simples questão seriam capazes de perceber e apreender a “diversidade” humana contida no continente anterior a sua exploração? Por quais motivos o capítulo do continente africano é contado a partir da visão europeia, ao longo dos séculos XIX e XX?

Perturba-nos ainda mais os termos utilizados na questão 4 (p. 224) ao se referir aos grupos étnicos africanos apenas enquanto etnia, visto que nos capítulos referentes aos grupos étnicos europeus o termo utilizado era “povo”/“população”/“nação” sempre no singular e seguido da nacionalidade específica.

A Unidade ainda se estende pelos Percursos 27 (África: população, regionalização e economia) e 28 (A África no início do século XXI). Com diversos aspectos que nos permitiria nos estendermos por diversas páginas. Contudo, gostaríamos de pedir licença e encerrar uma abordagem detalhada das informações escritas do livro didático e salientarmos a iconografia desta unidade.

A sincronia – nas páginas 224 e 225 – entre o texto escrito e as imagens é convergente, em sua maioria, quando quer se enfatizar as características naturais. Principalmente as áreas de deserto e as de savana, como está exposto anteriormente nesse trabalho.

Outro elemento que destacamos são as fotos acerca da “África Moderna e Urbanizada”. As únicas imagens que apresentam uma urbanização moderna se restringem Cairo (p. 223 e figura 21). Uma apresenta os resquícios da antiga Alexandria (com suas práticas intelectuais e cultura “externas”/levadas as sociedades africanas) e essa mesma cidade como exemplo iconográfico da aglomeração com mais de 10 milhões de habitantes, a exemplo da Nigéria. Justamente a “região” de África, “não africana” é destacada. Lembremo-nos que durante anos se negou a “africanidade” do Egito, percepção que ainda paira por muitas mentes, visto a influência cinematográfica ao representar os povos dessa região com atores brancos, de olhos claros e cabelos lisos.

Nas figuras posteriores, encontramos referências a Tanzânia, Argélia, Marrocos e Costa do Marfim. Observem nas imagens anteriores as representações acerca da economia, simbolizando a África do norte e subsaariana. Há uma representação específica da África do sul, ressaltando os contrastes urbanos do país na p. 231, figuras 29 e 30.

As demais imagens que ilustram a Unidade apresentam de diversas formas os elementos da pobreza, fome, escassez e as ações internacionais que são feitas para amenizar esses fatores. Há um extenso material indicado para a leitura e uso cinematográfico por parte do professor, alguns fogem da produção da Editora Moderna e se apresentam como um material bibliográfico muito bom para o uso pedagógico e ampliação das interpretações em torno do continente.

Por mais que a unidade tenha iniciado com o infográfico (p.208 e 209) acerca da “Nova classe média africana” (comparando dados de consumo da população entre 1990

a 2012) e afirmar que “a urbanização e o aumento da renda mudam a maneira como as pessoas vivem e proporcionam novos hábitos de consumo. Nas cidades africanas, o consumo de bens e serviços vem aumentando” (ADAS; ADAS, 2015d, p. 209), não encontramos esse eco na iconografia.

Ao prestarmos atenção nas informações transmitidas pelas imagens, capitadas pelos olhos e decodificadas pelo cérebro, veremos a contribuição para a perpetuação de estereótipos de miséria, pobreza, desgraça e do “amparo” a qual os povos africanos necessitam.

Nos também acreditamos que as diversas nações africanas necessitam de subsídios, apoio. Contudo, na maioria dos cérebros educados a partir das hegemônicas concepções europeias os povos africanos necessitam desse “amparo” simplesmente por serem considerados incapazes. Sendo negros, no continente mais estigmatizado mundialmente, é natural esperar nações inábeis, com uma população de impossibilitados inertes e governos incompetentes. Todos esses fenômenos alheios aos processos filosóficos, históricos, geográficos, econômicos e políticos do mundo, e principalmente dos países “evoluídos”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da análise desse extenso material, enfatizamos as seguintes **considerações**: todas as apresentações do continente exibem aspectos negativos referentes ao grau de desenvolvimento em escala global, as atividades direcionam ao entendimento de que a África é o continente com a soma dos piores índices de desenvolvimento, não esclarece os eventos históricos de formação dos países africanos para além dos elementos políticos convencionais de formação de Estado.

O volume analisado não propõe uma abordagem mais ampla do continente africano, pois não aprofundam os conceitos de Território, Desenvolvimento, Civilização, Modernidade, Progresso e região a partir das informações sobre esse continente, apenas no 9º ano encontramos Referências ao material de Milton Santos e da História Geral da UNESCO, não citam a existência dos reinos e organizações africanas anteriores ao processo de colonização, não apresenta mapas que apresentassem os povos autóctones do continente, ao longo dos seus textos principais, as maiorias das imagens apresentam uma leitura superficial, Savana, deserto e áreas de pobreza.

A disposição das imagens ligadas ao contexto histórico coloca o continente para o lado ruim, são destacadas imagens de fome, pobreza, fragmentação, conceitos que reforçam a invisibilidade da História do continente, uma maneira de fixar o lugar de África no mundo.

As fronteiras da diferença, além disso, são continuamente reposicionadas em relação a diferentes pontos de referência. Contrapostos ao Ocidente desenvolvido, somos mais ou menos “os mesmos”. Somos os marginais, os “outros”. Estamos nos limites extremos, nas “bordas” do mundo metropolitano – sempre ao sul de El Norte de alguém mais (HALL, 1996).

Considerando as fontes imagéticas, os livros didáticos constituem um recurso fundamental para o desenvolvimento de conhecimentos, no caso das representações de África ainda se percebe que para além da fixação de lugares negativos, existe a determinação sobre “desenvolvimento” e “subdesenvolvimento” quando nas imagens que relacionam o conteúdo sobre estes conceitos, são destacados aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos como negativos apenas.

Ao analisarmos o conteúdo sobre geologia, localização e temas que tratam da geografia especificamente são destacadas as imagens sobre savana, animais silvestres

apenas, mesmo sabendo que a variação de climas, estruturas climáticas são diversas no continente, apenas imagens sobre animais, deserto.

O processo de análise de uma coleção inteira dos livros didáticos de geografia nos permitiu perceber um campo imenso e imerso na invisibilidade, ao qual o continente africano, os africanos e seus descendentes estão sujeitos.

Ou pelo contrário, quando não invisibilizados, na maioria das vezes, as suas aparições ainda são carregadas de estereótipos e transmitem por meio dos textos escritos, das fontes iconográficas, dos mapas, gráficos e infográficos os diversos estigmas de pobreza, miséria, isolamento e acima de tudo “sem história” (entre outros). Sendo que todas as suas informações e interpretações partem das visões e interpretações europeias.

É assustador perceber que ao longo de 4 anos, nos quais a geografia se estende (desde o período no qual não existia o nosso planeta e se prolongar até os dias atuais) sem nenhuma citação aos reinos africanos existentes antes do processo de colonização. Ao simplesmente desprezar as reais possibilidades de os povos africanos terem contatos com outros povos de um continente tão próximo, como a Ásia (para além do Oriente Médio) numa relação sul-sul. Ou ainda ignorar as populações afrodescendentes (destaque as afro-ameríndias) que povoam, existem e vivem em nosso continente.

O desdém aos povos africanos, as suas produções nos diversos campos humanos, acima de tudo nos debates nos quais se detém a geografia, contribui para ignorar uma diversidade e trajetória histórico-geográfica humana, e saliente apenas a sua fauna e flora exótica, assim como suas riquezas minerais, alimentando um exotismo mundial, que o norte ocidental desenvolveu sobre eles, os seus descendentes no mundo, assim como aos indígenas e asiáticos.

Esses apontamentos, infelizmente não sobre caem apenas na coleção trabalhada. Não queremos com isso condenar os seus autores, visto que, as maiorias das publicações de livros didáticos ainda seguem percursos semelhantes, com mais ou menos avanços. Acreditamos ser necessários citarmos hipóteses que contribuiriam para uma produção ainda pouco desenvolvida, a nosso ver, as políticas de desmistificação de diversas nações de um vasto continente.

Destacaremos inicialmente os currículos das academias universitárias, que formam nossos docentes. Suas ementas recheadas de eurocentrismos são sumariamente absorvidas por todos aqueles que a adentram, e poucas vezes estão atentas, abertas e/ou dispostas a romper com esse olhar.

Em seguida, a formação eurocentrada dos discentes, dificulta a possibilidade de uma crítica mais aguçada a determinados materiais, visto que a maioria não desenvolveu um arcabouço teórico para assim fazer. Ainda mais sendo o livro didático esse material, que de um simples recurso didático, na maioria das vezes, tanto para os alunos, quanto para os docentes, se transforma em uma insígnia detentora do conhecimento. De um conhecimento total e inquestionável.

No caso do material aqui analisado, ambos os autores possuem níveis de formação diferenciada em geografia. Fenômenos, que nem sempre é constante entre autores de livro didático. Este é repleto de complexas relações econômicas e políticas, para a efetivação da sua produção. A exemplo que o material do ensino privado possui uma Unidade a mais do que os livros distribuídos na rede pública de ensino. Justamente o capítulo “bônus” da rede privada versa sobre “O Brasil na América e na África”. Dito isto nossa satisfação acerca do material não é satisfatória, mesmo com os elementos positivos que identificamos ao longo da análise.

## REFERÊNCIAS

- ADAS, M.; ADAS, S. **Expedições geográficas: 6º ano**. São Paulo: Moderna, 2015a.
- ADAS, M.; ADAS, S. **Expedições geográficas: 7º ano**. São Paulo: Moderna, 2015b.
- ADAS, M.; ADAS, S. **Expedições geográficas: 8º ano**. São Paulo: Moderna, 2015c.
- ADAS, M.; ADAS, S. **Expedições geográficas: 9º ano**. São Paulo: Moderna, 2015d.
- ARAÚJO DOS ANJOS, R. S. A geografia, a África e os negros brasileiros. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2018.
- FULGÊNCIO, R. F. **O paradigma racista da política de imigração brasileira e os debates sobre a “Questão Chinesa” nos primeiros anos da República**. 2014. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/503045/RIL202.pdf?sequence=8>. Acesso em: 10 maio 2021.
- GILROY, P. **Atlântico negro: modernidade e a dupla consciência**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Ásiáticos, 2012.
- HALL, S. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Editor Liv Sovik. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- HALL, S. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Cultural Cidadania**, Brasília, n. 24, 1996.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. G. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Editora CES, 2010.
- RAMOSE, M. B. Globalização e Ubuntu. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. G., (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Editora CES, 2010.
- REIS, C. E. dos; ANDRADE, S. R. de. **A imigração europeia nos discursos da elite política brasileira**. 2021. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_cacilda\\_estevao\\_reis.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_cacilda_estevao_reis.pdf). Acesso em: 02 maio 2021.
- SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? *In*: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 119-148.
- SANTOS, B. de S. Para Além do pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. G. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Editora CES, 2010.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo/razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2004.
- SANTOS, M. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec: Edusp, 1978.
- SAQUET, M. A.; SILVA, S. S. da. Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território. **Geo UERJ**, ano 10, v. 2, n. 18, p. 24-42, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/viewFile/1389/1179>. Acesso em: 02 maio 2021.