



Universidade Federal
de São João del-Rei

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA -
PPGEOG**

JOICE DARLENE DE MELO

**REPRESENTATIVIDADES ÉTNICAS - RACIAIS EM LIVROS
DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA, DIÁLOGOS COM O
PENSAMENTO DECOLONIAL**

São João del Rei

2023



Universidade Federal
de São João del-Rei

**REPRESENTATIVIDADES ÉTNICAS - RACIAIS EM LIVROS
DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA, DIÁLOGOS COM O
PENSAMENTO DECOLONIAL**

Joice Darlene de Melo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de São João del-Rei MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Análise ambiental e territorial

Linha de pesquisa: Geografia Escolar: Formação de Professor e Educação Geográfica.

Orientador: Prof^o. Dr. Vicente de Paula Leão.

São João del Rei

2023

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M528r MELO, JOICE.
REPRESENTATIVIDADES ÉTNICAS -RACIAIS EM LIVROS
DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA, DIALOGOS COM O PENSAMENTO
DECOLONIAL / JOICE MELO ; orientador VICENTE LEAO. -
São João del-Rei, 2023.
106 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em
Geografia) -- Universidade Federal de São João del
Rei, 2023.

1. LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA. 2. QUESTÕES ÉTNICAS
RACIAIS. 3. DIALOGOS COM O PENSAMENTO DECOLONIAL. 4.
EUROCENTISMO. 5. PNLD E LEI 10.639/2003. I. LEAO,
VICENTE, orient. II. Título.



Universidade Federal
de São João del-Rei

PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

REPRESENTATIVIDADES ÉTNICAS - RACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA, DIÁLOGOS COM O PENSAMENTO DECOLONIAL

Autora: Joice Darlene de Melo

Orientador: Vicente de Paula Leão

A Banca Examinadora composta pelos membros abaixo aprovou esta dissertação:

Presidente: Vicente de Paula Leão



Documento assinado digitalmente
VICENTE DE PAULA LEAO
Data: 29/08/2023 10:13:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro 1: Carla Juscélia de Oliveira Souza



Documento assinado digitalmente
CARLA JUSCELIA DE OLIVEIRA SOUZA
Data: 29/08/2023 20:30:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro 2: Ivaine Maria Tonini



Documento assinado digitalmente
IVAINÉ MARIA TONINI
Data: 07/09/2023 11:11:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro 3: Ivan Ignácio Pimentel



Documento assinado digitalmente
IVAN IGNACIO PIMENTEL
Data: 04/09/2023 18:19:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Candidato: Joice Darlene de Melo



Documento assinado digitalmente
JOICE DARLENE DE MELO
Data: 25/09/2023 09:16:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

São João del-Rei
Agosto de 2023

Dedico esta pesquisa às forças do universo que me conduziram e àqueles que estiveram ao meu lado incondicionalmente.

“Ah, comigo o mundo vai modificar-se. Não gosto do mundo como ele é”.

Carolina Maria de Jesus, 1986

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Paulo Freire, 1996.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é uma das emoções mais importantes expressas pelos seres humanos, emoção que transborda em mim ao fim desse longo percurso. Foi com fé em Deus e em todas as forças do universo que concluo esta trajetória e sou grata por isso.

Por muitas vezes me senti desmotivada com as alterações impostas pela pandemia (2020) que se arrastou por mais de 2 anos, impondo várias dificuldades. Mesmo assim desistir nunca foi opção. A conclusão do mestrado foi um dos maiores desafios de minha vida e chegar até aqui se fez possível graças ao professor/doutor Ivan Pimentel que desempenhou variados papéis durante minha trajetória de pesquisa, quem espero ter a oportunidade de conhecer e agradecer pessoalmente um dia. Obrigada por me ensinar a ser uma pesquisadora, seus conhecimentos, paciência e carinho foram fundamentais, além de infinitas reuniões, correções e constantes incentivos. Você foi um divisor de águas em minha vida.

Agradeço ao meu orientador Vicente Leão, sua ajuda e vastos conhecimentos foram essenciais. Obrigada por permitir a fluidez das minhas escolhas durante a trajetória da pesquisa. Agradeço a Ivaine Tonini, referência nacional em pesquisas sobre livros didáticos que, além de aceitar o convite para participar da banca, colaborou com valiosas orientações nos momentos de insegurança, você foi incrível. Também agradeço à Carla Souza pela participação na banca, com correções e dicas importantes.

Agradeço aos meus familiares/alicerces: pai, mãe, irmão, filha e esposo pela motivação ilimitada; assim como meus amigos e amigas da vida, da escola, do treino pelos acalantos nos dias de angústia. Agradeço a minha amiga Vivian, que através de seus conhecimentos de coaching me ajudou a destravar crenças e confiar em meu potencial; assim como o amigo Francisco Ladeira, uma das pessoas que me inspirou e motivou a ingressar na pós-graduação, além de ter colaborado ativamente em toda a trajetória desta pesquisa.

Agradeço a Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) que através de políticas públicas afirmativas é a ponte para a realização de sonhos e conquistas de tantas pessoas e também aos professores e professoras (doutores/as) da UFSJ que se desdobraram no auge da pandemia para lecionar seus conteúdos e nos ajudar à distância, obrigada por todos ensinamentos e trocas, assim como os colegas de turma, em especial Jessiel Silva e Rafael Santos por importantes conselhos e ajuda.

RESUMO

No passado, a Geografia escolar foi utilizada pelos diferentes Estados-Nacionais para que seu ensino corroborasse com a manutenção de uma estrutura social em que os diversos tipos de desigualdades fossem “naturalizados”. A partir dessa perspectiva, a presente dissertação tem por objetivo analisar os discursos étnico-raciais presentes em um livro didático de Geografia do 7º ano do ensino fundamental II, da coleção Tempo de Geografia, aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/2020). Trata-se de assunto complexo, que, em diversos momentos, foi abordado de forma estereotipada. Ao longo das últimas décadas, diante das mudanças sociais, os livros didáticos passaram por várias transformações, ressignificando suas abordagens e proporcionando ao ensino de Geografia função relevante na formação cidadã. Em um país com heranças escravocratas (como o caso do Brasil), torna-se essencial pensar o livro didático enquanto material capaz de contemplar a sociedade em sua pluralidade. Nesse sentido, discutimos as questões étnicas-raciais abordadas no livro didático selecionado à luz do pensamento Decolonial (que busca ressignificar padrões eurocêntricos sobre como o mundo nos é apresentado). A metodologia utilizada foi a Análise do Discurso, em diálogo com, o anteriormente mencionado, pensamento Decolonial. Ao final desta pesquisa constatou-se que, apesar dos avanços, na obra analisada, ainda encontramos discursos relativos às questões étnico-raciais com viés eurocêntrico, ou seja, os autores não representam os povos afrodescendentes de forma satisfatória e, por vezes, ocultam informações/contextos que permitam aos estudantes perceberem esses povos de forma positiva, seja no passado ou na contemporaneidade. Existem dados populacionais, econômicos e sociais referentes à população negra e parda brasileira em fontes que podem ser consultadas e consideradas na elaboração de livros didáticos, ampliando as informações disponibilizadas aos estudantes. Mesmo esses referenciais não sendo considerados no livro didático analisado, ainda assim seus respectivos dados contribuem para abrir discussões essenciais à questão étnico-racial, em especial no ensino de Geografia.

Palavras-chave: Livro didático; étnico-raciais; eurocentrismo; pensamento Decolonial.

ABSTRACT

Historically, the discipline of Geography within the realm of education has been utilized by various Nation-States to align its pedagogy with the perpetuation of a societal framework in which myriad forms of inequalities were tacitly normalized. From this vantage point, this dissertation undertakes the examination of ethnic-racial discourses embedded within a Geography textbook tailored for 7th-grade students in secondary education, drawn from the "*Tempo de Geografia*" collection, sanctioned by the National Program for the School Book and Didactic Material (*Programa Nacional do Livro Escolar e Material Didático* - PNLD) for the year 2020. This inquiry delves into the intricacies of a complex subject matter that has, at various junctures, been approached through the prism of stereotypes. Over the course of recent decades, textbooks, in response to evolving social dynamics, have undergone substantial transformations, thereby redefining their pedagogical orientations and furnishing Geography education with a paramount role in nurturing informed citizenship. Within a nation imbued with a history marred by the institution of slavery, such as Brazil, it becomes imperative to contemplate the textbook as an instrumental medium poised to encompass society's multifaceted diversity. In this context, we engage in a discourse analysis of the ethnic-racial themes interwoven throughout the selected textbook, illuminated by the tenets of decolonial thought—an intellectual framework designed to reevaluate Eurocentric standards governing the portrayal of our world. The methodological apparatus employed here is grounded in Discourse Analysis, harmonized with the aforementioned decolonial thought. In the culmination of this scholarly inquiry, our discernment reveals that, notwithstanding the strides made, the analyzed textbook still espouses ethnic-racial discourses veiled in a Eurocentric bias. Put differently, the authors fall short in accurately representing Afro-descendant communities and, on occasion, obscure contextual information that would empower students to envisage these communities in a positive light, both historically and contemporaneously. It is important to underscore the existence of demographic, economic, and social data pertinent to the Black and Brown population in Brazil, readily available from authoritative sources that warrant consultation and incorporation into textbook development. These data reservoirs harbor invaluable potential to catalyze critical discussions surrounding the ethnic-racial discourse, particularly within the sphere of Geography education.

Keywords: Textbook; Ethnic-racial; Eurocentrism; Decolonial thought.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Lar em que as pessoas estão felizes	43
Figura 2: Profissionais em seu local de trabalho	43
Figura 3: O poder executivo.....	51
Figura 4: Társila do Amaral, Operários, 1933. Óleo sobre tela, 150 cm x 205 cm.	52
Figura 5: Brasil: estrutura etária da população	59
Figura 6: Taxa de homicídios (por 100 mil habitantes)	60
Figura 7: Taxa de homicídios (por cem mil jovens)	61
Figura 8: Expectativa de vida (anos)	62
Figura 9: Proporção de famílias chefiadas por mulheres no Brasil 1995 a 2025 (esquerda). Rendimento médio mensal da população no Brasil - 2015 (direita)	64
Figura 10: Brasil: Pirâmide de renda 2016	65
Figura 11: IDH avança, mas educação é o ponto fraco	66
Figura 12: Mercado de trabalho, renda, educação, violência e representatividade política	67
Figura 13: Ocupações informais	68
Figura 14: Relações de domicílios sem acesso a saneamento e outros problemas	69
Figura 15: Taxa de analfabetismo de acordo com domicílio.....	70
Figura 16: Escolarização por nível.....	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Recorte da ficha de avaliação dos livros didáticos.....	38
Quadro 2: Imagens negros e indígenas em situação de subordinação.....	44
Quadro 3: Povos tradicionais.....	57

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANTRA - Associação Nacional de Travestis e Transexuais

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EUA - Estados Unidos da América

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

LGBTQIA+ - Lésbica, Gay, Bissessual, Trânsgenero, Queer, Questionando, Interxessual, Axessual

MG - Minas Gerais

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

UFSJ- Universidade Federal São João del Rei

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	13
1.1 METODOLOGIA	16
CAPÍTULO 2: A GEOGRAFIA E O PENSAMENTO DECOLONIAL: PERCURSOS HISTÓRICOS DISCURSIVOS	19
2.1- Geografia: Ciência e disciplina	21
2.2- O pensamento Decolonial	26
CAPÍTULO 3: A GEOGRAFIA E OS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL	31
3.1- Livros didáticos e as normatizações oficiais	33
3.2- A lei 10.639/03: avanços em relação às questões étnicos – raciais	34
3.3- Os livros didáticos de Geografia a partir do PNLD Programa Nacional do Livro e do Material Didático.....	37
CAPÍTULO 4: DISCURSOS EUROCÊNTRICOS E ESTEREÓTIPOS A PARTIR DAS REPRESENTATIVIDADES ÉTICAS-RACIAIS NO LIVRO DIDÁTICO TEMPO DE GEOGRAFIA 7. DIÁLOGOS COM O PENSAMENTO DECOLONIAL	40
4.1- Análise estrutural do livro Tempo de Geografia 7 a partir de seus temas.....	41
4.2- Estruturas do livro a partir de seus temas	42
4.3- Tema 1: território brasileiro.....	46
4.4- Tema 2: sociedade brasileira	51
4.5- Tema 3: economia brasileira.....	72
4.6- Tema 4: região Norte.....	80
4.7- Tema 5: região Centro-Oeste.....	82
4.8- Tema 6: região Nordeste.....	83
4.9- Tema 7: região Sudeste	86
4.10- Tema 8: região Sul.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
ANEXO 1	101

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

Os caminhos que conduziram essa pesquisa perpassam pela minha caminhada enquanto estudante: inicialmente na educação básica; mais tarde, na universidade. Estudei toda a educação básica na rede pública. Ao formar o ensino médio (2002), o trabalho já se fazia necessário. Contudo, me graduei em Geografia (2008), curso de licenciatura, em uma universidade privada. Naquela época (em maiores proporções do que o registrado hoje), os estudantes de escolas públicas, por variados motivos, se direcionavam para as universidades privadas; enquanto estudantes das escolas particulares (majoritariamente) ocupavam as universidades públicas. Portanto, chegar ao curso de pós-graduação, em uma universidade pública, me parecia improvável, uma vez que essa modalidade de ensino, por muito tempo, fora privilégio das classes média/alta.

Esse era (e ainda é) o reflexo de um país onde as desigualdades e privilégios de classe perpetuam desde o período colonial. Em relação ao ensino superior, o cenário começou a alterar de forma mais incisiva a partir de 2012, quando políticas públicas afirmativas buscaram universalizar o acesso às universidades estaduais e federais, promovendo incentivos e reservas de vagas para os estudantes de escolas públicas, assim como negros, pardos e indígenas. Desde então, muitos avanços foram alcançados; estudantes das classes baixas conseguiram superar as dificuldades e ter acesso a um ensino superior, gratuito e de qualidade. Porém sabemos que ainda há o que melhorar.

Sendo assim, no ano de 2019, levando em conta as reflexões apresentadas acima e minha trajetória acadêmica/profissional (com experiência de 9 anos em sala de aula e em contato com diferentes livros didáticos), decidi participar do processo seletivo para o Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), com um projeto de pesquisa que visava analisar a forma como questões étnico-raciais são abordadas em livros didáticos de Geografia.

No entanto, em 2020, ao ingressar no mestrado, fui apresentada, pelo então coorientador, ao pensamento Decolonial (conceito que, em mais de dez anos de formação acadêmica, era por mim desconhecido). Essa nova visão de mundo apontava caminhos instigantes que levaram a (re) pensar os propósitos desta pesquisa.

Desde então, o pensamento Decolonial (ao apresentar uma visão de mundo além do pós-colonialismo) associado à Geografia e às questões étnico-raciais, tornaram-se

referenciais fundamentais para a construção desta pesquisa – que se voltou para apontar de que forma os atuais livros didáticos de Geografia continuam a reproduzir certos padrões e discursos eurocêntricos e não buscam dar visibilidade aos povos subalternizados da América Latina (negros, indígenas, entre outras minorias)¹.

Diante de tais desafios, despertou-se em mim, a partir de meu lugar de fala, enquanto professora de Geografia atuante na educação básica, o desejo de traçar contribuições e caminhos para um ensino geográfico mais assertivo, que possa colaborar na formação de uma geração mais esclarecida e, conseqüentemente, mais tolerante com as diferenças.

Isso posto, o objetivo geral deste trabalho é analisar os discursos étnico-raciais presentes em um livro didático de Geografia do 7º ano do ensino fundamental II, da coleção Tempo de Geografia, aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/ 2020). Já os objetivos específicos são: a) apontar algumas características do pensamento geográfico e da Geografia escolar; b) analisar o surgimento do pensamento Decolonial e suas contribuições para o ensino da Geografia; c) refletir sobre a produção e as normatizações de livros didáticos no Brasil a partir da contribuição do PNLD e da lei 10.639/03; d) analisar as representatividades étnica-raciais no livro didático de Geografia selecionado, especificamente os discursos eurocêntricos (buscando dialogar com o pensamento Decolonial).

O eixo de análise se concentrará em pontos centrais e amplamente discutidos pelos autores decoloniais: a colonialidade do poder (capitalismo como ator central), do saber (invisibilidade dos saberes produzidos por povos não europeus) e do ser (inferiorização dos subalternos).

Uma vez que o livro didático analisado aborda diferentes temas e assuntos, optamos por restringir nossas análises às questões étnica-raciais (assunto sensível, que, em diferentes momentos, foi subestimado nos livros didáticos de Geografia). Assim,

¹ Com o intuito de redescobrir/recontar/ressignificar os aspectos étnico-raciais das histórias de povos historicamente silenciados e subalternizados na América Latina (a exemplo de negros e indígenas), o pensamento Decolonial emergiu nas vozes de Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Edgard Lander, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Walter Dignolo, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Boaventura Santos e Zulma Palermo (BALLESTRIN, 2013). Estes autores e autoras buscaram se contrapor e resistir aos ideais impostos pela lógica imperialista/capitalista, pautados no eurocentrismo, em que apenas uma visão de mundo parece possível.

faremos dessas questões o principal recorte da presente pesquisa, partindo da hipótese de que os discursos/conteúdos dos livros didáticos ainda são orientados por um viés eurocêntrico.

Antes de analisarmos o livro didático, julgamos necessário apontar como transcorreu a evolução da ciência geográfica, paralelamente ao seu ensino escolar, pois por meio destes pressupostos, compreenderemos de que forma as questões étnica-raciais foram delineadas nos livros didáticos brasileiros ao longo do tempo.

A Geografia adquiriu *status* científico no século XIX, na Alemanha. Nas escolas, a Geografia Clássica, a partir da adoção de determinadas práticas pedagógicas, enaltecia a superioridade das nações europeias sobre às demais, principalmente em relação às suas colônias e ex-colônias. Nessa perspectiva, o ensino de Geografia já fazia distinção entre “nações subdesenvolvidas e selvagens” e “nações desenvolvidas da Europa” (que, sob o ponto de vista eurocêntrico, estavam no centro do poder e da dominação).

Essa visão eurocêntrica da Geografia se espalhou por todo o planeta. Desse modo, o ensino de Geografia no Brasil recebeu grande influência das escolas francesa e alemã e não levava em consideração a realidade nacional. Território e povo brasileiro eram pensados e descritos a partir de um “olhar colonizado”. Consequentemente, muitos estudantes, em contato com esse tipo de ensino, passaram a adotar uma visão de mundo distorcida e direcionada para a valorização dos povos europeus em detrimento dos outros.

Todavia, ao longo das últimas décadas, e diante de inúmeras transformações sociais (além de ações afirmativas promovidas pelo governo), essa perspectiva tem se modificado. A Geografia e seus livros didáticos passaram (e continuam passando) por reformulações, ressignificando abordagens e proporcionando ao ensino desta disciplina maior relevância na formação cidadã.

Quando bem trabalhada em sala de aula, esta disciplina valoriza os conhecimentos individuais dos estudantes, contribui para a formação de sujeitos críticos, promove a cidadania e nos auxilia a compreender como nossas ações interferem no espaço geográfico (desde a escala local à global).

Além disso, consideramos que a Geografia, ao recorrer ao pensamento Decolonial, abre novas perspectivas de ensino e debates. Os estudantes passam a compreender o valor e relevância dos povos do sul global, principalmente os latino-

americanos, cujas as histórias foram distorcidas por séculos, desmistificando conceitos e atribuições que lhes foram impostas ao longo do tempo.

Nessa lógica, pensamos que os livros didáticos de Geografia também podem ser analisados (quicá reestruturados) a partir do pensamento Decolonial, pois, como bem afirma Silva (2015), os livros didáticos são materiais de “ausências/presenças” e, por serem de grande representatividade na educação brasileira, despertam interesses de pesquisadores e pesquisadoras que buscam apontar suas evoluções e contradições.

Por outro lado, o presente trabalho considera que os livros didáticos, apesar das transformações positivas ocorridas (em especial nas últimas duas décadas), ainda apresentam linguagens e representatividades étnicas-raciais que, sob uma análise Decolonial, precisam ser revistas.

1.1: METODOLOGIA

Em relação aos percursos metodológicos desta pesquisa, inicialmente descrevemos a Geografia enquanto ciência e disciplina escolar no continente europeu (o que justificaria tamanha influência desses povos em seu processo de difusão pelo planeta). Também buscamos apontar de que forma a Geografia contribuiu como ferramenta de poder e dominação, no auge do período colonial europeu. Já no momento seguinte, voltamos à Geografia, apontando seus preceitos científicos e enquanto disciplina escolar no Brasil, chegando à criação e difusão de seus livros didáticos.

Como objeto de investigação, selecionamos o livro do 7º ano do ensino fundamental II, da coleção Tempo de Geografia, cujos autores são Silva e Ross (2018), uma vez que o mesmo aborda temas que dialogam diretamente com os interesses da pesquisa, ao tratar da formação, do povo e do território brasileiro. Buscando atender aos objetivos centrais deste trabalho, a autora optou por analisar em profundidade apenas as temáticas do livro referentes às questões étnicas-raciais.

Importante destacar que a coleção (Tempo de Geografia) está entre as doze coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) em 2020. A mesma pertence à Editora do Brasil, sexta editora que mais lucrou no país com a venda de livros didáticos no ano referido (BRASIL, 2020).

Esta coleção também foi a escolhida por professores e professoras da Escola Estadual “Henrique Diniz”, localizada no município de Barbacena, em Minas Gerais, onde a autora desta pesquisa leciona o componente curricular de Geografia desde 2017. A coleção atende aos estudantes do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental II, no período de 2020 a 2023. O critério utilizado para escolha dessa coleção baseou-se na leitura do guia do PNLD pelos docentes envolvidos no processo, além da apreciação manual desta e de outras obras que foram disponibilizadas pelas editoras. Este recurso didático (coleção Tempo de Geografia) é a principal ferramenta de trabalho utilizada nas aulas de Geografia na referida escola.

O livro selecionado é composto por oito temas. Todos foram analisados, porém, como apontado anteriormente, o foco concentrou-se nos discursos étnico-raciais.

A metodologia utilizada foi a Análise do Discurso, a partir do método qualitativo e interpretativo de variados textos, em linguagem verbal e não verbal. Além do livro didático Tempo de Geografia 7 (objeto de estudo desta pesquisa), foram analisados e interpretados textos, artigos e documentos produzidos pelo PNLD (a exemplo da ficha de avaliação dos livros didáticos e outros textos históricos).

De acordo com Oliveira, Campos, Oliveira (2022, p.55):

[...] o discurso é uma forma de ação por fazer parte de uma das atividades humanas mais intencionais, pensadas e controladas [...]. Assim, muitos atos de fala e escrita, ao fazer uma afirmação ou uma promessa, ou então, ao evitar uma resposta ou a contar uma história, defender um ponto de vista, ao comportar-se educadamente ou persuadir uma audiência, entre outras coisas, são atos que realizamos por meio das palavras. De fato, estaremos realizando com mais ou com menos intencionalidade, atos comunicativos.

A partir da compreensão sobre a Análise do Discurso, constatamos que a linguagem/narrativa expressas em um texto não é neutra, ideia que vai em encontro com o delinear desta pesquisa.

De acordo com Cunha (2015), os discursos são criados levando em consideração o lugar de fala de quem o faz. Para se analisar qualquer discurso, é preciso, preliminarmente, identificar em que condições e sob quais influências o mesmo foi produzido. Assim, é possível elucidar certos conflitos e também observar o que ficou por dizer:

[...] o discurso contribui para a constituição das estruturas sociais, que se reproduzem ideologicamente no discurso, ao mesmo tempo em que moldam e

o restringem. Dessa forma, o discurso, construído nas relações estabelecidas na prática social, não é a construção de um sujeito; antes, encontra-se enraizado nas estruturas ideológicas, políticas, econômicas e culturais, estabelecendo uma relação de interdependência com o poder e a ideologia [...] a análise crítica do discurso está estabelecida no trabalho que é próprio, constitutivo da análise do discurso. Assim não haveria uma análise de discurso que não fosse crítica (CUNHA, 2015, p. 269).

Portanto, para analisar os discursos que compõem o livro objeto dessa pesquisa, se faz necessário compreendê-lo a partir de qual viés ideológico fora constituído. Nesse sentido indagamos:

Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo? [...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2009, p. 8-9).

Dialogando com a pergunta apresentada acima, podemos dizer que o “perigo” está, justamente, na relação que o discurso tem com o poder, ou seja, todo discurso está atrelado ao desejo de influenciar quem o recebe, uma vez que, ao concordar com aquilo que nos é colocado, corroboramos com os ideais propostos. Ao mesmo tempo, se discordamos com o que nos é apresentado, abrimos caminhos para novas discussões.

Diante do exposto, a Análise do Discurso se apresenta como uma metodologia “provocativa”, sendo possível interpretar um contexto (ou vários), atribuindo aos mesmos interpretações e sentidos que poderão ir em encontro (ou não) à mensagem que o autor deseja transmitir.

CAPÍTULO 2: A GEOGRAFIA E O PENSAMENTO DECOLONIAL: PERCURSOS HISTÓRICOS DISCURSIVOS

A Geografia, ao contemplar a complexidade que envolve as relações entre sociedade e natureza, constitui uma importante ciência para compreensão do mundo. No âmbito escolar, esta disciplina oferece aos estudantes a oportunidade de dialogar com diversas áreas do saber, abordando, ao mesmo tempo, assuntos que se correlacionam ao campo natural e humano. Assim, alunos e alunas são levados a se perceberem não apenas como integrantes, mas também como construtores do espaço geográfico (principal objeto de estudo da Geografia). Mesmo aqueles indivíduos que não tiveram a oportunidade de frequentar uma sala de aula (ou que tampouco sabem ler e escrever) possuem conhecimentos geográficos, adquiridos de forma orgânica e intuitiva (o que demonstra a importância desse campo do saber para a vida humana).

Nem sempre nos damos conta de que estamos a fazer e/ou pensar Geografia constantemente. Desde nossa primeira infância, momento de tantas descobertas, que levaremos para o resto de nossas vidas, a Geografia começa a fazer parte de nós: “De onde viemos? Para onde vamos? Quem somos? As perguntas filosóficas existenciais de sempre têm um caráter claramente espacial geográfico” (KAERCHER, 2004, p. 20). Desta forma, é possível observar como o conhecimento geográfico está intimamente relacionado à evolução das sociedades, o que nos permite concluir que a Geografia foi (e ainda é) um dos pilares do desenvolvimento social, das relações humanas e da formação cidadã.

Apesar de já se constituir enquanto disciplina escolar desde o século XVII, a Geografia, como conhecimento científico sistematizado, só veio a se efetivar no século XIX, na antiga Prússia, atual Alemanha (ZANATTA, 2005; CLAVAL, 2006). Sobre essa questão, Oliveira *et al.* (2019, p. 174) afirmam que “a importância da Geografia enquanto disciplina científica é uma verdade tão explícita que sem as contribuições desta ciência, o homem não teria conseguido atingir o atual estágio evolutivo”.

Pereira (1988) e Oliveira *et al.* (2019) concordam que, inicialmente, o ensino de Geografia e História na antiga Prússia (e, posteriormente, em todo o continente europeu) não tinha apenas caráter pedagógico; seu objetivo também era atender aos interesses das classes dominantes da época.

Tanto a Geografia escolar quanto a acadêmica eram embasadas nos padrões europeus de desenvolvimento. Assim, os lugares que se aproximavam ao modelo eurocêntrico eram considerados “civilizados e prósperos”. Em contrapartida, os lugares que não apresentavam os mesmos padrões eram apontados como “primitivos e atrasados”. Não obstante, essa visão eurocêntrica da Geografia sobre os diferentes lugares resiste até os dias atuais.

Desde que a Geografia se estruturou cientificamente, várias correntes do pensamento geográfico surgiram, assim como novas vertentes advindas das mesmas. Areladas aos currículos escolares, algumas correntes geográficas contribuíram para um ensino assertivo e plural, uma vez que se preocuparam em analisar o espaço geográfico em toda sua amplitude. Outras vertentes se restringiram à descrição de paisagens e a privilegiar, principalmente, os estudos sobre países europeus (conforme veremos adiante).

No caso do Brasil, a Geografia Clássica chegou com os colonizadores portugueses. Por um longo período, prevaleceu nos currículos escolares uma Geografia com viés eurocêntrico, fator que influenciou amplamente a forma como se ensinava e aprendia os conceitos geográficos.

Este cenário passou por mudanças ao longo do tempo, sendo as mais profundas observadas a partir de meados do século XX, quando novas vertentes geográficas, que se contrapunham à Geografia Clássica, começam a emergir, como, por exemplo, a Geografia Crítica e a Geografia Cultural. Ambas buscavam novos diálogos para o pensamento geográfico e atentaram para uma maior valorização e visibilidade aos países subdesenvolvidos, que até então eram pouco referenciados e/ou estudados.

Para a presente pesquisa, consideramos que analisar todas as correntes do pensamento geográfico não se justificaria. Desse modo, limitaremos nossas abordagens a algumas correntes e ao pensamento Decolonial (demonstrando sua relação com novas perspectivas geográficas e com o próprio ensino de Geografia).

De acordo com pensamento Decolonial, apesar de passados séculos do fim da colonização europeia nas Américas, ainda continuamos reproduzindo visões de mundo pautadas em modelos eurocêntricos. Em outros termos, mesmo que de forma subjetiva ou escamoteada, o eurocentrismo está presente em nossa sociedade, influenciando

diretamente na produção de conhecimento (epistemologia), cultura e até os currículos escolares.

Em diálogo com o pensamento Decolonial, a Geografia e várias outras áreas do saber buscam descentralizar os padrões de ensino, possibilitando que alunos e alunas tenham maior conhecimento de mundo, que possa ir além de padrões eurocêntricos. Conseqüentemente, eles poderão ter a oportunidade de (re) conhecer e valorizar povos ao sul do globo, que por tanto tempo tiveram suas histórias subalternizadas, tanto antes como depois da colonização.

Sendo assim, o objetivo deste capítulo é apresentar de forma sucinta a trajetória da Geografia enquanto ciência e ensino. Seus objetivos específicos são: a) apontar como a Geografia se consolidou no Brasil; b) identificar algumas vertentes do pensamento geográfico que ajudaram a delinear os currículos escolares; c) traçar a trajetória do pensamento Decolonial. Após essas análises, será possível compreender como a Geografia se estruturou ao longo do tempo e a quem ela serviu, o que nos ajudará a compreender como os livros didáticos da referida disciplina se desenvolveram no Brasil (assunto a ser tratado a seguir).

2.1: Geografia: Ciência e disciplina

Estudos e práticas geográficas já se faziam constantes na história da humanidade antes mesmo da era que se iniciou com o nascimento de Cristo (CLAVAL, 2006; OLIVEIRA *et al.* 2019). O que hoje conhecemos e entendemos por Geografia acompanha a evolução de nossa espécie pelo planeta, ajudando a solucionar os mais variados tipos de problemas.

Os gregos foram os primeiros povos a sistematizar os conhecimentos geográficos, por meio de estudos dispersos e com aspirações filosóficas. Sobre essa questão, Claval (2006, p. 24) explica: “A geografia nasceu na Grécia a partir de uma aventura intelectual: foi esta que permitiu o salto para as formas de saber então desenvolvidas”.

Por um longo período, a Geografia foi vista basicamente como uma intérprete das condições naturais, pouco se considerava a relação humana com o meio natural. A Geografia Clássica se desenvolveu em solo europeu e esteve meramente preocupada em descrever aquelas paisagens (comparações locais e regionais). Ao mesmo tempo,

explorou um campo muito amplo, detalhando segmentos diferentes que complementavam os estudos geográficos.

Importante ressaltar que, historicamente, os conhecimentos geográficos estiveram sob controle das elites, pois conhecer os territórios (isto é, suas peculiaridades naturais e sociais), era fundamental para que o processo de dominação de determinados setores da sociedade sobre os demais ocorresse de forma mais consistente e objetiva. Não obstante, conforme observa Santos (1978, p.31), a Geografia também contribuiu como saber estratégico, utilizado posteriormente no processo de colonização europeu:

A utilização da geografia como instrumento de conquista colonial não foi uma orientação isolada, particular a um país. Em todos os países colonizadores, houve geógrafos empenhados nessa tarefa readaptada segundo as condições e renovada sob novos artifícios cada vez que a marcha da História conhecia uma inflexão.

Neste sentido, é importante destacar que a Geografia colaborou para a imposição ou manutenção do poder dentro do espaço geográfico. Nesse contexto, os Estados modernos paulatinamente foram surgindo e se multiplicando pela Europa. Conseqüentemente, a Geografia se fez cada vez mais necessária, pois contribuiu para embasar e definir os limites territoriais desses novos países. Assim, Claval (2006, p. 45) comenta que:

Para descrever convenientemente a Terra, é preciso saber e reconhecer as regiões naturais que a dividem e estruturam. Na Alemanha a escola de reine Geógráfic, a geografia pura, recusa o emprego de delimitação que não sejam científicos, procurando assim libertar – se dá arbitrariedade das divisões puramente administrativas ou políticas.

O ensino de Geografia nas escolas prussianas se iniciou antes mesmo de sua institucionalização enquanto ciência (ZANATTA, 2005; CLAVAL, 2006). A princípio, o ensino de Geografia e História na Prússia (e posteriormente em toda a Europa) não tinha apenas um caráter pedagógico; uma vez que corroborava com a propagação do nacionalismo, estrategicamente ensinado nas escolas como forma de exercer controle sobre o povo, conforme nota-se em Pereira (1988, p. 11-12):

A escola e a escolarização se firmam ao longo do século XIX, no mesmo momento em que se dá a consolidação do Estado nacional e do capitalismo, sob a hegemonia da burguesia. Detentora do poder político, ela percebe que sua dominação pode ser mantida não apenas através do poder repressivo, mas também da disseminação de seus valores de classe apresentados como universais. A rede de escolas que então se implanta no interior dos diferentes territórios europeus assume um caráter nacional, pois para a constituição do Estado-nação torna-se indispensável a utilização de instituições que possibilitem a imposição da nacionalidade. Esta situação permite perceber com

facilidade o papel da escola e das próprias disciplinas que compõem o seu currículo, na disseminação de uma ideologia comprometida com o nacionalismo patriótico. A Geografia, a História e a Língua Nacional, traduzidas nos currículos escolares, tornam-se instrumentos poderosos nas mãos de uma classe preocupada com a sua hegemonia e com o movimento do capital que deseja consolidar o Estado nacional a partir da delimitação geográfica de suas fronteiras, demarcadas pela tradição e língua comuns.

Apesar da inegável importância social das instituições escolares, fica patente, a partir da citação acima, que a função dos estabelecimentos de ensino era atender aos interesses das elites políticas e econômicas. Consequentemente, podemos inferir que o ensino geográfico também colaborou para disseminar a ideologia dominante.

No século XIX – momento em que a Europa atravessava um período de grande desenvolvimento, impulsionado pela Revolução Industrial, já em sua segunda fase – surge a Geografia Humana. Assim, abrem-se novas perspectivas de pesquisa, como, por exemplo, formações territoriais, ocupações das sociedades pelo globo e migrações. (MORAES, 1988). Nessa mesma época, ergue-se outro importante ramo da Geografia: a Geopolítica (e suas análises que buscavam tanto *explicar* quanto *justificar* a necessidade da ação do Estado sobre o território). Nessa ótica, os modelos imperialista e colonialista passaram a ser concebidos como “legítimos”.

Ao final do século XIX, surgiu a Geografia Cultural (inicialmente na Alemanha e França, posteriormente nos Estados Unidos), com o objetivo de estudar os movimentos culturais, uma vez que as sociedades tinham características próprias e se distinguem em relação aos seus hábitos, religião, organização econômica e formas de governar/administrar seus territórios.

No Brasil – país caracterizado por uma vasta diversidade étnica, religiosa e social – a Geografia Cultural encontra um terreno fértil para seus estudos. Segundo Claval (2012, p. 16 - 17):

O Brasil oferece um prodigioso campo de estudos àqueles que se interessam pela diversidade das sociedades e pela multiplicidade de possibilidades de sua apreensão do real [...]. A componente europeia é dominante em muitos domínios, mas ela se exerceu em momentos variados e sob diversas maneiras. A colonização trouxe os portugueses; alguns eram cristãos novos; alguns ciganos também se juntaram a eles. O catolicismo marca profundamente as atitudes da maior parte da população.

Na década de 1970, surge a Geografia Crítica, vertente que demonstra “o confronto geografia tradicional versus geografia crítica, assim, foi aos poucos cedendo lugar a uma diferenciação interna à geografia renovada ou crítica, que mostra ter múltiplas

vias” (VESENTINI, 2008, p.7). Naquele momento, os efeitos dos avanços tecnológicos já haviam transformado amplamente as sociedades, em diferentes partes do mundo. A era da globalização estava definitivamente inaugurada; “um caminho sem volta”.

Muitos autores ligados à Geografia Crítica preocuparam-se com questões relacionadas ao ensino, entre eles destacamos Yves Lacoste:

O autor que formulou a crítica mais radical da Geografia Tradicional foi, sem dúvida, Yves Lacoste, em seu livro *A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra*. Lacoste argumenta que o saber geográfico manifesta-se em dois planos: a “Geografia dos Estados-Maiores” e a “Geografia dos Professores”. Para ele, a primeira sempre existiu ligada à própria prática do poder. Todo conquistador (Alexandre, César ou Napoleão) sempre teve um projeto com relação ao espaço, também os Estados e, mais modernamente, a direção das grandes empresas monopolistas. Essa Geografia seria feita, na prática, ao se estabelecer estratégias de ação no domínio da superfície terrestre, acontecendo, entretanto, que dificilmente esta teorização é explicitada. Porém, sempre existe vinculada à gestão do poder. A “Geografia dos Professores” seria a que foi aqui denominada de tradicional. Esta, para Lacoste, tem uma dupla função: Em primeiro lugar, mascarar a existência da “Geografia dos Estados-Maiores”, apresentando o conhecimento geográfico como um saber inútil; assim, mascarar o valor estratégico de saber pensar o espaço, tornando-o desinteressante, para a maioria das pessoas. Em segundo lugar, a “Geografia dos Professores” serve para levantar, de uma forma camuflada, dados para a “Geografia dos Estados-Maiores”, e, assim, fornecer informações precisas, sobre os variados lugares da Terra, sem gerar suspeita, pois tratar-se-ia de um conhecimento eminentemente apolítico, e, ainda mais, inútil (MORAES, 1988, p. 114).

Consideramos que a extensa citação se faz necessária, por alguns motivos. Primeiro, seria controverso falar em Geografia Crítica sem citar Lacoste, uma vez que seus ideais influenciaram diretamente a expansão da Geografia Crítica no Brasil. Segundo, para compreendermos a complexa relação entre a Geografia que chega às escolas e aquela que fica restrita aos Estados. Terceiro, podemos dizer que, no Brasil, a “Geografia dos professores” ainda persiste, uma vez que muitos docentes são meros reprodutores de conteúdos pré-definidos pelo currículo básico (o que nem sempre colabora para uma visão reflexiva, plural e crítica sobre o mundo).

No Brasil, Milton Santos foi um dos principais autores a colaborar amplamente com a Geografia Crítica. De acordo com Moraes (1988), Santos destacou a importância de olhar para as desigualdades promovidas pelo capitalismo como uma das principais preocupações dos geógrafos.

Pode-se dizer que, até meados do século passado, a Geografia Cultural e a Geografia Crítica foram as que mais se aproximaram na busca por mudanças de paradigmas, ao promoverem uma maior valorização e inserção de povos e culturas dos

países subdesenvolvidos ao cenário global. Desta forma também consideramos que foram correntes do pensamento geográfico antirracistas.

Desse modo, era preciso levar em consideração as vozes dessas populações, como negros e indígenas, por exemplo, além de outras minorias subalternizadas ao longo da história pelo processo colonial. Tal realidade vai em encontro ao que já dizia a autora indiana Spivak (2010, p. 14), que deu grandes contribuições aos estudos pós-coloniais:

Agir dessa forma, Spivak argumenta, é reproduzir as estruturas de poder e opressão, mantendo o subalterno silenciado, sem lhe oferecer uma posição, um espaço de onde possa falar e, principalmente, no qual possa ser ouvido. Spivak alerta, portanto, para o perigo de se constituir o outro e o subalterno apenas como objetos de conhecimento por parte de intelectuais que almejam meramente falar pelo outro.

Portanto, de acordo com a autora citada, não basta reconhecer a existência dos povos subalternizados, apontando seus modos de vida, cultura, etc. Sobretudo é necessário ouvirmos o que essas chamadas “minorias” têm a contar sobre suas histórias, a partir de seus olhares.

Assim ao final do século passado, inspirado em outras correntes de estudos baseadas na visão de mundo pós-colonial conforme aponta Ballestrin (2013), surge o pensamento Decolonial, buscando, a partir de então, a valorização de países da América Latina, uma vez que os povos dessa região foram tão massacrados e ainda sofrem com as heranças coloniais. Assim, o pensamento Decolonial passou a influenciar, por exemplo, as ciências sociais e humanas. No tocante à Geografia contribui com estudos e propostas que nos levam a uma releitura de mundo, em que a Europa sairia do centro de referência (eurocentrismo) cultural e epistemológica.

Em suma, ao analisarmos a evolução do pensamento geográfico, observamos que durante um período considerável, o mesmo pouco se preocupou em discutir efetivamente as desigualdades entre as nações impostas pelo processo de colonização ao longo dos séculos; tampouco buscou romper ou contrapor as ideias que dominaram a ciência e o ensino escolar por um considerável período.

Assim muitos nomes, povos e culturas foram apagados ou pouco citados. Isso implica diretamente na concepção que formamos sobre o mundo, na forma como elegemos, dentro do espaço geográfico, as categorias de lugares e grupos “mais” ou “menos” importantes. A história é feita e contada por pessoas, ou seja, somos nós seres humanos

quem (des) construímos o espaço geográfico diariamente, desde o surgimento da nossa espécie na Terra. Contudo, de que forma essa história vem sendo contada? Quem recebeu e receberá mais ou menos méritos e destaques? Isso dependerá de vários fatores, que somente o curso da própria história dirá.

2.2: O Pensamento Decolonial

O processo colonial europeu estabeleceu alicerces sólidos em todo o planeta. Nesse sentido, é corriqueiro não levarmos em consideração que, mesmo com o fim da dominação direta de uma nação sobre outras, muitos países emergentes e, principalmente, subdesenvolvidos, ainda são dependentes daqueles ditos desenvolvidos (principalmente sob o aspecto econômico).

Além da dependência econômica, algumas heranças coloniais ainda estão presentes, nas mais variadas formas: na cultura que consumimos, nos padrões científicos difundidos e nos currículos educacionais, o que vai em encontro às observações de Gomes (2012, p. 102), quando se refere à educação brasileira:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Conforme observa-se, mesmo sabendo que as políticas educacionais avançaram, a hierarquia de saberes pouco se modificou, ou seja, ainda estamos apegados a um padrão curricular que não privilegia de forma igualitária todos os povos, culturas e saberes.

Para contrapor este tipo de abordagem, emerge o pensamento Decolonial, a partir da necessidade de ressignificar, repensar e, ao mesmo tempo, contestar os padrões eurocêntricos sobre como o mundo nos é apresentado. “Mesmo que não linear, disciplinado e articulado, o argumento pós-colonial em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado” (BALLESTRIN, 2013, p. 90).

O pensamento Decolonial foi influenciado pelos estudos pós-coloniais, que remetem ao século XIX, embasado em um grupo de variados autores e autoras, de múltiplas nacionalidades. Merecem destaque nomes como Karl Marx (Alemanha), Memmi (Tunísia), Said (Jerusalém), Spivak, Bhabha e Guha (Índia), Fanon e Cesaire

(Martinica - departamento ultramarino francês no Caribe), além de outros que se colocaram críticos ao colonialismo e intercederam pelos povos colonizados.

Dito isso, nos cabe perguntar: o que é Decolonial? Quais seus ideais? Do que trata?

Para iniciar esse debate é preciso entender que o intuito deste é demonstrar que, quando se aborda o pensamento decolonial este se refere a um movimento de resistência teórica, epistêmica, cultural, prática e política, à lógica da Modernidade/Colonialidade (SILVA, 2020, p.56).

Entendemos, então, que se trata de um movimento que busca romper com as imposições imperialistas (colonialidade), mais especificamente em países latinos: “A perspectiva decolonial se constitui em um importante movimento de renovação epistemológica para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI” (SUESS; SILVA, 2019, p. 4). Cabe ressaltar que a colonialidade faz referência a perpetuação do colonialismo. Isso significa que a modernidade, tal como conhecemos hoje, está associada a lógica da colonialidade, ou seja, ainda são os países ditos desenvolvidos que controlam os principais mecanismos econômicos (e epistemológicos) do mundo global/capitalista.

Dialogando com a questão da colonialidade é importante nos atentarmos para:

A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiças sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistêmes que lhes são próprias [...] o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, não quer dizer que tenham inventado o pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistêmes com seus muitos modos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens (GONÇALVES, 2005, p.3).

Esse trecho chama a atenção ao demonstrar que a colonialidade pode dominar nossas mentes, muito além do que já tenha dominado nossos territórios, povos e cultura. Após a colonização dos bens materiais, veio a colonização do imaterial. O eurocentrismo delineou a forma pela qual aprendemos a ver o mundo, a naturalizar determinadas questões e, assim, aceitar as condições que, por eles, nos foram impostas.

De acordo com Ballestrin (2013), o pensamento Decolonial se estruturou e adquiriu visibilidade na América Latina e no mundo a partir do grupo Modernidade e Colonialidade, criado na Venezuela, cujos objetivos eram discutir as feridas da América

Latina decorrentes do colonialismo. Este grupo se organizou, inicialmente, da seguinte forma:

[...] reuniu pela primeira vez Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Anibal Quijano e Fernando Coronil. A partir deste, foi lançada em 2000 uma das publicações coletivas mais importantes do M/C: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. No mesmo ano de 1998, Ramon Grosfoguel e Agustín Lao-Montes reuniram em Binghamton, para um congresso internacional, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Anibal Quijano e Immanuel Wallerstein. Nesse congresso foi discutida pelos quatro autores a herança colonial na América Latina (BALLESTRIN, 2013, p. 97).

Os autores decoloniais criticavam a imposição de uma visão de mundo na América Latina pautada na colonialidade. No caso do Brasil, essas heranças ainda se fazem presentes na sociedade, como, por exemplo, na dificuldade em aceitar como legítimo todo o mosaico que compõe nosso povo e nação. Segundo Suez e Silva, (2019, p. 3):

Além de negros e indígenas, outros grupos sociais, historicamente renegados e até criminalizados, como abastados, mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, camponeses sem terra, quilombolas, ciganos e comunidades tradicionais, foram engrossando as parcelas dos excluídos no país e sendo desprezados nos processos de construção da nação.

Assim, retomando essas análises a partir da publicação *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, que foi (e ainda é) grande referencial para os estudos decoloniais, percebemos a invisibilidade de diversos grupos que não foram devidamente respeitados e incluídos socialmente. A nação brasileira, assim como as europeias, se desenvolveu baseada no modelo elitista e patriarcal, sob a dominação do homem branco. Não obstante, este referencial se estendeu aos dias atuais como se fosse padrão ideal, único ou o mais aceitável. Isso desqualifica e coloca num segundo plano de reconhecimento todos os demais seres.

Nesse sentido, é preciso destacar como a educação tem papel importante, ao eleger novos e variados horizontes de conhecimento:

Esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, incitando-os a um processo de renovação [...] que cobra uma real relação teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação (GOMES, 2012, p.103).

Desta forma, a Geografia escolar tem grande potencial de colaboração por meio do pensamento Decolonial, instigando alunos e alunas a repensarem as trajetórias dos povos da América Latina:

Há uma crescente aderência por parte de diversos pesquisadores brasileiros no sentido de pensar e formular uma perspectiva de educação outra com e a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como povos indígenas e afrodescendentes, quilombolas, diversidades de sexo-gênero e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 6)

Conforme a realidade nos mostra, a educação não é neutra; tampouco indiferente ao contexto social. Ela pode tanto contribuir para transformar a sociedade, diminuindo desigualdades e preconceitos; quanto pode negar os fatos do passado e do presente, contribuindo para criar cidadãos alienados para o futuro. Nesse mesmo sentido, contextualizam Loback e Bezerra (2018, p. 105):

A Escola, bem como o currículo, mesmo sendo territórios de disputas, não escapam às regras do sistema mundo moderno-colonial e funcionam como instrumentos legitimadores da colonialidade do poder e do saber. À maneira de qualquer discurso, o currículo não é produzido a partir de um saber atópico e descorporificado, por sujeitos desinteressados e neutros. Ao contrário, é construído por sujeitos geo-historicamente localizados que trazem em seus corpos e mentes marcas de raça, gênero, classe e orientação sexual.

Uma vez que a educação não está imune ao sistema mundo, e entendendo que esse mesmo sistema está voltado para privilegiar certos lugares e grupos em detrimento de outros, é fundamental que os currículos educacionais considerem, no mesmo nível de relevância, todos os espaços e seus sujeitos, respeitando suas histórias e singularidades. No entanto, a Geografia, por vezes, ainda se alinha ao modo de pensar e agir a partir de uma lógica condicionada ao eurocentrismo, desta forma:

[...] a escola que se apropria dos princípios do movimento responsável por (re) construir, com diversas gerações, a partir dos espaços de exclusão, considerando toda pluralidade de vozes e territórios, uma síntese do conhecimento produzido e sistematizado pela sociedade. Nota-se, ainda, que ela parece estar um passo atrás das renovações no modo de pensar, empreendidas pela academia e outros setores, não por falta de excelentes pesquisadores e professores nas áreas de Educação e Geografia, mas porque a renovação e a incorporação de novas tendências na escola, em termos práticos, sofrem várias resistências (SUESS e SIVA, 2019, p. 24).

Por outro lado, ainda de acordo com os autores supracitados, o pensamento Decolonial vem crescendo e ganhando espaços nas instituições de ensino superior no Brasil, o que sinaliza positivamente para a formação de futuros profissionais (inclusive professores de Geografia) que, a partir desses olhares, poderão refletir nos espaços escolares temáticas que valorizem as minorias sociais. Nesse sentido, entendemos que as perspectivas Decoloniais têm potenciais que podem contribuir para um currículo escolar integrador e democrático, onde todos os povos e nações sejam reconhecidos de forma a romper com os idealismos eurocêntricos.

No entanto, para que esses ideais possam vir a ser debatidos nas escolas e nos livros didáticos de forma mais efetiva se faz necessário uma reestruturação com bases profundas e reflexões contínuas.

CAPÍTULO 3: A GEOGRAFIA E OS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

Tendo em vista que a Geografia científica e a Geografia escolar se consolidaram na Europa, no início do século XIX, ao passo que o Brasil obteve sua independência de Portugal nesse mesmo século (1822), o que poder-se-ia esperar em relação ao pensamento geográfico em terras brasileiras a partir de então? Avanços ou retrocessos? Padrões científicos e um ensino mais avançado seriam disseminados no país, ajudando a estruturar o novo Estado-nação que emergia, tal como ocorrera em vários países europeus?

Assim, tanto a construção de uma Geografia escolar nos países europeus como a sua posterior consolidação no Brasil, se dá de forma inteiramente contextualizada ao cenário histórico-geográfico dos grupos dominantes, os quais acabaram delineando os contornos de uma Geografia que atendessem aos seus interesses. A construção de uma “unidade nacional” brasileira também se utilizou da Geografia enquanto ferramenta metodológica para tal propósito, uma vez que o país havia recém declarado a sua independência (1822) e era necessário constituir um projeto único de nação no Império (OLIVEIRA *et al.* 2019, p. 178).

Analisando o fragmento acima percebemos que, no Brasil, a independência não foi sinônimo de “libertação”, haja vista que a burguesia permaneceu no controle e continuou influenciada pelos antigos padrões coloniais. Sobre esta questão, Neto (2000, p.17) afirma:

Possibilitando que muitas coisas aqui se dessem às avessas e, quando pensávamos que havia uma revolução em curso, o que estava a acontecer era uma grande mutretagem. As leis de terra foram feitas para que as pessoas não tivessem acesso à terra; o fim do tráfico negreiro representou a possibilidade de estender por mais trinta e nove anos a escravidão no Brasil; a independência foi feita sob a égide dos portugueses que foram nossos colonizadores, exatamente para manter nossa dependência [...].

Mesmo após a independência formal, o Brasil não rompeu os laços de dependência e exploração atrelados às principais potências europeias. Isso impactou por muito tempo na forma como se desenvolveu a ciência geográfica e seu ensino no país.

No decorrer do século XX, a Geografia passou por grandes transformações, cujos reflexos também foram percebidos na educação. Questões de gênero e étnico-raciais começaram a ser abordadas de forma menos preconceituosa e mais inclusiva no currículo da educação básica e nos livros didáticos. No entanto, o ensino da história africana, por exemplo, só passou a constar de forma obrigatória nos currículos escolares brasileiros no início do século XXI (o que se registrava, até então, eram citações dispersas nos livros das disciplinas de Geografia e História, basicamente).

Ao tratarmos da Geografia escolar (ou de qualquer outra disciplina), o livro didático surge como ferramenta que ajuda a potencializar o interesse dos estudantes em relação aos conteúdos trabalhados. Assim, a história dos livros didáticos merece ser lembrada. Mas qual a real importância desses materiais? Para Choppin (2004), os livros didáticos são essenciais na criação ou recuperação da identidade de um país e sua sociedade. Eventos ocorridos ao longo da história, a exemplo da colonização e, posteriormente, descolonização de inúmeros países em todo o planeta, são importantes fatos históricos abordados nos livros didáticos. Se não fossem por meio deles, possivelmente uma considerável parcela da população deixaria de ter acesso ao conhecimento sobre diversos assuntos (ou os teria de forma precária).

Em relação ao currículo educacional e a estruturação/conteúdos dos livros didáticos, Brasil e demais países da América Latina se inspiraram em modelos educacionais vindos do exterior, principalmente de países europeus. Isso significa que a Geografia escolar reproduziu e valorizou a cultura proveniente da Europa e, mais tarde, dos Estados Unidos da América (EUA).

Mesmo após a descolonização das Américas, a colonialidade persistiu no sistema educacional e, conseqüentemente, nos livros didáticos, conforme constatamos nas análises a seguir:

A reivindicação do princípio do caráter nacional — ou regional — da literatura escolar moderna que se inscreve, tanto hoje quanto em passado recente, na afirmação de uma identidade cultural, não consegue mascarar as várias influências e trocas ocorridas. Por meio da evangelização, da colonização ou da alfabetização em massa, os modelos nacionais são exportados e difundidos no exterior. De uns dez anos para cá, as questões relativas à utilização, à tradução, à adaptação de livros didáticos “exógenos” foram objeto de numerosos estudos, tanto na Grécia quanto na Itália, na Argentina, no Brasil, Chile, México, Quebec e em muitos outros países (CHOPPIN, 2004, p. 565).

Durante muito tempo, o Brasil e várias outras nações não tiveram autonomia em desenvolver seus próprios livros didáticos; importando modelos prontos de países ditos mais desenvolvidos, o que ajudou a corroborar com a descrição eurocêntrica do mundo, em que apenas países ocidentais eram apontados como produtores de ciência, cultura e progresso. Nessa lógica, as demais nações são invisibilizadas e, quando consideradas, são representadas num segundo plano, geralmente na condição de dependência.

3.1: Livro didático e as normatizações oficiais

A partir da década de 1930, após uma sucessão de decretos e leis, ocorreu a efetiva implantação dos livros didáticos no ensino brasileiro. Num primeiro momento, a oferta de livros didáticos não possuía alcance nacional, mas, com o passar das décadas, este cenário foi se modificando (FREITAG; MOTA; COSTA, 1987).

Na Era Vargas (1930-1945) e, posteriormente, no Regime Militar (1964-1985), haviam incisivas políticas de controle aos conteúdos que compunham os livros didáticos, que também sofriam forte influência ideológica estadunidense. Assim, percebia-se na educação brasileira apenas uma substituição das práticas de dominação e uma perpetuação de submissões: da Europa para os EUA.

A partir do Decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1980, surge o que hoje é, reconhecidamente, o maior programa de livros didáticos do mundo: o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução (BRASIL, 2017).

O PNLD tem por objetivo a formulação e distribuição para as escolas públicas dos livros didáticos de forma gratuita em todo território nacional (TONINI *et al.*, 2018). Suas principais funções são:

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2018).

A Constituição Federal de 1988 assegura, além de outros preceitos, o direito à educação para todos, tendo o Estado a obrigação de ofertá-la para a população. Desde então, as políticas educacionais se multiplicaram, assegurando a responsabilidade estatal em promover uma educação pública com mais qualidade e acessibilidade, que promovesse de fato a cidadania. Segundo Copatti e Andreis (2020, p. 70), podemos citar como principais avanços em relação às políticas educacionais:

[...] Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 1985), Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013), Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do

Magistério da Educação Básica (2015); Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Desse modo, é plausível afirmar que a BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica [...]” (BRASIL, BNCC, p. 7). Ela oferece as diretrizes para elaboração de livros, enquanto o PNLD se encarrega da logística de seleção, compra e distribuição dos mesmos. Assim, para compreendermos melhor de que forma os livros didáticos de Geografia se estruturam, é preciso aprofundar em algumas normatizações (que estarão no próximo capítulo).

Mesmo com o advento da internet e de aparelhos eletrônicos como celulares, *tablets* e computadores portáteis – fontes de acesso a leituras, pesquisas e ao conhecimento em geral – os livros didáticos não deixaram de assegurar sua importância.

Portanto, ao considerarmos que a educação tem papel de extrema relevância na formação cidadã, não podemos nos esquecer da contribuição dos livros didáticos nesse processo. Desta forma, é possível eleger os livros como um dos pilares da educação básica brasileira, ressaltando sua importância ainda maior para as escolas públicas. Dito isso, pretende-se no capítulo seguinte demonstrar como a Geografia, em diálogo com pensamento Decolonial, pode contribuir para a releitura dos livros didáticos e também com outras visões de mundo.

3.2: A lei 10.639/03: avanços em relação às questões étnicas - raciais

No Brasil, após a abolição da escravatura, ao final do século XIX, foi bastante propagada a imagem de uma nação miscigenada, diversificada e pacífica, em que se acreditava ter deixado no passado as diferenças raciais. Para muitos cidadãos e cidadãs, no decorrer do século XX, os preconceitos não mais existiam. Ao mesmo tempo, naturalizou-se a forma pejorativa de referenciar e tratar negros, (além de indígenas, comunidades periféricas, pessoas do grupo LGBT etc.), situação que perdurou incisivamente por décadas em nossa sociedade e até hoje, numa proporção um pouco menor, ainda está presente.

Schwarcz (1998) afirma que, no Brasil, o século XX foi marcado pela negação do preconceito racial, ao passo que se acreditava no branqueamento da população, isto é,

com o passar das décadas pós-abolição, o quantitativo de brancos superaria o de negros (o que não ocorreu). Neste caso, os próprios negros tinham dificuldade em se enxergarem como tal; grande parcela era levada a crer que se autodeclarar com um tom de pele mais claro era normal e adequado à época. Essas ideias negativas em relação ao negro estavam em todos os âmbitos da sociedade, inclusive nas escolas, que invisibilizavam em seus currículos a diversidade e a importância de se ensinar e debater questões étnico-raciais.

Ainda de acordo com a mesma autora, a mídia também colaborou de forma eficaz com o preconceito racial ao vender para o exterior a imagem de um Brasil centrado nos brancos e, ao mesmo tempo, mostrando como a cultura destes, baseada nos padrões europeus e anglo-saxões, deveria ser copiada, uma vez que se apresentava como “referencial adequado”.

Esses são alguns exemplos da herança colonial que ficaram arraigados na sociedade brasileira. Desfazer esses conceitos não foi (e ainda não é) uma tarefa fácil. Porém, muitos movimentos constituídos pela parcela populacional excluída têm lutado ao longo do tempo pelo reconhecimento de suas histórias e a legitimação de seus espaços e seus direitos, se contrapondo às heranças coloniais:

Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede. A tão falada globalização que quebraria as fronteiras aproximando mercados e acirrando a exploração capitalista se vê não somente diante de um movimento de uma globalização contra-hegemônica (GOMES, 2012, p. 102).

A pressão popular e a luta dos movimentos que buscavam romper com preconceitos e discriminações impostos desde a colonização ganharam consistência e representatividade no Brasil ao longo de todo o século XX e se estenderam para o atual século. Impulsionado por esses movimentos, e baseando-se na inerente necessidade de mudar a forma como esses povos marginalizados eram abordados nos currículos escolares, em 2003 é sancionada a lei 10.639/03, com o intuito de tornar obrigatório o ensino étnico-racial em todas as esferas da educação básica. Essas políticas afirmativas perpassam os livros didáticos, conforme afirmam Rosemberg, Bazilli e Silva (2003, p.137):

O combate ao racismo nos livros didáticos consubstanciou-se por meio de uma série de ações impulsionadas e desenvolvidas pelos movimentos sociais, especialmente pelo movimento negro, subsidiado por pesquisadores negros e brancos e implantadas pelo Estado.

Assim, seria possível promover uma educação plural e menos discriminatória, em que todos os indivíduos pudessem se reconhecer, ao ver histórias de seus antepassados contadas, não mais de forma estereotipada ou marginalizada, mas respeitosa e integradora, conforme demonstram alguns trechos da lei 10.639/03:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003).

A lei vai em encontro aos discursos de vários movimentos populares que por décadas lutaram por reconhecimento e valorização. Anterior à mesma, como falamos no início deste capítulo, as questões étnica-raciais eram dispostas nas escolas através de citações generalizadas, muitas vezes estereotipadas e marginalizadas, basicamente nas aulas de História e Geografia e em seus respectivos livros didáticos.

A partir da lei 10639/03, as políticas públicas, aliadas às ações pedagógicas, passam por reformulações, juntamente com os livros didáticos. Desta forma, segundo Gomes (2012), os profissionais da educação são estimulados a conhecer e aperfeiçoar seus conteúdos, de forma a levar para as salas de aula contribuições que aprimorem os conhecimentos da diversidade étnica-racial, contribuindo, assim, para um ensino que valorize todos os povos e culturas.

Também é importante ressaltar que o conteúdo da lei 10.639/03 é pré-requisito fundamental para a aprovação de livros didáticos pelo PNLD. Isso significa que, ao analisar as coleções, os avaliadores levam em consideração se as obras atendem aos requisitos da referida lei. A partir desses pressupostos, as coleções podem ser (ou não) aprovadas, de acordo com os requisitos da lei citada (além de outros que se somam a ela). Contudo, respeitar as diretrizes que impõe a lei 10.639/03 não é necessariamente sinônimo de uma inclusão plena no que se refere aos conteúdos étnico-raciais. Reconhecemos que ocorreram consideráveis mudanças, mas não chegamos à resolução do problema (assunto que será abordado a partir da análise do livro didático selecionado no próximo capítulo).

3.3: Os livros didáticos de Geografia a partir do PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

No Brasil, a promoção, avaliação e seleção dos livros didáticos que são distribuídos para as escolas públicas são prerrogativas do Governo Federal, por meio do PNLD. Entretanto, as análises e seleções das coleções de livros, composta por vários profissionais ligados a diferentes campos disciplinares, são realizadas por uma equipe externa ao governo. As coleções passam por profundas análises; somente aquelas consideradas aptas ficam disponíveis para escolha de professores e professoras, com intuito de colaborar no processo de ensino-aprendizagem.

No presente trabalho, teremos como foco em nossas discussões o livro didático que contempla o ensino fundamental II e fora aprovado em 2020, ano que ocorreu a última escolha de livros para a modalidade escolhida, até a finalização desta dissertação, por meio do PNLD. Na ocasião, conforme consta em Brasil (2020), foram aprovadas 12 coleções (todas têm edição em 2018). São elas: Convergências Geografia, Expedições Geográficas, Geografia Espaço & Interação, Geografia Geral e do Brasil, Geografia: Território e Sociedade, Geração Alpha Geografia, Por Dentro da Geografia, Teláris Geografia, Tempo de Geografia, Vontade de Saber Geografia. Destacamos que as coleções aprovadas “atendem à legislação, às 23 diretrizes e às normas oficiais que ancoram o Edital do PNLD 2020” (BRASIL, 2020).

No ato da escolha dos livros didáticos, ainda em 2019, não poderia se imaginar que tal coleção e, principalmente, o livro do 7º ano, viria a contribuir com os propósitos desta pesquisa, mas com o desenrolar da mesma, foi possível organizar tal dinâmica.

Uma vez que é o PNLD quem cuida de todo o processo de escolha dos livros didáticos, antes de analisar o mesmo, se faz necessário compreender a dinâmica que o antecede. Assim, é preciso mencionar que existe uma ficha de avaliação, definida previamente pelo governo, em que constam todas as especificidades que as obras devem apresentar (BRASIL, 2020). Utilizando a ficha de avaliação como referencial, os avaliadores analisam criteriosamente as obras enviadas pelas editoras, que são passíveis de aprovação ou reprovação pela comissão avaliadora.

Com o intuito de trazer mais clareza em relação aos critérios que constam na ficha de avaliação, seguem trechos da mesma. Selecionamos apenas alguns que fazem

referência às questões étnicas-raciais e à lei 10639/03, abordagens que também irão direcionar nossas análises. Importante ressaltar que a ficha de avaliação é um questionário extenso, composta por outros aspectos que não serão aqui mencionados, uma vez que faremos apenas um recorte pontual (em anexo consta mais alguns itens da ficha de avaliação).

Quadro 1: Recorte da ficha de avaliação dos livros didáticos

Abordagem da BNCC - Habilidades ou Específicos (Brasil, 2020).	
Unidades Temáticas O sujeito e seu lugar no mundo	
<p>Objetos de Conhecimento: Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil EF07GE01 Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.</p>	Sim com profundidade, Sim,
<p>Objetos de Conhecimento Características da população brasileira EF07GE04 Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.</p>	Sim minimamente, Ausente
Unidades Temáticas Formas de representação e pensamento espacial	
<p>Objetos de Conhecimento Mapas temáticos do Brasil EF07GE09 Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.</p>	Sim com profundidade, Sim, Sim minimamente, Ausente
Competências de área Ciências Humanas	
<p>(A1) Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.</p> <p>(A4) Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>	Sim com profundidade, Sim, Sim minimamente, Ausente
<p>Competências Gerais (6º Ano, 7º Ano, 8º Ano, 9º Ano)</p> <p>(G9) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza</p>	Sim com profundidade, Sim, Sim minimamente, Ausente
<p>Coerência, correção, adequação e qualidade do texto</p> <p>4.3.2. A obra apresenta conceitos, informações e procedimentos com clareza e precisão, sem induzir ao erro e sem apresentar contradições ou ideias equivocadas que possam gerar dificuldades na aprendizagem (item 2.1.4b)?</p> <p>4.5.19. A obra retrata adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país (item 2.1.7y)?</p> <p>4.5.19. A obra retrata adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país (item 2.1.7y)?</p>	Sim, Não

<p>Princípios éticos e marco legal - (6º Ano, 7º Ano, 8º Ano, 9º Ano)</p> <p>5.1.1. A obra está livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos (item 2.1.2a)?</p> <p>5.1.3. A obra promove positivamente a imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social (item 2.1.2c)?</p> <p>5.1.5. A obra promove positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes (item 2.1.2e)?</p> <p>5.1.7. A obra representa as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países (item 2.1.2g)? 5.2.21. A obra respeita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004) (item 2.1.1u)?</p>	<p>Sim, Não</p>

Fonte: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-geografia.pdf

Percebe-se, a partir do recorte extraído da ficha de avaliação dos livros didáticos de Geografia, que os mesmos são minuciosamente analisados. Desta forma, ainda será possível encontrar elementos que estejam em dissonância com uma educação plural, diversificada e crítica? Esses materiais são imparciais e apresentam uma visão de mundo ampla, ou ainda se voltam àquela que privilegia o eurocentrismo? Buscaremos fazer uma releitura do livro didático selecionado, respondendo essas e outras perguntas no capítulo a seguir. Em diálogo com o pensamento Decolonial, usaremos como referencial de análise a colonialidade do *poder* associada ao capitalismo; do *saber* que invisibiliza os saberes/conhecimentos não europeus e do *ser* que invisibiliza os subalternos.

CAPÍTULO 4: DISCURSOS EUROCÊNTRICOS E ESTEREÓTIPOS A PARTIR DAS REPRESENTATIVIDADES ÉTICAS-RACIAIS NO LIVRO DIDÁTICO TEMPO DE GEOGRAFIA 7. DIÁLOGOS COM O PENSAMENTO DECOLONIAL

Este capítulo apresenta a análise do livro didático selecionado. Entende-se que o caminho percorrido até aqui foi fundamental para direcionar a linha de trabalho adotada, sendo possível demonstrar que as bases da Geografia, enquanto ciência, foram consolidadas na Europa e daquele continente se expandiram pelo mundo. No entanto, isso justificaria o eurocentrismo? Até certo ponto foi (e pode ser) “natural” a influência europeia na Geografia?

A intenção desta pesquisa não é deslegitimar os conhecimentos produzidos pelos povos europeus, mas demonstrar como o eurocentrismo despreza saberes e culturas de outros povos, das chamadas “sociedades não-ocidentais”. Dito isso, como já dizia Gonçalves (2005, p.3), nosso objetivo é buscar:

[...] uma refinada análise que sabe dialogar com o legado de conhecimento europeu, enquanto um legado que tem seu *topoi*, como diria Boaventura de Sousa Santos. Afinal, apesar dos europeus imporem seu capitalismo em toda parte, isso não quer dizer que sua epistême dê conta de toda a complexidade das distintas formações sociais que se constituíram em cada lugar e região do mundo.

Reconhecemos a contribuição dos europeus no progresso civilizatório. Porém, é fundamental compreender que existem outros povos e nações que também contribuíram nesse processo e foram “apagados” pelo eurocentrismo. Nossas críticas estão relacionadas ao momento em que vários países da Europa iniciaram suas jornadas de colonizações/explorações/dominações pelo planeta, entre os séculos XV e XX.

É importante frisar que, no processo de colonização, a Geografia exerceu papel de extrema importância:

A geografia foi um desses saberes práticos que renasceu na constituição do mundo moderno-colonial antes mesmo de a Geografia se constituir como um saber com pretensões científicas no século XIX. A palavra geógrafo aparece em 1537 para designar ‘o funcionário do Rei, fazer mapa’, ou seja, aquele especialista em representar o espaço, em delimitar as fronteiras para o Estado Territorial nascente (GONÇALVES, 2002, p. 228).

Concordamos com o autor que a Geografia foi um dos alicerces do mundo moderno colonial. Assim, desde o início da colonização, todo o desenvolvimento

intelectual e social que várias nações europeias acumularam foi utilizado pelos países colonizadores como ferramenta de dominação. Não obstante, o final do colonialismo inaugurou o início da colonialidade, pois ainda persistiram a exploração e o controle (direto ou indireto) de nações europeias em várias regiões do mundo, principalmente nas Américas e na África.

Diante disso, surge a necessidade de romper com os idealismos eurocêntricos, buscar outros protagonistas e colocar no foco de análise e atenção povos que por muito tempo foram renegados a segundo plano. Desse modo, o pensamento Decolonial aproxima de nossa realidade personagens historicamente subalternizados, não apenas em relação às suas culturas, mas também enquanto produtores de conhecimento, ciência etc.

Em vez de legitimar a busca de raízes europeias e norte-americanas e a respectiva ligação com um ponto de vista pretensamente universal, irei defender uma noção de diversidade radical. A diversidade radical é uma crítica das raízes que põe a claro não só a colonialidade mas também o potencial epistêmico das epistemas não-europeus (TORRES 2008, p. 74).

A ideia de “universal” historicamente esteve associada aos padrões e modelos estabelecidos pelas nações desenvolvidas, seja no que se refere à ciência, à cultura, à moeda, à língua e etc.

No Brasil, a Geografia, enquanto ciência e ensino, também se estruturou sob o viés eurocêntrico, uma vez que o país fora colônia de Portugal por mais de três séculos. Mesmo com a proclamação da independência, o novo Estado-Nação continuou submetido ao controle e influência de nações europeias. Esta conjuntura contribuiu para delinear os padrões de ensino da Geografia Escolar e dos livros didáticos da referida disciplina. Diante disso, Mignolo (2009) afirma ser necessária uma ampla descolonização dos povos não-ocidentais, para que possam ter consciência da importância de seu “lugar de fala”. Contudo, é necessário previamente descolonizar o conhecimento, isto é, desmistificar a forma como aprendemos a enxergar o mundo (sob a ótica eurocêntrica), e isso perpassa os livros didáticos.

4.1: Análise estrutural do livro Tempo de Geografia 7 a partir de seus temas

Iniciando as análises do livro didático selecionado, em suas 240 páginas, encontramos oito temas (subdivididos em quatro capítulos cada um), sendo eles:

- 1-Território brasileiro
- 2-Sociedade brasileira
- 3-Economia do Brasil
- 4-Região Norte
- 5-Região Centro-Oeste
- 6-Região Nordeste
- 7-Região Sudeste
- 8-Região Sul

Os temas abordam os seguintes aspectos gerais: formação e evolução do território, assim como da sociedade brasileira; dinâmica econômica e natural das regiões do país propostas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); além de atividades que buscam a “fixação” dos conteúdos propostos.

Buscando atender aos objetivos desta pesquisa – analisar as representatividades étnica-raciais, a partir dos discursos eurocêntricos e à luz do pensamento Decolonial – nossas análises se dedicam a todos os temas do livro didático (porém concentramos nossa atenção apenas no conteúdo supracitado). Sendo assim, consideramos pertinente levantar o seguinte questionamento: por que as questões ético-raciais foram escolhidas como assunto central?

Poderíamos elencar múltiplas respostas. Todavia, neste trabalho, vamos nos ater ao fato de que, como descrito anteriormente, essas questões ainda se mostram emblemáticas no Brasil, sendo recorrente presenciarmos, em nosso cotidiano, de forma velada ou explícita, episódios de discriminação, racismo e/ou preconceito em relação aos negros (principalmente a aqueles que vivem nos subúrbios e favelas).

Desse modo, consideramos que o livro didático tem papel essencial nessa conjuntura, uma vez que este material ainda é uma das ferramentas mais utilizadas na educação básica brasileira, sobretudo em escolas públicas.

4.2: Estruturas do livro quanto às ilustrações

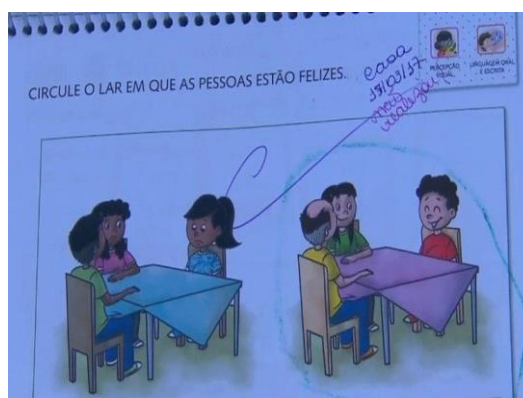
As imagens exercem papel importante nos livros didáticos, uma vez que através delas se torna possível identificar elementos, espaços e povos descritos nos textos. Imagens revelam histórias, nos impactam e causam determinadas sensações (que podem ser positivas ou negativas, a depender de como as mesmas são apresentadas).

Segundo autores como Schwarcz (1998) e Quijano (2005), desde o fim da escravidão, a sociedade brasileira passou a vender uma falsa narrativa de democracia racial que, na prática, nunca existiu. Nos livros didáticos, por décadas, foi corriqueiro

encontrar ilustrações que apresentavam negros em condições degradantes (situação que não se registrava em relação aos brancos).

Nesse sentido, apresentamos os exemplos a seguir, extraído de uma reportagem presente na internet (2017). Naquele ano ouve a denúncia que um livro didático da educação infantil pedia como proposta de atividade o seguinte: “circule o lar em que as pessoas estão felizes” e considerou como “resposta correta” a imagem da família composta por brancos e não por negros (figura 1). Já na atividade seguinte (figura 2) o mesmo livro didático pedia: “cubra o pontilhado que liga cada profissional ao seu local de trabalho”. A imagem é composta por três pessoas, sendo apenas uma negra e sua profissão é faxineira, enquanto as outras pessoas brancas têm como profissão professoras.

Figura 1: Lar em que as pessoas estão felizes



<https://g1.globo.com/pernambuco/noticia/mae-denuncia-racismo-em-livros-didaticos-utilizados-em-escola-do-recife.ghtml>

Figura 2: Profissionais e seu local de trabalho



<https://g1.globo.com/pernambuco/noticia/mae-denuncia-racismo-em-livros-didaticos-utilizados-em-escola-do-recife.ghtml>

A problemática apresentada vai em encontro a questões complexas como aborda Carvalho (2006, p.24):

[...] como é possível uma criança negra sentir-se atraída, segura, estimulada e participativa num ambiente escolar no qual sua etnia não é representada de

forma positiva? Os homens negros e as mulheres negras são insistentemente mostrados em situação de subjugação [...].

Não obstante, as políticas públicas voltadas para confecção, seleção e escolha de livros didáticos, apesar dos recentes avanços (que perpassam a ficha de análise dos livros didáticos mencionada no capítulo anterior), ainda não aboliram por completo ilustrações que venham a causar constrangimento em alguns estudantes.

A maioria das imagens presentes no livro analisado por esta pesquisa não apresentam, na contemporaneidade, negros, indígenas e mulheres em situação degradante (conforme era registrado com frequência em livros didáticos de outras épocas). Contudo, verifica-se em algumas páginas – 97 (imagem 1), 128 (imagem 2), 155 (imagem 3 e 4), 156 (imagem 5) e 185 (imagem 6) – que tanto negros como indígenas aparecem em situações que remontam ao Brasil colonial, nitidamente em situação de subordinação, conforme verifica-se nas imagens do quadro a seguir:

Quadro 2: Imagens negros e indígenas em situação de subordinação



Fonte: Silva e Ross (2018)

Em relação à população negra e sua representatividade nos materiais didáticos, Bazilli, Rosemberg e Silva (2003, p. 137) afirmam:

[...] o livro didático estaria, em síntese, prejudicando a população negra. Em primeiro lugar, por veicular uma organização de conteúdo que não permite ao negro ter visibilidade enquanto sujeito do processo histórico. Em segundo, o livro didático mantém a população negra confinada a determinadas temáticas que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada. Por último, foi criticado o fato dos livros estarem substituindo o mito da democracia racial, pelo mito da mestiçagem que anularia a construção de uma identidade negra.

Uma educação mais assertiva, diante dos propósitos Decoloniais, mostra que os povos negros precisam ser notados e descritos a partir do ponto de vista e lugar de fala dos mesmos. Nesse caso, as imagens que ajudam a traduzir os contextos dos livros didáticos têm papel fundamental, ao representarem esses povos de maneira pejorativa (ou não).

Diante dessa realidade, espera-se que a educação (e os livros didáticos) rompa com os paradigmas herdados do eurocentrismo, busque outros protagonistas e coloque no foco de análise e atenção povos que por muito tempo foram deixados em segundo plano. Isso posto, se faz importante ressaltar que, mesmo não sendo o foco de análise desta pesquisa, o livro em questão não apresenta imagens que abordem a temática “diversidade de gênero”, fator que contribui para a estrutura patriarcal que ainda permeia nossa sociedade.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de aproximação dos conteúdos do livro didático com o cotidiano dos estudantes, em especial dos alunos e alunas negros (assim como os pardos e indígenas), que, por muito tempo, tiveram suas representatividades estereotipadas e negligenciadas nos livros.

Quanto aos povos afrodescendentes, a partir da lei 10.639/2003, consideráveis avanços foram alcançados; porém ainda é necessário que haja maior assertividade ao representar esses povos nos livros didáticos. A partir desse contexto: “propõe-se, com base na lei 10.639/2003, que conteúdos e representações marcados por estereótipos nos materiais didáticos sejam revistos [...]” (GUIMARÃES *et al.*, 2022 p. 19).

Na medida em que pesquisas demonstram as desigualdades raciais na educação que, marcadas por processos explícitos e implícitos de racismo, causam o baixo rendimento e a evasão escolar desproporcional entre estudantes negros e negras, vários (as) geógrafos (as) enfatizam a necessidade de se estabelecer uma educação antirracista (GUIMARÃES *et al.*, 2022 p. 19).

Sendo assim, uma educação antirracista demanda olhar crítico e, ao mesmo tempo, inclusivo, por todos os componentes que fazem parte da educação, sejam eles os profissionais ou os materiais didáticos. É inócuo contar a história da escravidão sem levar em consideração a história de luta e ascensão dos povos negros, pardos e indígenas. Eles precisam ser verdadeiramente reconhecidos, não apenas pelas adversidades do passado, mas pela “representatividade de sempre”.

4.3: TEMA 1: Território brasileiro

O primeiro tema do livro apresenta conteúdos que abordam a constituição territorial do que posteriormente denominou-se como “Brasil”. Destacamos que a obra é iniciada pelos autores Silva e Ross (2018, p.10) descrevendo o Brasil como: “o país do futebol”, “com praias paradisíacas”, “onde o povo é alegre”, “a comida é boa”, “rico em fauna e flora”; ou seja, estereótipos que foram (e são) vendidos ao mundo como “verdades absolutas”. Na sequência, os leitores (no caso os estudantes) são indagados se sentem representados por tais conceitos, o que, obviamente, já nos leva a profundas reflexões, uma vez que grande parte da população brasileira não tem condições de usufruir dos recursos citados; tampouco se enquadra nesses estereótipos, devido à renda insuficiente das famílias².

Sob o ponto de vista histórico-cultural, as abordagens iniciais do livro didático apresentam o Brasil para os estudantes como um país latino-americano. *“Do ponto de vista histórico cultural, o Brasil é considerado um país latino-americano. Os países da Americanos Latina compreendem aqueles que, no continente americano, foram colonizados predominantemente por Portugal e Espanha ”* (SILVA; ROSS, 2018, p.11). Assim, nos deparamos com um dos primeiros referenciais de cunho eurocêntrico, pois o livro deixa claro que essa herança cultural é fruto da colonização, o que confirmamos em Gonçalves (2005, p.4): “O eurocentrismo tem-nos impedido de ver que, aqui, na América, esse continente sem-nome próprio, ao contrário da Ásia e da África que se deram seus próprios nomes [...]”.

Pertencemos a um continente em que sequer a nomenclatura foi escolhida/herdada pelos povos nativos. Todavia, é importante ressaltar que, anterior à invasão dos colonizadores, nossas terras já eram habitadas por diversos povos indígenas. Portanto, a

² Ressaltamos que, doravante, todas as citações extraídas do livro didático estarão em itálico.

partir do pensamento Decolonial, antes de sermos latino-americanos – termo atribuído devido à herança da língua portuguesa e espanhola (Portugal e Espanha grandes colonizadores das Américas) – somos indígenas por natureza e essência (MIGNOLO, 2009).

Ao tratar da invasão das terras brasileiras, o livro didático aponta que *“a ocupação dos europeus causou a expulsão e o massacre dos povos nativos de áreas próximas ao litoral com a finalidade de realizar atividades econômicas [...]”* (SILVA; ROSS, 2018, p.15). Desse modo, de forma sutil, a obra analisada vai de um assunto (extermínio e exploração indígena) a outro (produção econômica), sem que seja possível perceber e dialogar sobre a barbárie primeira. Pode, inclusive, deixar subentendido na memória dos leitores (estudantes) que a eliminação dos povos indígenas tenha sido necessária para que pudessem ser estabelecidas variadas atividades econômicas.

Avançando no texto, encontramos: *“Essa ocupação foi alterando a paisagem, as dinâmicas e a produção do espaço geográfico [...] que levou a configuração territorial do Brasil de hoje”* (SILVA; ROSS, 2018, p. 15). Nessa frase, percebe-se uma naturalização do extermínio dos povos indígenas, em detrimento da mera produção do espaço geográfico brasileiro (que já existia e era ocupado, mas foi desprezado e refeito ao desejo dos colonizadores).

Segundo Lander (2000, p.16), “com o início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas – simultaneamente – a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória [...] e do imaginário”. Ainda conforme o autor, o europeu construiu em seu imaginário que as terras por eles ocupadas nas Américas eram “desocupadas”, ainda que habitadas por diversos povos indígenas, que foram apontados/colocados numa condição de subordinação e, portanto, desconsiderados como legítimos donos. O argumento utilizado pelos colonos pautava-se no fato de não haver cultivo ou colheita que incorporasse todo o território, logo o mesmo estaria “disponível” a qualquer colono que porventura chegasse e quisesse se estabelecer.

Importante frisar que os europeus, mesmo antes do início das colonizações nas Américas, já se autodenominavam povos superiores, como observa Lander (2000, p.20):

[...] sendo a Europa o Ocidente absoluto, lugar no qual o espírito alcança sua máxima expressão ao unir-se consigo mesmo. Dentro desta metanarrativa histórica, a América ocupa um papel ambíguo. Por um lado, é o continente jovem [...] Enquanto sua vegetação é monstruosa, sua fauna é frágil [...]. Os

aborígenes americanos são uma raça débil em processo de desaparecimento [...]. A América sempre se mostrou e continua mostrando-se física e espiritualmente impotente.

Percebe-se que os colonizadores, para cumprir seus objetivos comerciais, colocaram em prática um projeto de eliminação dos povos indígenas. Nesse sentido, Gómez (2005, p.83) afirma que “a maldade, a barbárie e a incontinência são marcas ‘identitárias’ do colonizado, enquanto que a bondade, a civilização e a racionalidade são próprias do colonizador”.

Por muito tempo, fomos (e de certa forma ainda somos) levados a crer que a colonização era, basicamente, uma espécie de salvação (único recurso) para esses “povos selvagens”. O livro didático analisado não contribui plenamente para que os estudantes tenham maiores conhecimento do quão devastador fora o processo de colonização no Brasil.

Ainda sobre o apagamento dos povos indígenas no período colonial, a partir da análise do livro em questão, percebe-se que o mesmo narra a história do processo de constituição territorial brasileiro, sem conceder maior ênfase a essas questões. Por isso, o pensamento geográfico, em diálogo com o Decolonial, se mostra tão importante, uma vez que “os caminhos decoloniais têm todos uma coisa em comum: a ferida colonial, o fato de que regiões e pessoas ao redor do mundo foram classificadas como subdesenvolvidas, econômica e mentalmente”. (MIGNOLO, 2009, p. 27). Assim, o livro didático omite certas questões, sendo preciso que elas cheguem aos estudantes de outras maneiras, por outras vozes.

Em relação aos conteúdos que abordam a representatividade dos negros (homens e mulheres) que vieram forçados para o Brasil e contribuíram amplamente na formação do nosso território, povo e nação, percebe-se que o livro didático pouco cita e/ou denuncia esse contexto histórico. Encontramos apenas o seguinte relato: “*Para realização do trabalho nos engenhos, africanos eram capturados e trazidos contra a vontade para a colônia portuguesa. Até o século XIX, a economia era quase exclusivamente movida pela força braçal escravizada*” (SILVA; ROSS, 2018, p. 17)). Desse modo, o livro dedica apenas três linhas para tratar da participação dos negros na formação territorial brasileira (o que é muito pouco diante da lei 10.639/2003 e não se faz suficiente para demonstrar sua relevância). Nesse sentido a cor da pele é o dispositivo

central que aciona o apagamento dessas pessoas e, conseqüentemente, gera a discriminação.

Podemos considerar que ainda fica implícita a questão da mão de obra escrava como necessária à economia, o que poderia justificar a escravidão. Concordamos com Coronil (2005, p. 52) que, desde tempos coloniais, a “periferia” tem sido a principal fonte tanto de riquezas naturais como de trabalho barato. Dito disso, nos questionamos se esta situação deixou de existir como tal, ou apenas se manifesta em condições distintas?

Sobre a visão branco/eurocêntrica em relação aos negros, Mignolo (2009, p. 46) denuncia:

[...] “a experiência vivida do negro” foi formada na matriz racial do mundo moderno/colonial, a partir do lugar atribuído pelo cristianismo aos negros (filhos de Cam) e do fato de que o cristianismo veio a ser a principal força epistêmica na criação de pessoas e lugares no século XVI, quando a escravidão tornou-se indistinguível da negritude. A partir daí, tinha-se um enquadramento particular de dimensões sociais e psicológicas, onde a “experiência vivida” do negro seria sempre formada pela visão do branco.

De acordo com o exposto na citação anterior, percebe-se que os colonizadores recorreram à doutrina embasada no cristianismo como orientação no tratamento em relação aos negros e indígenas. Importante salientar, a partir do pensamento Decolonial, que a respeito dos povos mencionados, o livro didático pouco comenta suas representatividades na formação territorial brasileira, fato que também se associa ao viés do pensamento eurocentrado.

Um episódio que chama atenção a partir de meados do século XIX (mas não é mencionado no livro didático) trata da questão das terras devolutas: vastas áreas de terras pertencentes ao território nacional, que não foram ocupadas pelos colonizadores e passaram a ser comercializadas, levando em conta os interesses daqueles que estavam no poder à época. De acordo com Gadelha (1989, p, 160):

Note-se que, neste período, ampliou-se o processo da posse da terra, agora sob o domínio e controle dos fazendeiros. No Vale do Paraíba espalhavam-se as plantações de café, ampliavam-se os latifúndios em áreas antes dedicadas às lavouras de subsistência, agora cada vez mais exploradas pelo trabalho escravo. Conseqüentemente, expulsavam-se moradores e pequenos posseiros [...].

Em linhas gerais, as terras devolutas beneficiaram os grandes proprietários, que já possuíam extensos latifúndios (produtivos ou não). Nesse mesmo período (a partir de meados do século XIX), a mão de obra escrava estava, aos poucos, entrando em

decadência, uma vez que os negros começavam a conquistar sua liberdade (e sua mão de obra passou a ser substituída por imigrantes europeus, que chegavam ao Brasil para trabalhar nas lavouras de café e usufruir das terras devolutas):

A Lei de Terras aparecia agora como urgente e necessária, não mais dando prioridade à questão das terras e, sim, à necessidade da substituição dos braços escravos, conseqüência imediata da suspensão do tráfico, em uma sociedade que não pensava no escravo como trabalhador e, sim, como mero instrumento de trabalho. Procurava-se, assim, contrabalançar os efeitos da abolição, incentivando a colonização através da possibilidade que teriam os colonos imigrantes, da aquisição de lotes de terras devolutas (GADELHA, 1989, p.160).

Esse desequilíbrio na distribuição de terras, em que foi permitida apenas a uma parcela da população (colonizadores, seus descendentes e imigrantes) concentrar grandes extensões territoriais, em detrimento dos negros, ainda reflete nos dias atuais. Mesmo as terras estando devolutas, ou seja, sem proprietário, não houve empenho, nem facilitação, por parte do Estado brasileiro, em conceder à população negra acesso às mesmas (isto é, eles foram excluídos desse processo). Consideramos que, se essa questão (herança histórico-territorial) fosse citada no livro didático, auxiliaria o estudante a compreender melhor as desigualdades contemporâneas, que refletem num grande número de pessoas sem moradia.

Ao fazer esses apontamentos, nossa intenção não é deslegitimar o livro didático em questão, uma vez que também foram observados pontos positivos no transcorrer da análise do mesmo, a exemplo das páginas 32 e 33, em que se observa uma imagem que trata do poder executivo nacional. Na imagem estão contemplados homens e mulheres em desenhos representando as mais variadas expressões culturais do povo brasileiro. Ela também chama atenção para a presença de mulheres na esfera política, ambiente que, por muito tempo, fora dominado por homens. Desta forma destacamos a figura 3 a seguir como expressão relevante no livro didático:

Figura 3: O poder executivo



Silva e Ross (2018, p. 32 - 33).

4. 4: TEMA 2: Sociedade brasileira

Esse tema discute a trajetória da formação étnica e cultural da população brasileira, além de sua estrutura, crescimento e mobilidade pelo território. Nesse sentido, a Geografia escolar tem papel estratégico, uma vez que possibilita aos estudantes a oportunidade de conhecer as mais variadas dinâmicas culturais que formaram e hoje compõem nossa sociedade. Na abertura do tema destaca-se a pintura *Operários*, de Tártila do Amaral conforme observamos na figura 4 a seguir:

Figura 4: Társila do Amaral, Operários, 1933. Óleo sobre tela, 150 cm x 205 cm.



Silva e Ross (2018, p. 36 - 37).

Na sequência o livro didático descreve a importância da obra para a identidade cultural brasileira. “Ela representa a diversidade étnico-racial da população e a grande quantidade de pessoas que se deslocaram de todas as partes do Brasil para trabalhar nas fábricas [...] principalmente nas metrópoles [...]” (SILVA; ROSS, 2018, p. 37). Em seguida os leitores (estudantes) são indagados a pensar se eles percebem tal diversidade no quadro e se ela pode ser observada em seu cotidiano.

Cabem aqui, a nosso ver, alguns apontamentos que fazem correlação ao eurocentrismo. Na imagem, dentre cinquenta e uma faces, observam-se pouquíssimos rostos negros e pardos, o que nos remete a alguns questionamentos. Negros e pardos eram minoria na população brasileira naquele período histórico? Eles não estavam alocados nas fábricas, já que a imagem descreve os operários? Essas são perguntas que podem levar a múltiplas respostas, dependendo do ponto de vista que se observa.

A partir de uma leitura atrelada ao pensamento decolonial, destacamos que a imagem dialoga com o mito da democracia racial, ao tentar mostrar uma igualdade que nunca existiu. Assim, deixa evidenciado a marginalização do negro, tanto na sociedade, como no mercado de trabalho, ao passo que naturaliza a imagem do branco (maioria dos rostos da imagem).

Tal visão vai ao encontro do tema anterior, quando ressaltamos que o livro didático valoriza os colonizadores e seus descendentes, além de outros imigrantes brancos vindos de variadas regiões da Europa, que chegaram ao Brasil (principalmente ao final do século XIX).

Outro fato que devemos analisar com mais acuidade está relacionado:

A ideologia do branqueamento orientou a formação do projeto nacional no século XIX e as políticas de imigração do Brasil. Essa ideologia surge conectada às teorias raciais vigentes naquele momento que afirmavam a existência de hierarquias de raças baseadas na suposta superioridade da “raça” branca, na inferioridade de outras “raças de cor”. Além disso, as teorias raciais alertavam também sobre os “perigos” e os “prejuízos” da mistura das raças, pois seria causadora da degeneração psicológica e física das pessoas. Para combater os efeitos negativos da mestiçagem, a ideologia do branqueamento da raça aparece como solução. Mas por que isso aconteceu? Para essa teoria, os “nacionais”, ou seja, os índios e os negros, representavam raças inferiores e portadoras de “duvidosa natureza moral”, consequentemente incapazes de produzir em um sistema de livre iniciativa, principalmente no sistema de pequena propriedade (MOMBELLI, 2015, p.130).

Percebe-se que o eurocentrismo atuou no Brasil de forma incisiva, construindo no imaginário populacional uma ideologia de branqueamento como algo “natural” e “necessário” ao desenvolvimento da nação que, desde então, alimentou o sentimento de não aceitação, preconceito e indiferença em relação a negros (e também aos indígenas). Ainda segundo o autor mencionado, próximo a meados do século XX, surge uma corrente ideológica que começa a propagar no Brasil a ideia de “democracia racial”, partindo do pressuposto de que, no país, as diferentes raças conviviam em harmonia (o que não passava de uma invenção/mito, mas que acabou sendo incorporada pelas pessoas, confundindo e distorcendo a realidade).

Posto isso, consideramos ser importante observar certas questões, como o fato de os colonizadores terem arquitetado para o “novo mundo” um projeto que buscava apagar as histórias dos indivíduos que lá habitavam, criando em nosso imaginário muitos estereótipos, pois “a invenção do europeu civilizado é, ao mesmo tempo, a invenção do selvagem e, assim, a invenção da modernidade é inseparável da invenção da colonialidade” (GOLÇALVES, 2002 p.218).

Seguindo com as análises do livro didático, nos deparamos com uma grande inconsistência histórica, Silva e Ross (2018, p. 38) abordam os colonizadores da seguinte forma: “[...] quando os primeiros migrantes brancos vindos de Portugal, aqui chegaram”. Entendemos que referenciar os colonizadores como meros migrantes é um

grande equívoco. Isso reafirma o quanto a colonialidade é presente nas abordagens e pode causar no imaginário dos estudantes certa naturalização dos fatos. Assim, podemos afirmar que, se essa percepção não for questionada e criticada, correremos o risco de ver a colonização representada como simples “processo de migração”.

No decorrer do tema, o livro didático comenta acerca dos povos que deram origem a nação brasileira: indígenas, negros e portugueses, além de outros grupos de imigrantes que chegaram ao longo do tempo. Podemos ressaltar que houve preocupação por parte do livro em destacar as atrocidades que os povos indígenas e negros sofreram por parte do colonizador.

Com a colonização portuguesa iniciada no século XVI, a história da população indígena que vivia aqui foi alterada, imensa parcela dessa população foi dizimada, muitos indígenas foram submetidos ao trabalho escravo, suas terras foram expropriadas e eles passaram a sofrer com doenças trazidas pelos colonizadores (SILVA; ROSS, 2018, p. 40).

Pelo viés do pensamento Decolonial, percebe-se que não há preocupação em descrever a existência desses povos que extrapolem os estereótipos há tempos representados da mesma maneira. O livro não menciona, por exemplo, que os colonizadores dependiam diretamente dos conhecimentos dos povos nativos (indígenas) para conseguir se locomover/explorar o território que era totalmente desconhecido. Os colonizadores eram acostumados na Europa com climas mais amenos, com outra fauna e flora. Aqui a dominação somente foi possível graças aos nativos que dominavam o território, conhecendo profundamente seus caminhos e obstáculos.

Quanto aos negros, o livro didático aponta:

Estima-se que 4 milhões de africanos aportaram em nosso país nos navios negreiros. Inicialmente eram forçados a trabalhar nas lavouras de cana-de-açúcar e, depois, na mineração e na cafeicultura. Em razão dos maus tratos, castigos e torturas, houve elevado índice de mortalidade da população negra ao longo dos séculos. Infelizmente, esse índice ainda é alto por causa do racismo [...] persiste no Brasil o privilégio da população branca em detrimento da negra (SILVA; ROSS, 2018, p. 40).

Cabe ressaltar, novamente, que os escravizados foram fundamentais na formação territorial e ainda mais essenciais na exploração do ouro no Brasil colônia, uma vez que utilizavam técnicas de extração desconhecidas pelos colonizadores, ou seja, sem a força de trabalho e conhecimento dos negros escravizados não seria possível a exploração desse metal precioso com a intensidade que se estabeleceu à época.

Mesmo o livro didático comentando a importância de indígenas e negros, não há representatividade e preocupação em descrever a essência desses povos e suas

contribuições diretas (mesmo que forçadas) aos colonizadores, por olhares além da escravidão e subalternização, o que vai em encontro aos comentários de Gonçalves (2002, p. 218).

[...] na medida que a constituição da unidade territorial interna se dá seja pela expulsão dos outros – dos mouros no caso dos dois primeiros estados territoriais modernos (Portugal e Espanha) ou com o encontro com o outro externo que vai perder suas diferentes qualidades (astecas, maias, guaranis, bantos, ashantis ...) para serem chamados, pelos europeus, por um nome geral – indígena ou aborígine que os unifica a todos. É ali, todavia, que o europeu se descobre branco para se distinguir do índio e, depois, se descobre europeu se distinguindo da América inaugurando o chamado novo mundo.

Percebe-se que, tanto indígenas como negros (além de outros povos), não somente nas Américas, mas em várias localidades do planeta, foram reduzidos a generalizações que não nos permitem conhecer seus legados, fato que também é visível no livro didático analisado.

Com relação aos povos afrodescendentes no Brasil, cabe destacar positivamente que o livro didático aborda a questão dos quilombos, ressaltando a representatividade desses espaços no passado e no presente. *“Os africanos escravizados não se submeteram a escravidão [...] resistência foi a formação de quilombos [...] Atualmente há cerca de 3 mil comunidades quilombolas no Brasil [...] grupos étnico-raciais com características históricas e sociais próprias”* (SILVA; ROSS, 2018, p. 40).

Contudo, a perspectiva do pensamento Decolonial vai além desse contexto, apontando que a colonialidade não permitiu uma política de Estado que levasse em consideração o direito dos povos quilombolas à terra. Somente a partir de reivindicações de movimentos organizados pelo povo negro, o Estado criou políticas afirmativas de reconhecimento ao direito de posse pelos povos remanescentes. Ou seja, regularizar algo que lhes era (e ainda é) de direito. Apesar disso, existem muitas críticas por parte da sociedade em relação a legalização dessas terras quilombolas (e indígenas), seja pela falta de (re) conhecimento do passado colonial, que tanto suprimiu esses povos, ou por questões de disputa por essas terras que envolvem grandes empresários latifundiários (fato ainda corriqueiro).

O livro didático levanta uma importante questão ao tratar da migração de haitianos, maioria constituída por negros, que chegaram ao Brasil nas primeiras décadas do século XXI, conforme comentam Silva e Ross (2018, p 44 - 45): *“Muitos haitianos escolheram o Brasil para buscar melhores condições de vida, trabalho, estudos e ajudar*

financeiramente os que permaneceram no Haiti”. Consideramos este assunto é indispensável, haja vista que leva os estudantes a refletirem sobre diferentes questões, como o preconceito racial e também a xenofobia, práticas recorrentes em nossa sociedade. “*Muitos haitianos, majoritariamente negros, sofrem humilhações e encontram dificuldades para se estabelecer aqui. [...] enfrentam problemas análogos aos do escravismo*” (SILVA; ROSS, 2018, p. 45). O preconceito racial é latente na sociedade brasileira (e ainda mais incisivo em relação aos haitianos). Dito isso, torna-se imprescindível discutirmos a temática “raça” e entender quais ideologias históricas estão por trás desse conceito:

Na América, a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista [...]. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente, também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 107 - 108).

Observando a ideia de raça a partir do trecho acima – e fazendo um paralelo à sociedade brasileira com heranças coloniais e escravocratas – adentramos na questão do preconceito relativo aos haitianos (maioria formada por negros). Eles são vistos e tratados por uma parcela da população como indivíduos “inferiores”, sem instrução; muitos acabam se sujeitando ao subemprego ou tem sua mão-de-obra explorada. Paralelo à questão racial, temos também a questão da xenofobia (aversão ao estrangeiro, principalmente aos negros oriundos de países pobres). Desse modo, imigrantes haitianos sofrem duplamente.

É patente a distinção feita pela sociedade brasileira ao receber imigrantes vindos do Haiti em comparação, por exemplo, aos imigrantes/refugiados brancos, que fogem da guerra na Ucrânia e são recebidos com flores em aeroportos. Consideramos que o acolhimento deveria ser igual para todos, independentemente da cor da pele e da origem do imigrante.

Ainda sobre o Haiti, percebemos que o livro didático referencia o país partir de uma catástrofe social, decorrente e intensificada por fenômeno natural (terremoto), ocorrido em 2010, que levou a óbito centenas de milhares de pessoas e fragilizou ainda

mais tantas outras, assim como sua economia (lembrando que o Haiti é apontado como o país mais pobre das Américas e um dos mais pobres do mundo).

Consideramos ser importante destacar que as raízes dessa pobreza são heranças coloniais. No entanto, é importante frisar que, em relação a este país, há um fato histórico importante, muitas vezes negligenciado nos livros didáticos:

Foi nesse mesmo continente que, em 1804, pela primeira vez, [...] que os negros do Haiti tentaram se emancipar, ao mesmo tempo, da França e dos brancos donos de *plantations* naquela que, até então, era a mais rica colônia francesa. Ao contrário dos livros de história que, eurocentricamente, falam da história da liberdade a partir da Revolução Francesa ou da Revolução Americana ou, ainda, dos pressupostos do Iluminismo, foi no Haiti que, pela primeira vez, tentou-se a liberdade para todos, independentemente de se ser branco e europeu (GONÇALVES, 2005, p.4).

Ainda assim, os haitianos não foram devidamente reconhecidos por sua força e bravura ao lutarem por sua independência. O maior problema do Haiti não está, necessariamente, em sua localização geográfica (de fato, uma área propícia a ocorrências de variados tipos de intempéries), mas nas heranças coloniais que assolaram o país.

Seguindo com nossas análises, o livro didático – páginas 46 a 49 – trata de um assunto complexo ao referenciar os “povos tradicionais” (conteúdo que não encontramos em livros didáticos mais antigos). No quadro a seguir estão representadas as páginas supracitadas com o intuito de dar maior visibilidade ao assunto.

Contudo, percebe-se que esses povos e seus saberes são expressos de forma reduzida. O próprio termo “comunidades tradicionais” é de cunho eurocêntrico, pois aquilo que se considera tradicional é visto com inferioridade, arcaico e ainda se associam a isso crenças, lendas e tradições, como se esses fossem os únicos referenciais dos povos tradicionais.

O livro didático traduz os modos de vida dos povos tradicionais baseado na simples relação das pessoas com o meio natural, seja para fins econômicos ou de preservação ambiental. Entretanto, essas comunidades têm conhecimento e potenciais que vão além das relações mencionadas. Contudo, no presente contexto, em que a natureza e os saberes desses povos voltam ao centro dos debates e das preocupações globais, seus conhecimentos vêm sendo mais valorizado:

Acrescente-se, ainda, o enorme interesse que instituições de pesquisa de ponta, como a NASA, vêm manifestando pelo elevadíssimo índice de acerto na previsão do tempo meteorológico que fazem *peritos* das populações tradicionais do sertão semi-árido do nordeste brasileiro, *peritos* esses que nunca entraram numa escola formal. A diversidade biológica torna-se um tema não só biológico, quase sempre destinado aos grandes grupos empresariais, mas, também, tema de interesse daquelas populações que detém conhecimentos preciosos sobre espécies animais e vegetais e que hoje disputam os direitos de propriedade intelectual. Como se vê ficam indefinidos não só os limites entre as ciências, mas, também, entre diferentes modos de conhecer, já não sendo possível traçar com tanta certeza o limite entre quem sabe e quem não sabe (GONÇALVES, 2002, p.211).

Portanto, as comunidades tradicionais têm grande potencial de conhecimento, uma vez que dominam, reconhecem suas áreas e seus componentes naturais em profundidade, sejam os povos tradicionais do semiárido nordestino ou quilombolas e indígenas que habitam várias localidades do território brasileiro.

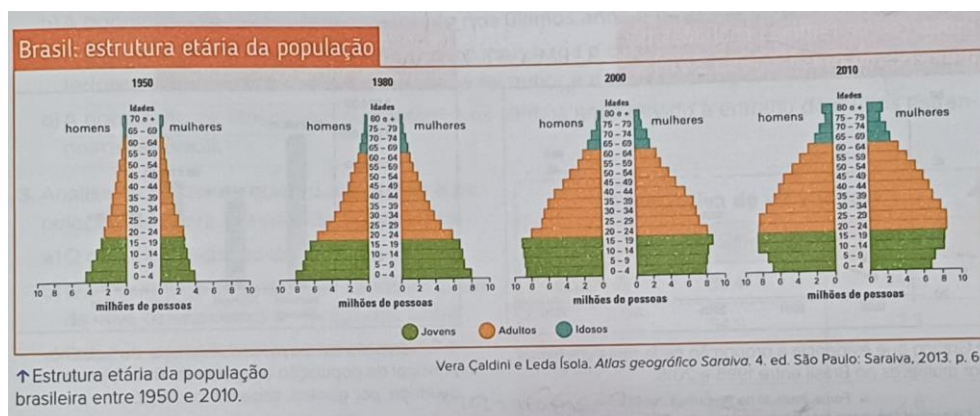
Seguindo o curso do tema, chegamos às análises que tratam da distribuição e estrutura da população brasileira, assunto relevante para o estudante adquirir conhecimentos quantitativos e qualitativos sobre a população. São esses indicativos que auxiliam na formulação/financiamento de políticas públicas; inclusive definem os recursos que chegarão, por exemplo, às escolas públicas, onde estão matriculados a maior parte dos estudantes brasileiros.

O livro didático comenta e ilustra dados sobre o crescimento populacional do país. Para estas reflexões, vamos nos ater a algumas figuras por eles propostas: mapas, gráficos e tabelas utilizadas para referenciar tal conteúdo. Buscando embasamento na Geografia,

apoiada ao pensamento Decolonial, organizamos uma relação de outros mapas, gráficos e tabelas que se apresentam como perspectiva complementar, pois ao tratar dos indicadores sociais da população brasileira, os dados que constam no livro didático não são suficientes para compreender as disparidades existentes, uma vez que eles não evidenciam as desigualdades por cor e raça.

Começamos nossas análises pela figura 5, onde pode-se observar o crescimento populacional brasileiro durante seis décadas.

Figura 5: Brasil: estrutura etária da população

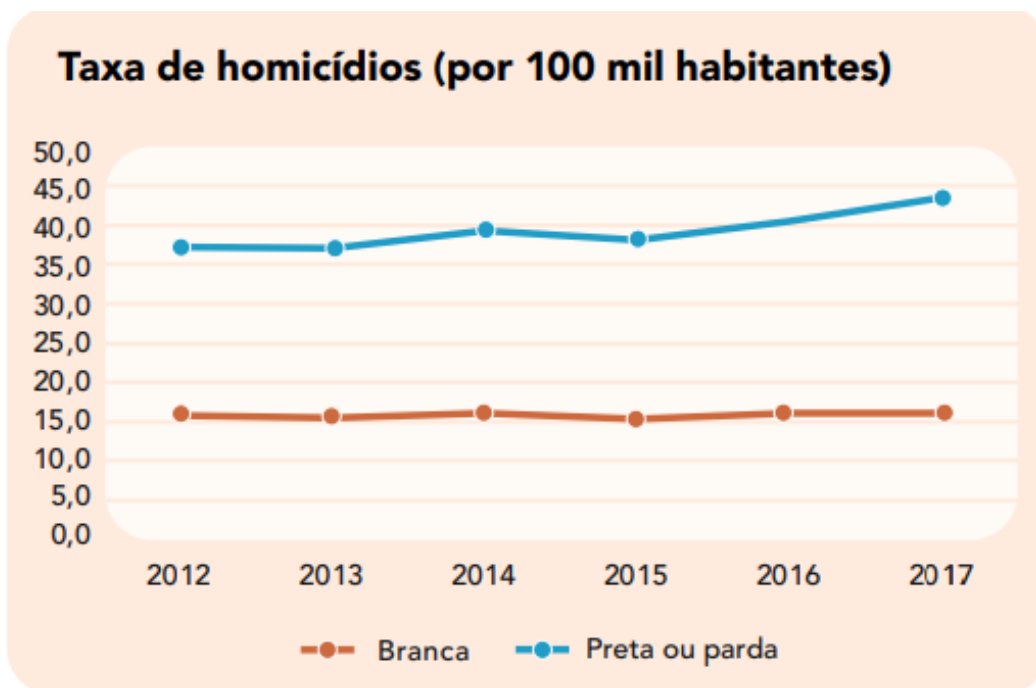


Silva e Ross (2018, p.55).

Os gráficos mostram o crescimento populacional no período entre 1950 e 2010, porém, como em qualquer pirâmide etária, esse crescimento é apresentado de forma genérica. Essas ausências não tratadas no livro didático, como as profundas diferenças que vieram se estabelecendo entre brancos, negros e pardos no curso dessas décadas supracitadas, não permitem aos estudantes compreender como esses mesmos grupos (principalmente negros e pardos) contribuíram diretamente no crescimento populacional no período citado.

Nessa perspectiva, as figuras 6 e 7 apresentam gráficos com dados que poderiam ser utilizados no livro didático para complementação das análises mencionadas anteriormente. Eles demonstram como o percentual de homicídios são contrastantes entre brancos, negros e pardos no Brasil. Mesmo invisíveis nas pirâmides etárias, esses dados implicam no quantitativo de pessoas que compõe as diferentes faixas etárias.

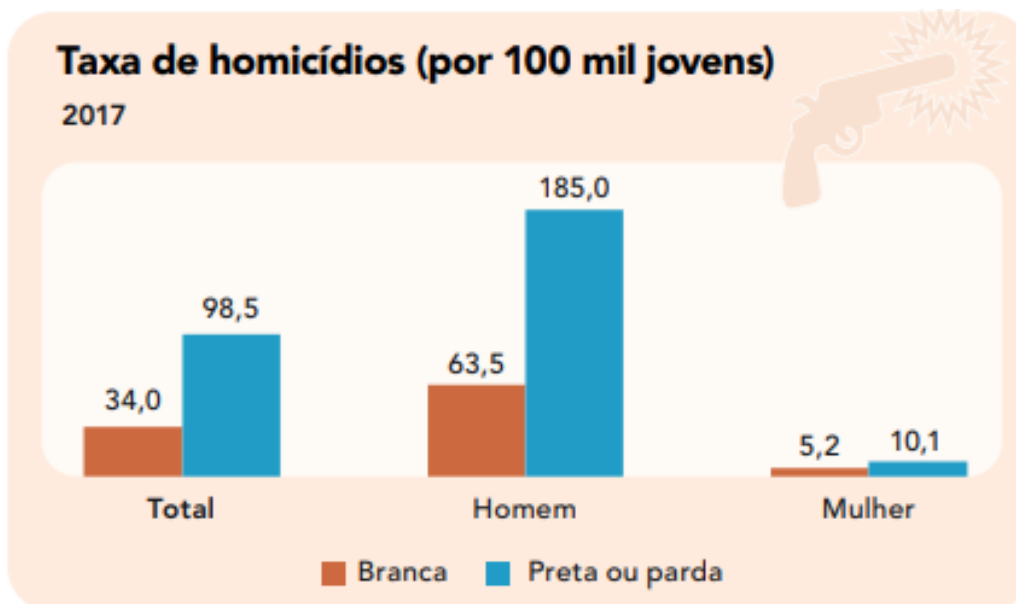
Figura 6: Taxa de homicídios (por 100 mil habitantes)



Fonte: Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM.

Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

Figura 7: Taxa de homicídio (por 100 mil jovens)



Fonte: Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM.

Nota: Pessoas de 15 a 29 anos de idade.

Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

Analisando os gráficos anteriores, podemos concluir que as informações apresentadas nas pirâmides etárias (figura 5) mostram apenas dados globais do crescimento populacional brasileiro, mas não são capazes de evidenciar as disparidades a partir do critério cor/raça conforme observa-se nas figuras 6 e 7.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que, no Brasil, a maior parte dos estudantes pretos e pardos estão nas escolas públicas, ou seja, as estatísticas apontadas nos gráficos dialogam direta ou indiretamente com suas realidades. Posto isso, acreditamos que a aprendizagem ocorreria de forma mais ampla e assertiva a partir do acesso/conhecimento a variados dados, em que os estudantes tenham oportunidade de se (re) conhecer nas reflexões propostas.

Diante do prisma do pensamento Decolonial, seria importante um maior diálogo acerca das realidades populacionais, instigando os estudantes a buscar análises mais profundas, em que, ao mesmo tempo, fosse possível aprender e também ser capaz de produzir conhecimento a partir de suas vivências. Assim, poderiam observar que as taxas de natalidade, mortalidade e expectativa de vida se alteram dentro de cada grupo étnico-racial. Desta forma, o livro didático poderia se constituir em instrumento que contribuiria na construção de “outras pirâmides etárias”, que considerasse a realidade a partir do cotidiano dos estudantes, reproduzindo suas taxas e peculiaridades, ou seja, a produção de conhecimento desde a escala local.

A próxima figura (8) aborda a expectativa de vida da população brasileira, a partir dos gêneros (homens e mulheres), conforme vemos a seguir:

Figura 8: Expectativa de vida (anos)

dados do quadro referentes à possibilidade e resposta às questões.
Expectativa de vida?
Como tem sido a tendência da expectativa de vida do brasileiro ao longo dos anos?
O que justifica essa tendência?

Expectativa de vida (anos)		
Ano	Homem	Mulher
1910	33,4	34,6
1960	54,9	52,3
1980	59	64,7
2000	64,8	72,6
2010	69,3	76,6
2013	71,3	78,6

Fonte: IBGE. *Séries históricas e estatísticas*. Disponível em: <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&no=10&de=35>. Acesso em: jul. 2018.

Silva e Ross (2018, p. 57).

Importante observar que, novamente, os dados são apresentados de forma generalizada, sem considerar outras variáveis. Não é possível, por exemplo, identificar na tabela as diferenças existentes entre brancos e negros. De acordo com Lima (2019), a expectativa de vida das pessoas brancas no Brasil, no ano de 2017, era 2,92% maior em relação às pessoas negras. Isso se deve a vulnerabilidade social que o grupo em desvantagem historicamente está em relação ao outro.

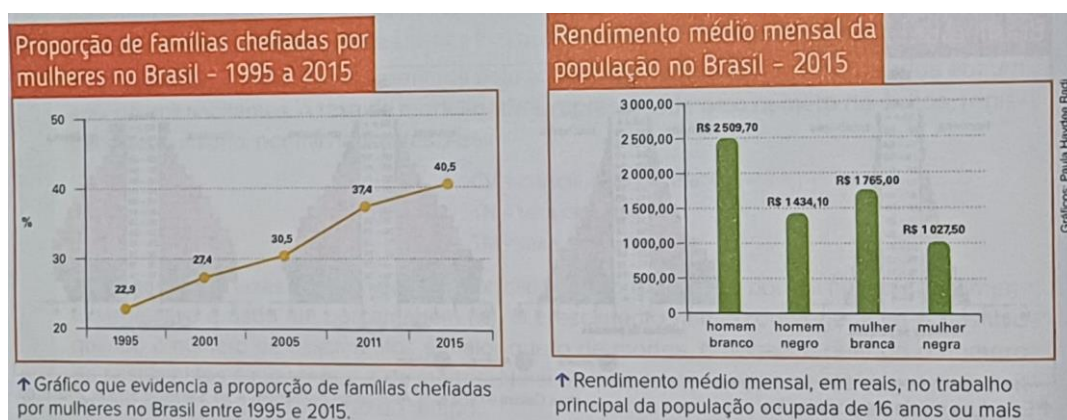
Ainda sobre o contexto anterior, é importante comentar que o livro didático omite a existências das pessoas que pertencem ao grupo LGBTQIA+, uma vez que não existem quaisquer dados sobre elas. De acordo com IBGE (2022), somente em 2019 foi realizada no Brasil a primeira pesquisa que apontou a orientação sexual das pessoas com 18 anos ou mais. Entendemos que as pesquisas são recentes e os dados ainda experimentais, mas tal fato não justifica a completa ausência de citação no livro didático relativo a esta parcela populacional.

Existem no Brasil várias associações que vem há anos promovendo pesquisas que visam explorar mais o universo das pessoas LGBTQIA+, identificando problemas que sofrem, em especial a violência a qual estão expostas. Um exemplo dessas associações é a ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais), “rede que articula em todo o Brasil mais de 200 instituições, a fim de desenvolverem ações para a promoção de direitos e o resgate da cidadania da população de Travestis e Transexuais” (BENEVIDES, 2018, p.2).

Ainda de acordo com Benevides (2018), o Brasil lidera o ranking de assassinatos a pessoas trans no mundo. Mesmo assim, muitos casos são subnotificados e as investigações inconclusivas. Isso é reflexo de uma sociedade que tenta ignorar a existência dessas pessoas. Mesmo após a lei contra homofobia e tantas outras políticas públicas afirmativas que buscam a integração e representatividade de todos os povos e gêneros no Brasil, é controverso que um livro didático não contemple essa categoria populacional (LGBTQIA +), a qual muitos estudantes se enquadram. É preciso que o Estado intensifique ações educativas nos variados espaços sociais, a começar pelas escolas e livros didáticos.

Na sequência, a figura 9 apresenta dois gráficos que o livro didático recorreu para representar o percentual de lares chefiados por mulheres no Brasil e o rendimento médio populacional. Consideramos relevante apontar esses dados, uma vez que as mulheres, principalmente “mães solo”, vêm assumindo progressivamente a responsabilidade de mantenedoras dos lares.

Figura 9: Proporção de famílias chefiadas por mulheres no Brasil 1995 a 2015 (gráfico à esquerda). Rendimento médio mensal da população no Brasil – 2015 (gráfico à direita)



Silva e Ross (2018, p. 56).

Conforme o gráfico, o número de famílias chefiadas por mulheres aumentou gradativamente no decorrer das décadas analisadas (2005-2015). Esses dados demonstram, entre outros fatores, o dinamismo e empoderamento feminino, que também estão associados a crescente demanda da mão de obra feminina no Brasil (além da necessidade de complementação da renda familiar por parte das mulheres).

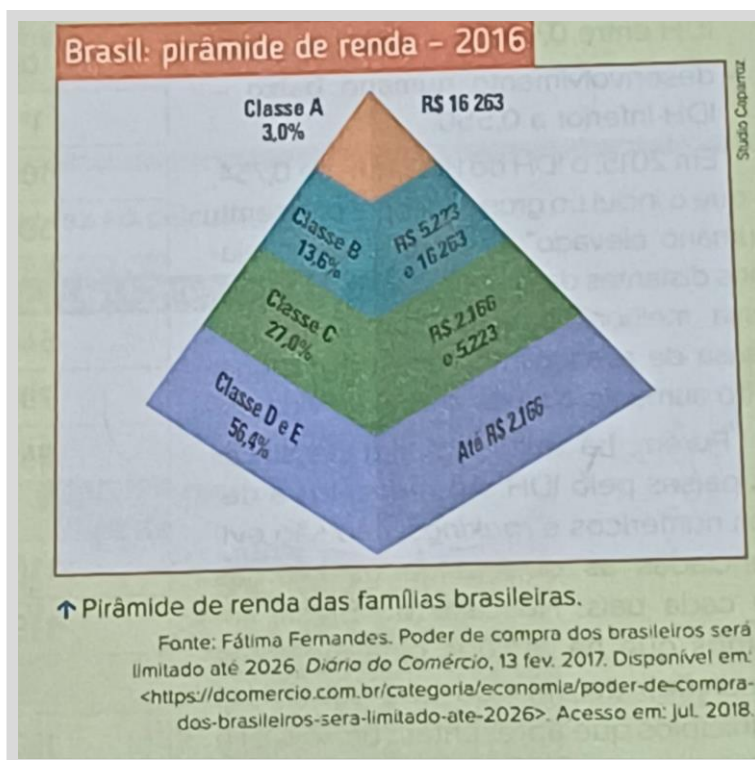
Ainda sobre a figura 9 (a direita), observamos outros dados importantes sobre a problemática relativa ao rendimento médio mensal da população brasileira. Ela destaca a

questão de os negros apresentarem piores rendimentos/salários em relação aos brancos. No entanto, esta é a única figura no livro didático que trata das desigualdades brasileiras por cor e raça.

A partir de um olhar com base no pensamento Decolonial, cabe destacar que, no Brasil, muitos lares são chefiados por mulheres negras desde o final da escravidão (fato que não era comum às mulheres brancas naquele período). É preciso ressaltar também que muitas mulheres negras tem trabalhado ao longo do tempo como empregadas domésticas ou em subempregos, realidade que ainda persistente no país, porém ocultada pelo livro didático.

Seguimos analisando a figura 10, que dialoga com a anterior (9), ao apresentar a pirâmide de renda e apontar as classes sociais brasileiras, por meio de categoria que vão de “A” (mais ricos, maiores rendimentos) até “E” (mais pobres, piores rendimentos). Silva e Ross (2018, p. 59), evidenciam que estamos entre os principais países do mundo com a pior distribuição de renda e que as desigualdades sociais brasileiras são gigantescas.

Figura 10: Brasil: Pirâmide de renda 2016



Silva e Ross (2018, p. 59).

Como se observa, o livro não traz recortes corporais; tampouco cita que são pretos e pardos ocupantes, em maioria, do meio e da base da pirâmide, sendo o topo ocupado por maioria branca. Essas são heranças de um país que se desenvolveu pautado em privilégios voltados para a elite branca dominante e, por outro lado, negligenciou e excluiu a população negra.

Nessa perspectiva, um exercício interessante, que visa criticar a visão ainda generalista (por vezes eurocentrada) do Brasil, apresentada pelo livro didático, é promover o diálogo com outras imagens que possam ilustrar de forma mais assertiva a realidade de pardos e negros.

Posteriormente, na figura 11, o livro didático faz críticas à educação e ao IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) brasileiro. Sabemos que o IDH não reflete a realidade dos países, principalmente no Brasil, uma vez que esse índice analisa dados globais, não considerando as particularidades como, por exemplo, as profundas desigualdades regionais brasileiras.

Figura 11: IDH avança, mas educação é o ponto fraco



Silva e Ross (2018, p. 61).

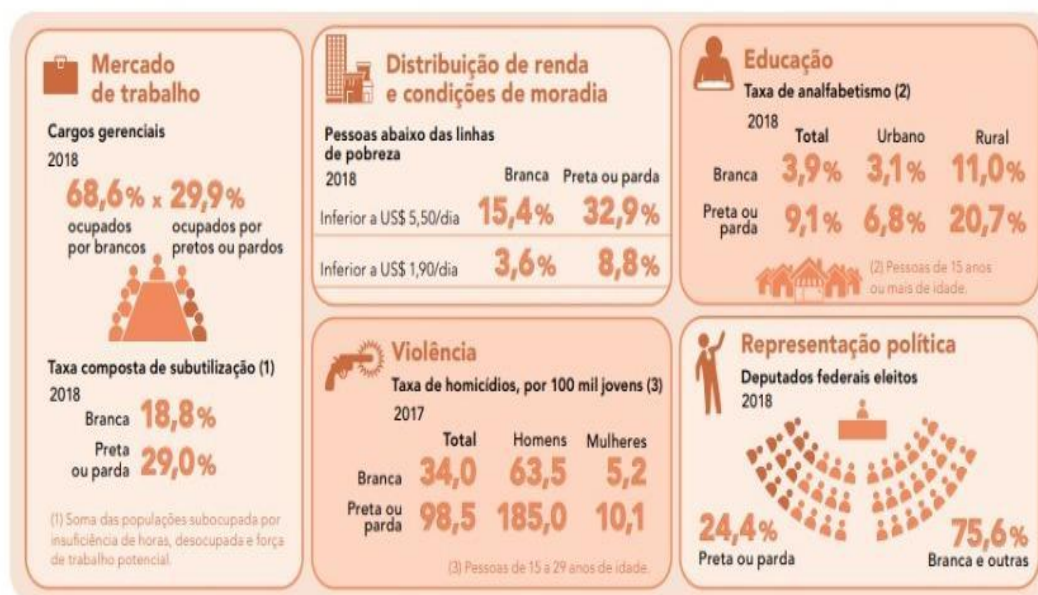
O contexto da figura acima vai ao encontro com as análises anteriores, ou seja, a má distribuição de renda, a desigualdade, assim como os diversos problemas atrelados à educação básica (principalmente ao ensino público) afetam (em grau maior ou menor) os diferentes grupos populacionais, não permitindo que o Brasil se desenvolva plenamente enquanto nação.

Como já comentado, o maior quantitativo de estudantes pardos e negros está na escola pública. Desta forma, consideramos importante que alunos e alunas tenham contato com outros contextos/imagens, além dos expostos no livro didático e que dialoguem com a perspectiva negra. Assim, o estudante poderá ser capaz de compreender os diversos acontecimentos, de forma ampla e crítica, levando em consideração a complexidade da sociedade contemporânea.

Reconhecemos que as mudanças de paradigmas em relação as citações da poluição negra nos livros já apresentaram avanços. A lei 10.639/2003, assim como as ações governamentais por meio do PNLD, foram fundamentais nessa construção. Contudo, o livro didático ainda não debate plenamente certas realidades, que precisam ser re (conhecidas) para então ser transformadas.

Na sequência, são apresentadas figuras (gráficos, mapas e tabelas) que poderiam complementar o livro didático e colaborar na interpretação dos indicadores socioeconômicos do Brasil. Elas demonstram com maior clareza as desigualdades que ainda persistem entre os diferentes grupos étnico-raciais, de acordo com IBGE (2019).

Figura 12: Mercado de trabalho, renda, educação, violência e representatividade política.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

Analisando a figura acima, percebe-se que a mesma poderia integrar o livro didático, uma vez que apresenta dados diversificados, que ajudam a compreender

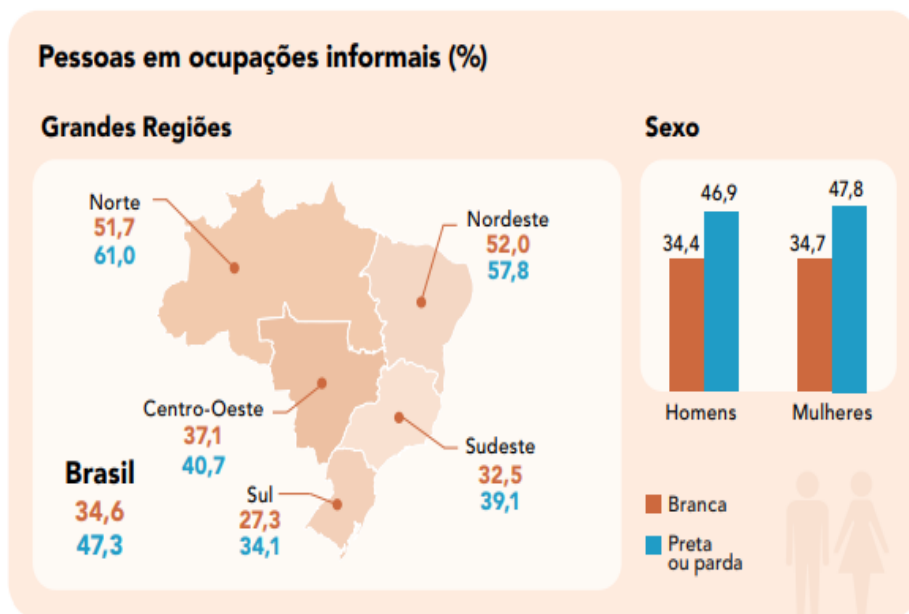
efetivamente o quanto a população negra e parda possui indicadores desfavoráveis em relação à população branca.

É preciso que nas escolas seja compreendido/debatido o lugar de fala de pretos e pardos na sociedade brasileira. Somente (re) conhecendo suas vulnerabilidades é possível promover ações que sejam capazes de transformar essas realidades, o que dialoga com a perspectiva do pensamento Decolonial.

Vivemos num país democrático, mas quanto à chamada “democracia racial”, os dados da figura 12 demonstram que ainda há muito o que avançar em termos de igualdade.

As próximas figuras (13 e 14) se complementam. No mapa da figura 13, observamos o quantitativo de pessoas em ocupações/trabalhos informais no Brasil (a partir do critério cor/raça). Já na figura seguinte, 14, observamos a falta de infraestrutura e as condições domiciliares onde negros e pardos residem.

Figura 13: Ocupações informais.

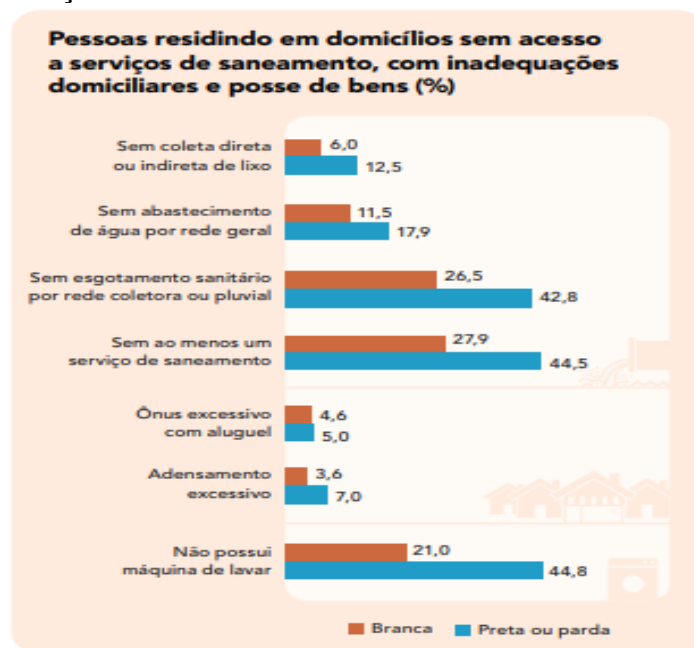


Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Nota: Pessoas de 14 ou mais anos de idade.

Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

Figura 14: Relações de domicílios sem acesso a saneamento e outros problemas



Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

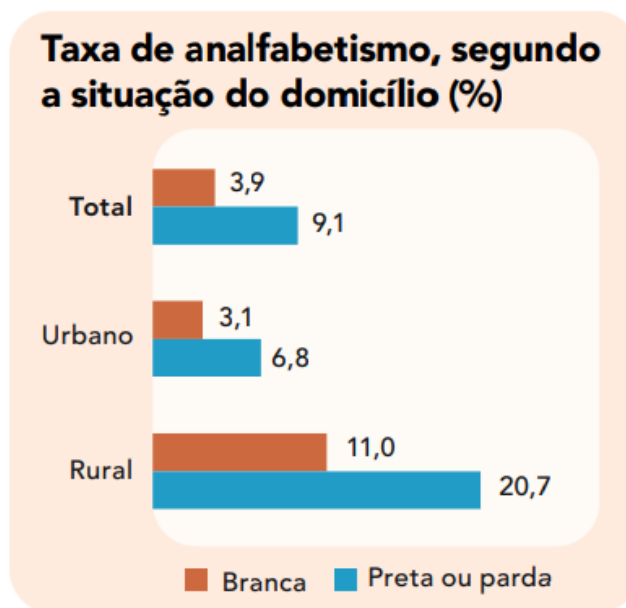
Identificamos que negros e pardos ocupam as maiores porcentagens de trabalhos informais em todas as regiões do país. O trabalho informal, por vezes, não permite que os trabalhadores tenham segurança financeira, o que reflete diretamente nas condições precárias de moradia que muitos são obrigados a se submeter.

Sobre os indicadores sociais brasileiros, o livro didático aponta que o acesso ao saneamento básico é importante indicador para avaliar as condições e qualidade de vida das pessoas. Nesse sentido, pensamos que as figuras 13 e 14 poderiam complementar o livro didático. Assim, os estudantes teriam possibilidade de identificar com maior clareza que as desigualdades no Brasil se correlacionam às condições de trabalho e à renda que cada grupo tem acesso. Uma vez que negros e pardos tem mais dificuldades em obter trabalhos e rendimentos melhores, são eles os mais atingidos pelos diversos problemas sociais.

Essa realidade dialoga com o cotidiano de diversos estudantes. Assim, ter conhecimento sobre esses contextos por meio dos livros didáticos pode estimular outros olhares e debates em sala de aula, além da produção de novos conhecimentos.

Caminhamos para analisar as figuras 15 e 16, em que os gráficos tratam, respectivamente, dos índices relacionados ao analfabetismo e frequência escolar no Brasil.

Figura 15: Taxa de analfabetismo de acordo com domicílio

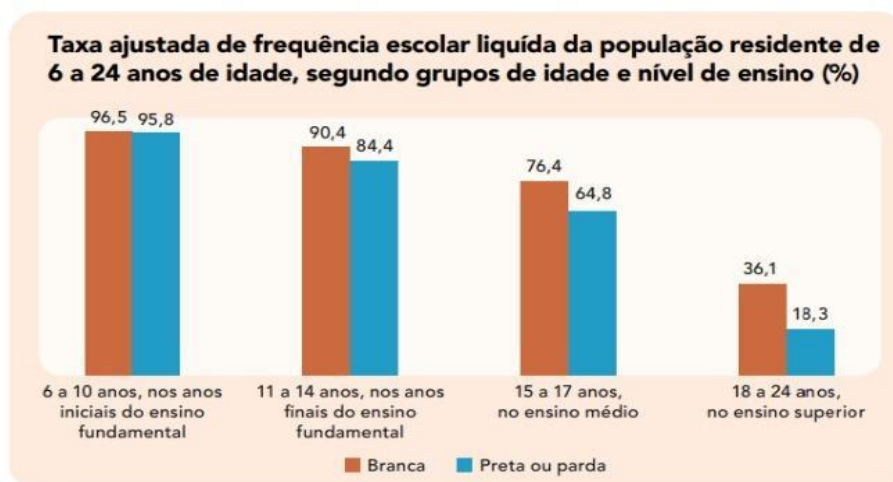


Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Nota: Pessoas de 15 anos ou mais de idade.

Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

Figura 16: Escolarização por nível



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

Novamente, negros e pardos apareçam em situação antagônica em relação aos brancos. Quanto ao analfabetismo, os percentuais entre negros e pardos é, praticamente, duas vezes maior comparados aos brancos, tanto em áreas rurais quanto urbanas. Ao examinarmos os dados relativos à frequência escolar, observamos que, inicialmente (anos iniciais do ensino fundamental), brancos, pardos e negros aparecem, praticamente, no

mesmo nível de acesso/igualdade. Contudo, a permanência na escola vai gradativamente alterando entre os grupos populacionais e as evasões se apresentam maiores entre pardos e negros.

Ainda sobre as figuras 15 e 16, é importante destacar que as mesmas poderiam complementar o livro didático, uma vez que demonstram para os estudantes que a educação (ou sua ausência) é um dos principais fatores que condicionam as desigualdades sociais. Quanto mais tempo de estudo uma pessoa possui, mais qualificada estará para o mercado de trabalho, com possibilidades de concorrer a melhores empregos e renda.

Ao comparar gráficos, mapas e tabelas do livro didático analisado (figuras 5, 8, 9 e 10) com os dados organizados pela autora desta pesquisa (figuras 6, 7, 12, 13, 14, 15 e 16), fica evidenciado como o livro suprime informações que deveriam ser do conhecimento dos estudantes. As disparidades socioeconômicas entre pardos, negros e brancos no Brasil não foram superadas e ainda são consideráveis. Porém, da forma que o livro apresenta os indicadores sociais, as desigualdades aparentam ser menores do que realmente são. Também fica notório que os brancos seguem com melhores percentuais em todas as categorias/indicadores examinados.

Esta realidade é atribuída às heranças escravocratas de um país que se consolidou destituindo negros e pardos de diversos acessos, por exemplo, à terra (fonte de riqueza), ao trabalho assalariado pós-abolição e a educação. Desde então, grande parcela dessas pessoas teve dificuldades em ascender socialmente. Em contrapartida, muitos brancos, herdeiros de terras, riquezas e etc., “naturalmente”, vieram alcançando condições privilegiadas.

Na sequência, o livro didático apresenta o Índice de Gini (criado pelo italiano Conrado Gine), cujo objetivo é apontar as desigualdades dos países (distância entre ricos e pobres). Este indicador ajuda a compreender a concentração de riquezas entre as nações, conforme citam Silva e Ross (2018, p. 62 - 63).

Tal questão nos leva a algumas reflexões: A criação de indicadores para medir desigualdades busca apontar e resolver problemas? De que forma? Cabe a quem desenvolver estratégias para resolver os problemas das nações, àqueles que estão “dentro” ou “fora” das problemáticas? As nações desenvolvidas têm, de fato, interesses em

resolver problemas criados por elas no passado, uma vez que exploram países emergentes e subdesenvolvidos até os dias atuais?

De certa forma, os indicadores sociais criados pelos países desenvolvidos são instrumentos para exercer controle sobre os demais. Geralmente, quando nações desenvolvidas apoiam outras nações emergentes e, sobretudo, subdesenvolvidas, há interesses ocultos. Atualmente, vários países da periferia do sistema capitalista possuem volumosas dívidas externas, decorrentes de um modelo de expansão imposto pelos países ocidentais, que desconsidera a existência de outras propostas de desenvolvimento.

O livro didático analisado por este trabalho organizou um ranking apresentando os vinte países mais desiguais do mundo (todos localizados nas Américas e na África). O Brasil aparece em 7º lugar. Essas diferenças (econômicas e sociais) variam de um país para outro, mas todos têm em comum a herança colonial/escravocrata deixada pelas antigas potências europeias. É importante destacar que todos os países citados se encontram em tal situação por consequência de um passado imperialista e, mesmo após suas independências, não construíram uma economia sólida, tampouco superaram as desigualdades sociais.

Chegando ao final das análises deste tema, acreditamos que é necessário buscar uma Geografia das representatividades ético-raciais, construídas a partir do diálogo com o pensamento Decolonial, de forma crítica e reflexiva, além da utilização de materiais diversificados que dialoguem com todas as realidades (mapas, imagens, textos etc.). Assim, consideramos ser possível desfazer estereótipos e distorções que persistem sobre este assunto e, ao mesmo tempo, gerar novas críticas e debates que levem a mudanças positivas.

4.5: TEMA 3: Economia brasileira

O tema 3 analisa a economia brasileira, a partir dos seguintes eixos centrais: capitalismo como sistema financeiro, globalização, desigualdades sociais e a dinâmica do espaço geográfico atrelada à mobilidade urbana, industrialização e agropecuária.

O livro didático inicia o tema abordando o conceito de capitalismo, definido como sistema de produção global, hegemônico e predominante na maioria das economias mundiais. Discorre acerca de sua evolução, em um contexto histórico centrado na Europa, a partir das alterações que aquele espaço geográfico passou em relação ao seu modo de

trabalho, produção e relação campo-cidade. Segue descrevendo como ocorreu a transição do feudalismo para o capitalismo, que também esteve associado à troca do espaço agrário/rural pelas cidades.

Foi nesse período histórico que as pessoas passaram a vender sua força de trabalho, o que deu origem ao trabalho assalariado. No sistema capitalista, um indivíduo é dono dos meios de produção e vive do capital por eles gerados ou vende sua força de trabalho para os donos dos meios de produção.

Ao tratar dos territórios colonizados, o livro didático aponta que, a partir do século XV, ao dominar essas áreas, os colonizadores dizimaram e escravizaram seus povos, fazendo das colônias, inicialmente, fonte de recursos e, posteriormente, mercados consumidores.

O livro didático faz referência ao capitalismo como sistema hegemônico. Todavia, alinhado ao pensamento eurocêntrico, não menciona os países que ainda resistem a esse sistema econômico (e por quê o fazem). Nesse sentido, embasado no pensamento Decolonial, consideramos que dialogar com todas as vertentes é necessário e fundamental para que os estudantes compreendam que, apesar de o capitalismo dominar grande parte do sistema econômico global, há países que resistem a esse modo de produção.

Ainda sob o olhar atrelado ao pensamento Decolonial, o capitalismo comercial (primeira fase desse sistema econômico) vai muito além do que é explicitado no livro didático. Ele cria, por exemplo, o mito das raças e o modelo escravocrata. “Assim, a raça é uma tecnologia de dominação e de exploração do trabalho que delegou o trabalho servil ao índio; o trabalho escravo ao negro; o assalariado ao branco; e os altos postos da administração aos nobres” (BIAS, 2022 p.106).

É preciso atentar-nos que, por meio da mão de obra escrava, o negro fora considerado “raça inferior”. Com a exploração de seu trabalho, foi possível acumular capital, que foi base para o capitalismo industrial (segunda fase) e para a atual fase do capitalismo monopolista ou financeiro. Desta forma:

O processo que culminou com a consolidação das relações de produção capitalistas e do modo de vida liberal, até que estas adquirissem o caráter de formas *naturais* de vida social, teve simultaneamente uma dimensão colonial/imperial de conquista e/ou submissão de outros continentes e territórios por parte das potências européias, e uma encarnizada luta civilizatória no interior do território europeu na qual finalmente acabou-se impondo a hegemonia do projeto liberal (LANDER, 2005, p.12).

Como se observa, a invenção do capitalismo esteve diretamente associada ao processo imperial/colonial/escravocrata. Portanto, não foi uma evolução “natural”; tampouco amistosa. Este sistema constituiu-se do derramamento de sangue e exploração de povos vulneráveis, dominados compulsoriamente pelos europeus. Desde que fora estabelecido, o capitalismo se impôs ao mundo de tal forma que aparenta ser um sistema intransponível, conforme comenta Escobar (2005, p.68):

[...] o capitalismo é a forma atual hegemônica, talvez a única, da economia, e que o continuará sendo no futuro previsível. O capitalismo foi investido de tal predominância e hegemonia que se tornou impossível pensar a realidade social de outra maneira, muito menos imaginar a supressão do capitalismo; todas as outras realidades (economias de subsistência, economias biodiversificadas, formas de resistência do Terceiro Mundo, cooperativas e iniciativas locais menores) são vistas como opostas, subordinadas ao capitalismo ou complementares a ele, nunca como fontes de uma diferença econômica significativa.

Sendo assim, fica evidenciado que este sistema econômico, tal como fora planejado e imposto ao mundo, é a principal força que impede o desenvolvimento e expansão, por exemplo, das nações emergentes e subdesenvolvidas. Tal questão não está explícita para os estudantes no livro didático.

Em relação ao capitalismo no Brasil, a partir das análises étnica-raciais, é importante destacar, novamente que, uma vez o negro excluído do acesso à terra no passado colonial, ele fora obrigado a deslocar-se para as cidades. Muitos não possuíam informação e instrução, ocuparam as periferias, tiveram acesso aos piores trabalhos e renda. Essas heranças não foram superadas ou corrigidas adequadamente por parte do Estado brasileiro.

Outro ponto que devemos nos atentar está relacionado às Revoluções Industriais, assunto tratado no livro didático sempre a partir de grandes transformações e extraordinário desenvolvimento técnico-científico-informacional. Concordamos com Lander (2005, p. 12) que, tanto em livros didáticos, quanto em outras bibliografias, ao tratarem das Revoluções Industriais, muitos autores desconsideram as imposições decretadas pelo capitalismo:

Para as gerações de camponeses e trabalhadores durante os séculos XVIII e XIX viveram na própria carne as extraordinárias e traumáticas transformações (expulsão da terra e do acesso aos recursos naturais), a ruptura com os modos anteriores de vida e de sustento – condição necessária para a criação da força de trabalho “livre”– e a imposição da disciplina do trabalho fabril, este processo foi tudo, exceto natural.

Percebemos que as Revoluções Industriais foram acontecimentos emblemáticos na história da humanidade e de grande impulso para o sistema capitalista. Por outro lado, desde o século XVIII, também contribuíram para marginalizar povos por todo o planeta. Os benefícios oriundos das Revoluções Industriais (desenvolvimento, inovação, tecnologia, etc.) estiveram atrelados a diversos traumas sociais, que devem ser levados em consideração quando se trata desse assunto, uma vez que o progresso mundial se deu em decorrência da miséria de muitos povos, que jamais foram devidamente integrados ao sistema global. Esses dados não são comentados no livro didático em análise.

Seguindo as análises do livro, Silva e Ross (2018, p. 74-75) discorrem sobre a globalização e como ela se apresenta diante de tantas dualidades, integrando e gerando abismos entre nações pelo mundo: as distâncias se encurtaram, enquanto as desigualdades aumentaram; a integração econômica entre países cresceu e possibilitou nações desenvolvidas enriquecerem a partir da exploração de nações subdesenvolvidas.

Nesse cenário, as transnacionais se expandiram por todo o planeta, diminuindo os custos de produção e gerando maior possibilidade de consumo aos mercados de países emergentes e subdesenvolvidos. Em contrapartida, tais empresas também exploraram matérias-primas (meio ambiente) e mão de obra barata das nações pobres.

Os discursos dominantes da globalização oferecem a ilusão de um mundo homogêneo que avança constantemente em direção ao progresso. Mas a globalização está intensificando as divisões da humanidade e acelerando a destruição da natureza. Os estudos pós-coloniais deveriam enfrentar as seduções e promessas da globalização neoliberal. Esta tarefa é inseparável da procura de uma construção alternativa do progresso alentada pela esperança de um futuro no qual todos os seres humanos possam ocupar um lugar digno num planeta que todos compartilhamos provisoriamente. (CORONIL, 2005, p.59).

Apesar de todos compartilharmos o mesmo planeta, conforme a citação acima, dentro da lógica capitalista globalizada, os poucos países desenvolvidos seguem cada vez mais ricos e as várias nações pobres cada vez mais dependentes das primeiras. O consumismo aumentou vertiginosamente, assim como o desemprego e o quase esgotamento de muitos recursos naturais pelo mundo. Todos esses fatores foram bem discutidos no livro didático.

A partir de uma leitura Decolonial, Escobar (2005, p. 68) fala da globalização a partir do “lugar”, conceito geográfico dotado de sentimentos e particularidades, pois é a partir dele que despertamos para o mundo. Contudo, o *lugar* vem perdendo importância à medida que a globalização domina nossas culturas, formas de pensar e consumir. Assim,

perdemos, inconscientemente, a essência de pertencimento que antes era atrelada ao lugar, como se ele não fosse mais o ponto de partida para explorar o espaço geográfico.

Por outro lado, cabe aqui destacar uma questão importante. Quando o livro em análise fora produzido, não se poderia imaginar que, poucos meses depois, o mundo passaria por uma de suas piores pandemias, a Covid-19, nomenclatura pela qual foi designada a doença causada pelo novo coronavírus. Essa pandemia esteve diretamente associada à globalização e ao capitalismo, como veremos em sequência.

O novo coronavírus surgiu na China (em Wuhan) e logo se espalhou por todo o mundo, utilizando como fio condutor (meio de transmissão/transporte) os fluxos globais de mercadorias e serviços (LADEIRA; LEÃO; SILVA; 2021). Fica evidenciado o quanto a globalização, associada ao encurtamento das distâncias e através dos meios de transporte, esteve diretamente associada a rápida propagação do vírus. De acordo com Garcia (2022), até o final de 2021, a Covid-19 já havia levado a óbito cerca de 15 milhões de pessoas em todo o mundo, estando o Brasil no grupo de países onde mais pessoas morreram.

A partir de uma análise embasada no pensamento Decolonial, é importante analisarmos a dinâmica de entrada do vírus no Brasil:

Os primeiros casos de contaminados pelo novo coronavírus foram registrados em setores da elite econômica, pois estes indivíduos reúnem condições financeiras mais favoráveis para viajar frequentemente ao exterior. À medida que o patógeno foi circulando entre as diferentes classes sociais, revelaram-se as facetas mais cruéis da desigualdade social brasileira, típica do chamado “capitalismo selvagem”. Emblemático, nessa perspectiva, um dos primeiros óbitos registrados no estado do Rio de Janeiro, em decorrência do vírus, foi de uma senhora de 63 anos, que trabalhava como empregada doméstica em um bairro da zona sul da capital fluminense, cuja empregadora havia retornado recentemente da Itália (LADEIRA; LEÃO; SILVA, 2021, p. 55 - 56).

A análise do trecho evidencia que os pobres (formados por maioria de negros e pardos) foram os mais afetados pela pandemia. Consequentemente, foi esta parcela populacional que mais veio a óbito (FERREIRA; CAMARGO, 2021). Isso se deve a vulnerabilidade em que vivem e à precariedade nos serviços médico/social aos quais tiveram (e têm) acesso. Na maior metrópole brasileira (São Paulo), em determinado período de 2021, “[...] as disparidades entre contaminados e óbitos por classes sociais se intensificaram, ao passo que, em setembro, bairros pobres da capital paulista chegaram a registrar três vezes mais mortes por Covid-19 do que as áreas ricas” (LADEIRA, LEÃO, SILVA, 2021 p. 69).

A pandemia Covid-19, relacionada ao capitalismo e à globalização, trouxe novamente à tona as heranças de um Brasil, que não superou o privilégio de classes. Ficou evidente que as populações historicamente “à margem” do capitalismo sofreram mais do que os outros segmentos da sociedade, não apenas com a doença em si, mas com todos os agravos que ela causou, como diminuição de renda, desemprego e miséria, levando o Brasil novamente a fazer parte do mapa da fome mundial. Mesmo este assunto não constando no livro didático em análise, julgamos importante sua contextualização a partir das questões étnicas - raciais.

Seguindo o curso do tema, o livro didático fala sobre a dinâmica do espaço geográfico brasileiro em relação à sua estrutura de transporte e comunicação, além de abordarem sobre a produção industrial e agropecuária (SILVA; ROSS, 2018, p.80).

Em relação aos meios de transporte, o livro relata sua importância para a integração territorial, destacando as rodovias (e seus altos custos de execução e manutenção) como principais recursos utilizados para o deslocamento de cargas e pessoas. Por outro lado, deixa claro a falta de integração entre os outros modais de transporte (ferrovias, hidrovias, aéreo e dutoviário) que, se integrados com efetividade, beneficiariam toda a população.

É importante esclarecer que a matriz de transportes no Brasil, desde sua formação inicial, foi estruturada para atender ao mercado externo (países ricos). Inicialmente, por meio das ferrovias que escoavam a produção de café, a partir do eixo Rio de Janeiro-São Paulo, em direção aos portos. Posteriormente, com altos investimentos na malha rodoviária (também concentrada inicialmente no eixo Rio-São Paulo), com objetivo de atender, novamente, ao capital estrangeiro, por meio da chegada das multinacionais automobilísticas. Não por acaso, as duas cidades citadas são as principais metrópoles do país, que concentram boa parte da elite nacional, desde o período colonial.

No tocante às redes de comunicação, o livro didático destaca os avanços tecnológicos que as mesmas propiciaram à população brasileira, a exemplo do maior acesso aos meios digitais que, em relação ao acesso, varia em maior ou menor grau de uma região para outra.

Ainda sobre a concentração da elite brasileira a partir do Sudeste, podemos citar outro período de grande relevância nacional: a industrialização. Arelada ao acúmulo de

capital gerado pela produção do café, a industrialização brasileira, de acordo com o livro didático, ocorreu de forma tardia, por meio da substituição da importação de bens de consumo duráveis e não duráveis, que passaram a ser produzidos no país a partir da segunda metade do século XX.

Já na década de 1960, o governo brasileiro passa a recorrer ao capital estrangeiro (gerando grandes endividamentos) para manter o ritmo de crescimento industrial. Chegando à década de 1990, a economia foi marcada pela entrada de diversos produtos estrangeiros e pelas privatizações (ou seja, uma total integração à economia global).

O que nos diz o ponto de vista pautado no pensamento Decolonial sobre esse processo? A industrialização brasileira constituiu-se ao redor da elite (modelo eurocentrado), em conformidade com seus propósitos, buscou privilegiar os interesses do capital externo em detrimento das necessidades da população nacional, reforçando as práticas de opressão e exclusão existentes. “Cada vez resta mais gente à beira do caminho, sem trabalho no campo, onde o latifúndio reina com suas gigantescas terras improdutivas, e sem trabalho na cidade, onde reinam as máquinas: o sistema vomita homens” (GALEANO, 2010, p. 9).

Posteriormente, os meios de produção e a renda continuaram concentrados nessa mesma elite, formada a partir dos senhores de engenho, do minerador e, décadas depois, dos barões do café. Contudo, essas questões não são evidenciadas no livro didático.

Em relação ao agronegócio e ao extrativismo, constatamos no livro didático em análise que são atividades consideradas como “motores da economia nacional”, sendo praticadas em todo o território brasileiro. Assim o livro destaca as atividades economicamente mais rentáveis e voltadas para a exportação: Sudeste (minério de ferro, extração de petróleo, cana-de-açúcar); Sul (carne de frango); Centro-Oeste (soja); Nordeste (celulose) e Norte (alumínio). “*O Brasil também se destaca na economia mundial pelos produtos de extrativismo vegetal, animal e mineral [...] está entre os 5 maiores exportadores de alimento do mundo com forte participação da agropecuária*” (SILVA; ROSS, 2018, p. 85).

À luz do pensamento Decolonial, percebe-se que o livro didático não permite uma compreensão dos problemas atrelados à produção de alimentos no Brasil (que fora estruturado para atender à exportação). Também não fica claro o fato de os pequenos e

médios produtores serem os responsáveis pela produção dos alimentos que são consumidos pela maioria dos brasileiros. Inclusive cabe destacar a produção de alimento a partir do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), grupos que, até hoje, é marginalizado por muitas pessoas, mas assim como outros trabalhadores associados a agricultura tradicional e familiar, ajudam a colocar comida em nossas mesas.

Desta forma, os estudantes não conseguem “ver nas entrelinhas dos textos e mapas” como esse mecanismo de produção privilegia uma elite que enriquece a partir do cultivo de enormes áreas; enquanto uma parcela da população nacional mal tem o que comer. Muitos, inclusive, chegam a passar fome.

Conforme já comentamos no decorrer deste tema, a problemática da distribuição e uso da terra no Brasil são questões antigas. Nesse sentido, Galeano (2010, p. 80) denuncia que “no Nordeste há 6 milhões de trabalhadores sem-terra, enquanto 15 mil pessoas são donas de metade da superfície total. A reforma agrária não prospera nas regiões já ocupadas, onde continua sendo sagrado o direito de propriedade dos latifundiários”.

Consideramos que o agronegócio é importante para a economia nacional, mas cabe ressaltar que esta atividade também está atrelada a algumas problemáticas: por vezes não respeita os limites ambientais (provocando o aumento do desmatamento), uso excessivo de agrotóxicos (que podem afetar a saúde das pessoas e causar o desgaste do solo) e provoca a expulsão de pequenos e médios produtores do campo (que são engolidos pelos grandes latifundiários), dentre outros fatores.

É incompatível que o Brasil esteja entre os cinco maiores produtores de alimentos do mundo e, apesar disso, tenha voltado ao mapa da fome. No país, a produção de grande parte dos alimentos está associada ao agronegócio, constituindo as chamadas *commodities*, ou seja, comercializadas em dólar. Mesmo aquela parcela que abastece o consumo interno também é cotada a partir de parâmetros globais, o que ajuda a elevar os preços dos alimentos que consumimos.

Seguindo o fluxo regido pela globalização, Galeano (2010, p.7) afirma:

Do descobrimento aos nossos dias, tudo sempre se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal se acumulou e se acumula nos distantes centros do poder. Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos. O modo de produção e a estrutura de

classes de cada lugar foram sucessivamente determinados, do exterior, por sua incorporação à engrenagem universal do capitalismo.

Como o sistema capitalista está dominado pelos países ocidentais e suas grandes corporações, que desconsideram as nações que não estejam alinhadas aos seus propósitos, é importante percebermos que ao “alterar a geografia do raciocínio e estabelecer a geopolítica do conhecimento, você também entenderá o que significa a opção decolonial [...]. Significa, em primeiro lugar, engajar-se em *desobediência epistêmica*” (MIGNOLO, 2009 p. 43).

Assim, chegamos ao final deste tema com uma reflexão: a desobediência epistêmica consiste em levar aos alunos e alunas fatos que os livros didáticos omitem ou generalizam, mas que são essenciais para uma análise de mundo que extrapole a visão eurocentrada.

Os temas que serão vistos em sequência tratam das cinco regiões brasileiras propostas pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – e estão centrados nas seguintes análises: ocupação do território, povoamento, dinâmica natural e social referente a cada uma das regiões. Contudo, alguns assuntos já foram previamente comentados/analizados nos subcapítulos anteriores. Desse modo, para não soar redundante, as análises regionais se apresentam de forma resumida, mas sem deixar de dialogar com os objetivos desta pesquisa.

4.6: TEMA 4: Região Norte

Neste tema, o livro didático aborda a região Norte do Brasil (suas características históricas, sociais, econômicas e naturais) e descreve sua ocupação em meados do século XVII. “*Depois da chegada dos colonizadores, houve uma gradual alteração dos espaços e do modo de vida da população nativa [...] os bandeirantes chegaram à região em busca de metais preciosos e procuravam indígenas com o objetivo de escravizá-los*” (SILVA; ROSS, 2018, p. 97). Ao utilizar a expressão “houve uma gradual alteração” (descrita no trecho anteriormente), referenciando os espaços ocupados pelos colonizadores e a transformação no modo de vida das populações locais, deixa-se subentendido, no imaginário dos estudantes, que a colonização pode não ter causado tantas violações aos direitos dos povos originários (o que de fato ocorreu).

Os povos indígenas, em um primeiro momento, não são citados de maneira enfática; tampouco os negros e os pardos. Por outro lado, cabe ressaltar algumas

descrições positivas como, por exemplo, referência ao jogo eletrônico da tribo Huni Kuin (ou Kaxinawá), desenvolvido pelos próprios indígenas, como alternativa de manter e divulgar sua cultura e memórias. Posteriormente, o livro didático comenta sobre a incorporação da tecnologia em outra aldeia indígena no Amapá e apresenta uma letra de música “rap” escrita por um indígena, expondo a realidade e o sentimento de orgulho ao seu povo.

Em mais uma oportunidade, diante da perspectiva do pensamento Decolonial, consideramos que são poucas as citações em relação aos povos indígenas. Observamos o quanto suas histórias são apresentadas com precariedade, uma vez que existiam (e ainda existem) uma diversidade expressiva de grupos indígenas no Norte do Brasil.

Na sequência, o livro didático analisa o povoamento recente da região, destacando a extração do látex, a criação da Zona Franca de Manaus, projetos agropecuários e minerais, entre outras formas de incentivo ao povoamento da porção setentrional do território brasileiro. Também destacam a criação da Rodovia Transamazônica, construída na década de 1970, apontando que a mesma fora um projeto idealizado pelo “governo militar” da época. Mesmo não sendo o nosso foco de análise, ressaltamos que, a partir do momento que os livros didáticos se referem à ditadura militar como “governo legítimo”, eles passam a corroborar com um capítulo obscuro da história nacional. As citações, referindo-se ao período da Ditadura, meramente como “Governos Militares” aparecem em dois momentos no livro didático (páginas 98 e 137).

Percebe-se que o livro didático tem como intuito descrever a ocupação territorial do Norte sob o ponto de vista econômico. Porém, tal expansão está atrelada ao extrativismo (mineral principalmente), em que o ouro é um dos grandes destaques e sua extração ocorre de forma legal e ilegal (o que não fica explícito); assim como o cultivo de soja, expansão da agropecuária, além de outras atividades econômicas menos expressivas. O que também não fica evidenciado é o fato de todas essas atividades colaborarem para o avanço do desmatamento e das invasões às terras indígenas, além de fortalecerem o agronegócio, que está diretamente associado ao capitalismo e ao mercado global.

Dito isso, é importante nos perguntarmos: há críticas por parte do livro didático em relação ao desmatamento e ao desaparecimento substancial dos povos indígenas desde o período colonial até os dias atuais? A resposta é positiva. Contudo, seguindo o viés

pautado no pensamento Decolonial, essas críticas são superficiais e não permitem ao estudante “enxergar nas entrelinhas”, ou seja, perceber o quanto as heranças coloniais foram marcantes e como os problemas deixados por este período refletem atualmente.

Uma vez que não se expõe com clareza as heranças coloniais, os estudantes não conseguem deduzir, por exemplo, como a concentração de terras no passado reflete nos grandes latifúndios que dominam e exploram a Amazônia atualmente, a partir da soja, da pecuária, etc. Outro exemplo importante a comentar está no fato de o livro didático não citar os garimpos ilegais (que também são heranças do passado colonial) que devastam o meio natural e impacta diretamente em várias comunidades indígenas.

Percebemos que a região Norte possui identidades culturais marcadas pelos seus povos e por suas tradições. Contudo, não há citação que explore as culturas de negros e pardos, uma vez que o livro se resume a comentar as heranças culturais relativas à miscigenação no período colonial. Não há valorização dessas pessoas na construção daquele espaço, mesmo sendo a região do país com o maior número proporcional de população parda, conforme verificamos no livro didático.

Em relação aos povos indígenas, concluímos ao final das análises deste tema, que essa região também abriga o maior número dessa população. “*A região Norte é que tem o maior percentual de pessoas autodeclaradas indígenas no Brasil*” (SILVA; ROSS, 2018, p. 111). Apesar desta citação, esses povos seguem sub-representados, pois, não basta reconhecer que eles ocupam aqueles espaços, é preciso ouvir o que eles têm a dizer, valorizar seus conhecimentos e entender que as populações indígenas também se diversificaram. Enquanto alguns grupos ainda estão isolados, em lugares longínquos da floresta Amazônica, seguindo suas tradições e costumes, tantos outros estão no meio urbano, nas escolas, universidades, na política etc. Todos eles, independentemente de onde estejam, aspiram por mais representatividade e respeito.

4.7: TEMA 5: Região Centro-Oeste

Em relação ao Centro-Oeste do Brasil, o livro didático em análise descreve sua localização, ocupação, dinâmicas natural, cultural, social e econômica. Essa região foi ocupada pelos colonizadores a partir do século XVIII, após 200 anos do início da colonização:

Início do século XVIII ocorre novo povoamento nas áreas auríferas da região que causou mudanças na organização espacial dos territórios indígenas [...] bandeirantes paulistas desempenharam papel fundamental nesse processo [...] o que levou a mineração a destacar-se na economia colonial com indígenas e principalmente africanos escravizados sendo levados às regiões das minas para trabalhar no garimpo [...] a atividade de mineração absorvia o trabalho de muitas pessoas [...] (SILVA; ROSS, 2018, p. 127-128).

Percebe-se que há, novamente, certa omissão ao se tratar sobre a exploração de indígenas e negros escravizados, uma vez que o texto é apresentado sem evidenciar o quanto esses povos foram massacrados, em função da exploração territorial, na busca por metais preciosos para enriquecimento dos colonizadores. A utilização repetida da palavra *trabalho* pode criar no imaginário dos estudantes a percepção de “naturalização” dos fatos históricos. Trabalho é diferente de exploração/escavidão. Com a chegada dos colonizadores ao Centro-Oeste brasileiro, muitos indígenas foram exterminados, outros escravizados, e suas vidas radicalmente transformadas.

Seguindo o curso, o livro didático discorre sobre as composições físico/naturais do Centro-Oeste. Apresenta a ocupação territorial, a partir das frentes agrícolas, que provocaram grande devastação dos biomas. Todavia, não direcionam críticas aos latifundiários que vêm dominando grandes extensões de terras, voltadas ao agronegócio, sendo que esta atividade beneficia a produção de alimentos (principalmente a soja) voltada para o mercado global.

Em relação à cultura do Centro-Oeste, o livro didático traz algumas características positivas, pontuando acerca da representatividade dos povos indígenas. Na sequência, chama a atenção o texto que trata do “*Modo de fazer viola de cocho*”, valorizando o artesanato e a musicalidade das comunidades tradicionais. Porém, sob o olhar Decolonial, as citações, de modo geral, são bem resumidas, valorizam pouco as representatividades e contribuições desses povos para o progresso regional, seja no passado ou no presente.

Ao final do tema analisado, percebe-se que o livro didático descreve os traços culturais típicos do Centro-Oeste associados ao cristianismo, mas não deixam claro que tal herança foi herdada do colonizador (descrição associada a uma visão eurocentrada). Em contrapartida, há pouco enfoque nas culturas indígenas. A cultura afrodescendente sequer é mencionada, mesmo esta população tendo grande representatividade na região.

4.8: TEMA 6: Região Nordeste

O Nordeste é a região que mais nos remete ao período colonial, devido às marcas deixadas que refletem até os dias atuais, seja na paisagem arquitetônica de algumas cidades, seja nas raízes históricas. Silva e Ross (2018, p. 155-156) descrevem a região a partir de sua estruturação inicial, quanto à ocupação do território e povoamento:

No começo do século XVI iniciou-se no Nordeste o processo político e econômico que ficou conhecido como colonização, imposto pelos portugueses. [...] explorou a riqueza e força de trabalho dos grupos indígenas e, posteriormente, dos negros africanos. [...] Onde atualmente é a região Nordeste foi implantada a primeira atividade econômica da colônia: o cultivo da cana-de-açúcar. [...] A divisão social era visível na disposição e na estrutura das edificações do engenho, com duas principais moradias típicas: a casa grande e a senzala.

O livro didático inicia os comentários relativos à formação territorial brasileira a partir da invasão dos portugueses às nossas terras, como se fosse o ponto inaugural da história do Brasil. Contudo, sob o ponto de vista Decolonial, deve ser considerado o passado de vários povos indígenas, que já habitavam e dominavam, a seu modo, aquele espaço geográfico: “O Outro é produzido como inexistente sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível [...]. As histórias só existiriam e poderiam ser contadas a partir do contato com o europeu, como um momento inaugural” (LOBACK, BEZERRA, 2018, p. 109).

O livro didático segue descrevendo o Nordeste, além da dinâmica de ocupação, a partir de suas características naturais, culturais, sociais e econômicas. Sob o viés Decolonial, chama a atenção o fato de ser destacada a diversidade de cores da população nordestina: “[...] o percentual de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas: é o maior índice entre as regiões brasileiras” (SILVA; ROSS, 2018, p.167). Somando esse percentual, de acordo com IBGE (2010), esse índice é de 68,9%. Contudo, não houve preocupação por parte do livro em descrever a expressividade desses povos, seja no passado ou no presente.

Ao tratar dos indicadores sociais nordestinos, o livro didático aponta que os mesmos são insatisfatórios, uma vez que a região apresenta os piores índices (renda, educação, mortalidade infantil, saúde) em relação às demais regiões brasileiras. Porém, não fica claro para os estudantes que esses problemas são decorrentes de um passado colonial, em que houve contínua exploração de terras e pessoas.

Não obstante, cabe refletir que na região (com os piores indicadores sociais) a população é composta por maioria preta e parda. Nesse sentido, é preciso estar atento às

entrelinhas. Assim, recorreremos novamente à falta de acesso dos negros à terra no passado. À essa parcela da população foi negado/dificultado o direito à ascensão social e, conseqüentemente, à dignidade, contribuindo para um presente com tantas desigualdades.

Partindo para as análises sobre as migrações no Nordeste, o livro didático evidencia que essa é uma marca daquela população, desde os primórdios coloniais. Recorrendo à leitura Decolonial, chamamos a atenção para o fato de vários livros didáticos, inclusive o que escolhemos para analisar (além da sociedade em geral) referenciar-se a esses migrantes de forma depreciativa, mas velada, ao tratá-los por “candangos”, termo pejorativo que fora naturalizado no Brasil: *“Na década de 1950, muitos nordestinos migraram para trabalhar na construção de Brasília; esses trabalhadores ficaram conhecidos por candangos. Na década seguinte, o destino passou a ser [...] principalmente São Paulo e Rio de Janeiro”* (SILVA; ROSS, 2018, p.168).

Todavia, de acordo com Tatagiba e Silva (2013, p. 140):

[...] grande parte das autoridades linguísticas credita a origem da palavra “candango” à língua quimbundo ou quilombo, dos bantos do Sudoeste de Angola e esse parece ser o termo pelo qual os africanos se referiam, **pejorativamente**, aos colonizadores portugueses.

Destacamos a palavra acima para demonstrar que, enquanto na África, o termo “candango” era utilizado para referenciar os colonizadores portugueses, no Brasil, receberam tal designação as primeiras populações sob o domínio dos colonizadores.

Ainda de acordo com os autores supracitados, posteriormente, a palavra candango teve seu sentido modificado e passou a ser utilizada para designar os operários que ajudaram na construção de Brasília. Boa parte desses trabalhadores era do Nordeste e não foi devidamente incluída ao espaço geográfico da nova capital federal. A “[...] utilização do candango postergava a necessidade de se precisar a identidade das pessoas em relação ao espaço da futura capital do Brasil. [...] a fixação definitiva de todos os candangos no planalto central não estava nos planos de governo [...]” (TATAGIBA e SILVA 2013, p. 142).

É importante perceber que, ao naturalizar o termo candangos, demarcamos um grupo de pessoas que, supostamente, não agregaria nenhum tipo de valor cultural aos espaços para onde migraram, além de sua força braçal. Ou seja, os nordestinos não foram bem-vindos ao buscar se fixar na nova capital que ajudaram a erguer. Atualmente, esses “candangos” ainda sofrem discriminação ao chegar às grandes capitais em busca de

emprego. Desta forma, esta denominação aos migrantes nordestinos é depreciativa e associa-se a perpetuação da colonialidade.

Em relação à cultura nordestina, o livro didático descreve que a região possui um potencial rico e diversificado. Contudo, ao analisarmos de maneira mais aprofundada os exemplos citados pelo livro didático, percebe-se que os principais traços culturais por eles evidenciados, mesmo fazendo parte da identidade regional e considerado patrimônio imaterial do país, estão associados às heranças coloniais. São citados: literatura de cordel (amplamente difundida em todo Nordeste); o carnaval (Salvador, Recife, Olinda); Festa do Bonfim (Bahia); Festa de São João (Paraíba) e os bonecos gigantes de Olinda. Todas essas manifestações culturais não foram originalmente criadas no Brasil, mas trazidas pelos colonizadores. Em contrapartida, aquelas que têm suas origens a partir da hibridização com as tradições indígenas e afrodescendentes não são assim referenciadas, ou seja, não enfatizam esses povos como protagonistas. São elas: maracatu e o frevo (Pernambuco); Festa de Iemanjá, maculelê e axé (Bahia); dança do cavalo Piancó (Piauí).

Finalizando as análises deste tema, concluímos que episódios de preconceito e exclusão dos povos nordestinos, assim como seus indicadores sociais desfavoráveis, estão associados às heranças coloniais que não foram superadas. Entretanto, tais questões não são apresentadas no livro didático.

4.9: TEMA 7: Região Sudeste

Ao descrever o Sudeste, o livro didático destaca a região como a mais desenvolvida, com os melhores indicadores econômicos e sociais. Chamamos a atenção para o fato de o Sudeste brasileiro ter se desenvolvido com base nos interesses dos colonizadores portugueses (que, após explorarem quase todo o potencial das terras nordestinas, com extração do pau-brasil e cultivo da cana-de-açúcar, partiram rumo a novas empreitadas).

Foi a partir da descoberta do ouro, no século XVIII, nas terras onde mais tarde denominaram de Minas Gerais, que os exploradores portugueses migraram em grande quantidade para então devastar o Sudeste brasileiro. A partir dessa perspectiva, teve início a ocupação e o povoamento da região, conforme observamos no livro didático:

A descoberta das minas causou uma verdadeira “corrida do ouro” no século XVIII [...] Diferentes grupos passaram a conviver nos espaços de mineração: muitos grupos indígenas nativos da região, os portugueses e os africanos, estes

trazidos à força para exploração de seu trabalho como escravos. Em razão da atividade mineradora, o Sudeste tornou-se o mais importante centro econômico da colônia (SILVA; ROSS, 2018, p. 184).

Assim como as outras regiões do país, o Sudeste também era habitado por vários povos indígenas, massacrados pelos colonizadores. No entanto, essas informações não são destacadas no tema em análise. O livro didático descreve o avanço, a ocupação e o povoamento da região, pautado, basicamente, nos colonizadores (posteriormente nos imigrantes) e no quanto eles enriqueceram a partir da dominação desta região.

Sobre essa questão, Quijano (2005, p. 109) esclarece:

A privilegiada posição ganhada com a América pelo controle do ouro, da prata e de outras mercadorias produzidas por meio do trabalho gratuito de índios, negros e mestiços, e sua vantajosa localização na vertente do Atlântico por onde, necessariamente, tinha de ser realizado o tráfico dessas mercadorias para o mercado mundial, outorgou aos brancos uma vantagem decisiva para disputar o controle do comércio mundial [...] O fato é que já desde o começo da América, os futuros europeus associaram o trabalho não pago ou não-assalariado com as raças dominadas, porque eram raças inferiores. O vasto genocídio dos índios [...] não foi causado principalmente pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer.

Considerando o trecho acima, inferimos o quanto indígenas e negros participaram ativamente na produção do espaço geográfico das Américas, assim como das diferentes regiões brasileiras, mesmo sendo considerados “raças inferiores” por parte dos colonizadores. Contudo, o livro didático omite esse período da história do Sudeste relativa aos indígenas.

Por meio das análises Decoloniais, constatamos como as chamadas “minorias” foram silenciadas ao longo do tempo no Brasil. De forma intencional e recorrente, elas têm seu passado apagado ou reduzido a estereótipos que não nos permitem olhar para a existência desses povos no presente. Atualmente, o sudeste brasileiro tem a menor população autodeclarada indígena, são apenas 0,13%, conforme descreve o livro didático.

Seguindo os discursos da obra analisada, percebemos que a expansão econômica do Sudeste brasileiro é atrelada ao cultivo do café (que, a partir do século XIX, substituiu a exploração aurífera, uma vez que a mesma entrou em decadência). Esta cultura posteriormente impulsionou o surgimento das grandes metrópoles: Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte.

A princípio, utilizou-se nos cafezais a mão de obra dos negros escravizados, que logo fora substituída pelos imigrantes vindos de Portugal, Itália, Japão, Espanha e Alemanha. Sobre essa questão, o livro didático, Silva e Ross (2018, p. 187) comenta: “*O cenário do fim da escravidão obrigou os grandes fazendeiros [...] a incentivar a vinda de imigrantes europeus para substituir a mão de obra escrava no cultivo do grão*”. Mais adiante, o livro enaltece a figura dos imigrantes em detrimento dos negros: “*oferecendo aos imigrantes a garantia da maior parte do trabalho remunerado [...] ou pequenas porções de terras para cultivo [...] esses imigrantes foram muito importantes para o Brasil [...]*” (SILVA; ROSS, 2018, p. 198).

Partindo de uma perspectiva Decolonial, muitos estudantes, principalmente negros, poderiam se questionar: Por que o Estado brasileiro, à época, optou por incentivar a vinda de imigrantes, em vez de manter negros e negras, então libertos, como mão de obra assalariada nos cafezais? A resposta pode estar relacionada ao fato de os negros historicamente serem rotulados como “raça inferior” pelos colonizadores (conforme temos delineado nesta pesquisa).

Assim, cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma raça particular. Conseqüentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada. Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido (QUIJANO, 2005, p. 109).

Importante ressaltar que, mesmo com o fim da escravidão (que durou três séculos), os negros não foram devidamente integrados à sociedade brasileira. Além de não terem aproveitado sua mão de obra assalariada nos cafezais, foram deixados à margem do acesso à terra, ao capital, às riquezas e à dignidade. Seu trabalho continuou (e ainda continua) sendo explorado.

O Sudeste é a região mais desenvolvida do país (fator que provocou a intensa degradação de suas coberturas vegetais). Nesse sentido, o livro didático destaca como a ocupação populacional – por meio de atividades agrícolas, desenvolvimento da produção industrial e do crescimento urbano – contribuíram para a devastação da Mata Atlântica (principal bioma da região).

Também é importante ressaltar que o livro em análise destaca o desastre ambiental ocorrido em Mariana (Minas Gerais), no ano de 2015, resultante do rompimento da

barragem que armazenava rejeitos de minério de ferro. Contudo, faltou contextualização ao assunto, uma vez que o mesmo não expõe aos estudantes quem esteve por trás desse problema, isto é, a empresa mineradora Samarco, que atende ao capitalismo global. O livro também deixa de citar o drama humanitário, tão devastador quanto o ambiental.

Chegando ao fim deste tema, a partir de uma análise pautada no pensamento Decolonial, é importante comentar que o livro didático, novamente, não descreve as questões ética-raciais em profundidade. O Sudeste é uma área densamente povoada, onde estão localizadas as maiores metrópoles nacionais (Rio de Janeiro e São Paulo). Estão nessa região a segunda maior população que se autodeclara preta, 7,8%, enquanto os pardos são 36%. “[...] é a região em que há os mais acentuados contrastes sociais e econômicos verificados, sobretudo, nas grandes cidades” (SILVA; ROSS e, 2018, p. 197). Se analisarmos as desigualdades da região mais desenvolvida do país, pretos e pardos são os que ocupam, em maior proporção, os subúrbios e favelas. Muitos, inclusive, em condições de grande vulnerabilidade social.

4.10: TEMA 8: Região Sul

O último tema abordado no livro didático Tempo de Geografia 7 é a região Sul, ocupada pelos colonizadores com maior intensidade a partir do século XIX. Entretanto, desde o século XVII, aquelas terras já atraíam indivíduos de outras regiões, em decorrência da descoberta do ouro em riachos, onde atualmente é o estado do Paraná.

Conforme já descrevemos em relação às outras regiões do país, no Sul a presença de povos indígenas era expressiva. Suas terras também foram invadidas, muitos indígenas foram exterminados e tantos outros tiveram sua mão de obra explorada:

Nas áreas interioranas, coube aos jesuítas espanhóis o primeiro contato com os indígenas da região, nas quais implantaram missões com o objetivo de catequizá-los [...] No final do século XVIII, os bandeirantes cujo objetivo era escravizar indígenas, e os exploradores portugueses interessados em dominar sua região, destruíram as missões [...] Na época, essas terras ao sul eram cobiçadas pelas coroas portuguesa e espanhola como espaço estratégico para seus objetivos políticos, econômicos e religiosos (SILVA; ROSS, 2018, p. 215).

Cabe destacar que o livro comenta a ocupação da região Sul a partir da dominação dos povos indígenas, porém, a partir de uma análise atrelada ao pensamento Decolonial, é importante ressaltar que muitos desses povos resistiram ao máximo às invasões promovidas pelos europeus, inclusive travando guerras em defesa de seus territórios

(LINO, 2015). Todavia, os indígenas não lutaram em igualdade de condições com os colonizadores, que chegaram em grande quantidade, com exércitos treinados e dispostos de vários armamentos. Assim, mesmo diante da resistência indígena à ocupação de suas terras, seu extermínio foi inevitável.

Diferentemente das outras regiões do Brasil, a colonização do Sul ocorreu com forte presença de imigrantes: “No final do século XIX e, mais intensamente, na primeira metade do século XX com a chegada dos europeus e asiáticos o fluxo migratório tornou-se fundamental na formação do espaço geográfico da Região Sul” (SILVA; ROSS, 2018, p. 216). Não por acaso, é nesta região que se encontra o maior índice de pessoas autodeclaradas brancas, conforme veremos em sequência.

Percebe-se que o livro didático atribui o desenvolvimento e expansão da região Sul à sua singular formação, a partir dos imigrantes brancos. A maior parte dos referenciais culturais são relativos às heranças coloniais, assim como aquelas trazidas pelos imigrantes que foram altamente difundidas pelos três estados que formam a região.

Mais uma vez, notamos o apagamento dos povos indígenas e afrodescendentes, bem como suas culturas. Em relação aos negros Silva e Ross (2018, p.225) apontam:

[...] os negros deixaram importante legado étnico e cultural no Sul do Brasil que pode ser notado nos cultos religiosos, na culinária e no folclore. Há também personalidades negras na região [...] como a ex- atleta Dayane dos Santos [...]

Em relação aos indígenas Silva e Ross (2018, p.229) pontuam:

O gaúcho, nome dado às pessoas cujas atividades estão relacionadas à pecuária nos pampas, representa também uma cultura com características próprias oriundas dos portugueses, espanhóis e indígenas.

As citações às chamadas “minorias” são irrisórias no tema em análise, não permitindo aos estudantes conhecer a contribuição e importância desses povos na formação da região Sul do país. Somando a população composta por pretos (4%), pardos (16,7%) e indígenas (0,36%) na região Sul, temos um total de 21,06%. Já os brancos são 78,34%, conforme consta no livro didático. Em relação à cor, observa-se um grande contraste populacional. Entretanto, a partir do momento que o livro valoriza um determinado grupo em detrimento aos outros; é como se esses “outros”, por serem minoria, fossem insignificantes.

Não obstante, a representatividade dos povos afrodescendentes no Sul é mais expressiva que o livro didático em análise deixe subentendido, conforme constatamos em Mombelli (2015, p. 133):

Alguns acontecimentos recentes têm demonstrado que a população negra na região sul do País não desapareceu, como pregavam as teorias do branqueamento, mas se encontra intensamente mobilizada com o propósito de acessar direitos à educação, à cultura e à terra, políticas públicas historicamente negadas. Um exemplo evidente são as 133 denominadas comunidades remanescentes de quilombos no sul do Brasil que solicitam o reconhecimento e a regularização fundiária das suas terras, por meio do INCRA (Instituto de Colonização e Reforma Agrária).

Inferimos, a partir do trecho acima, que os povos afrodescendentes ocupam espaços no Sul do Brasil desde o início da sua colonização e os quilombos que sobreviveram são marcas dessa história.

O Sul segue a tendência do Sudeste e desponta no cenário nacional como a segunda região mais desenvolvida do país. Entre as cinco regiões propostas pelo IBGE, é a que possui melhores indicadores sociais, onde encontramos, por exemplo, a melhor expectativa de vida do país.

Chegando ao final deste tema, concluímos que o eurocentrismo se faz ainda mais enraizado numa região formada por maioria branca e de descendência europeia. Desta forma, as minorias populacionais (negros e indígenas) têm sido invisibilizadas, refletindo numa profunda ausência de referencial desses povos no livro em análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Geografia tem na Europa sua origem científica; no Brasil ela se consolidou a partir do colonizador e, mesmo com o fim da colonização, delineou-se a partir dos padrões eurocêntricos (e mais tarde dos Estados Unidos). Nesse contexto, o pensamento Decolonial se apresenta como um discurso essencial, ao valorizar os povos subalternizados no passado e presente, uma vez que o fim da colonização não significou o fim da dominação/colonialidade do ser, do saber e do poder. Assim, a Geografia, aliada ao pensamento Decolonial, dá voz aos subalternizados (o que inclui negros, pardos e também indígenas), valoriza e estimula a produção de conhecimento desses povos, levando em consideração seus lugares de fala.

Ao descentralizar a produção de conhecimento, centrada nos países ocidentais, estamos questionando a globalização que, aliada ao capitalismo, ainda mantém padrões baseados em hierarquias raciais, em que negros, pardos e indígenas são subjugados.

É importante lembrar que o conceito de raça (e as denominações feitas a partir dele) surgiu com a colonização das Américas, quando os europeus conceberam os negros na condição de inferioridade, a partir do critério cor da pele. Consequentemente, os brancos colonizadores se colocaram no topo de uma hierarquia por eles criada e que persiste até os dias atuais.

As heranças escravocratas no Brasil ficaram enraizadas e são perceptíveis a partir de variados contextos, a citar o fato de somente no início deste século tornar-se obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira, por meio da criação da lei 10.639/2003, que ocorreu diante de reivindicações de inúmeros movimentos sociais antirracistas e também da população negra em geral.

É preciso reafirmar todos os ganhos, a partir da referida lei, mas não podemos nos calar e aceitar que as histórias desses povos sejam contadas a partir da visão eurocentrada, ou seja, de forma estereotipada, sem contemplar sua relevância no passado e na contemporaneidade (o que também se aplica às histórias dos povos indígenas).

Partindo dessas perspectivas, entendemos os livros didáticos como materiais que se mostram essenciais no processo ensino-aprendizagem brasileiro. Mesmo sendo uma ferramenta que não exclui o uso de outras, pois não é o único recurso ao qual professores

e estudantes podem recorrer em suas leituras e pesquisas, consideramos ser a principal. Estes materiais passaram por transformações relevantes nas últimas décadas, a partir de políticas públicas afirmativas.

No entanto, certas narrativas dos livros didáticos ainda seguem um viés eurocêntrico, impactando diretamente na percepção de mundo que os estudantes constroem durante a vida escolar, por exemplo: naturalização da Europa no centro dos mapas, entender os países ao Sul do globo como inferiores aos do Norte e admiração pelas culturas europeias e anglo-saxônicas como modelo/padrão a ser seguido. Todos esses conceitos chegam aos estudantes sem grandes (ou nenhum) questionamentos.

Em relação ao livro didático selecionado para análise desta pesquisa, é importante ressaltar que o mesmo possui aspectos positivos, uma vez que tenha sido escolhido a partir de critérios técnicos do PNLD. Não percebemos quaisquer citações depreciativas. Nossas críticas, observações e conclusões concentraram-se especificamente no que se refere às citações étnico-raciais, onde foi possível encontrar em todos os temas analisados discursos alinhados a um viés eurocêntrico.

O livro didático analisado também não busca dar ampla visibilidade e explorar o potencial e protagonismo das histórias que englobam aspectos étnico-raciais. Por exemplo: ao tratar da formação histórico-cultural brasileira, os autores, por vezes, enaltecem a figura do colonizador, os mesmos não são vistos/citados como opressores (que de fato foram). Portanto, pode ficar subentendido, no imaginário dos estudantes, que a colonização das Américas não tenha causado tantos problemas. Desta forma, eles podem não perceber que as desigualdades atuais são reflexos de um passado em que a colonização de exploração, operada por vários países europeus, foi a principal responsável por muitas adversidades que ainda refletem nessas sociedades.

Com base nas informações do livro didático analisado, foi possível fazer um paralelo entre duas regiões brasileiras com características bem distintas – Nordeste e Sul – e chegar a algumas conclusões que corroboram com o delinear desta pesquisa, em que, de maneira direta ou indireta, o eurocentrismo está intrinsecamente ligado às nossas concepções étnico-raciais. O Nordeste foi a primeira região a ser explorada pelos colonizadores; sua população é composta por maioria preta e parda (quando somadas, representam um total de 68,9%). É a região menos desenvolvida; com os piores indicadores sociais e econômicos. Em contrapartida, a região Sul foi a última a ser

explorada intensamente pelos colonizadores; teve sua ocupação e povoamento pautados na imigração de brancos vindos da Europa (Itália, Alemanha, Polônia e Ucrânia) e Japão; sua população é formada por maioria branca (78,34%); possui os melhores indicadores sociais do país, além da segunda melhor economia.

O parágrafo acima deixa explícito que, de forma geral, as diferenças entre ricos e pobres no Brasil estão atreladas à cor, ou seja, a região com piores indicadores sociais é formada por maioria de pretos e pardos, ao passo que a região com melhores indicadores é constituída por maioria branca.

No que diz respeito às histórias/questões étnicas-raciais, é importante (e urgente) conhecê-las de modo amplo por meio dos livros didáticos. Vale lembrar que, juntos, negros e pardos representam mais da metade da população brasileira, ou seja, são essas pessoas que também estão nas escolas (principalmente públicas) e esses estudantes precisam ter oportunidade de se verem realmente representados, sem estereótipos, mas com dados e informações que mostrem suas realidades. Somente tendo consciência do lugar de fala e das condições que cada grupo ocupa na sociedade, é possível criar debates mais assertivos e gerar propostas de melhorias sociais eficientes.

Em plena terceira década do século XXI, não é mais aceitável que discursos alinhados ao eurocentrismo continuem influenciando a forma como aprendemos e ensinamos sobre negros, pardos e brancos no Brasil (o que perpassa os livros didáticos). Se eles ainda são essenciais para a formação dos nossos estudantes, é necessário que dialoguem com todas as diversidades populacionais brasileiras, sem privilégios e direcionamentos que qualifiquem um grupo em relação a outros.

Em suma, o ensino afirmativo das representatividades étnico-raciais fortalece a autoestima dos estudantes negros e pardos e também possibilita que os estudantes brancos possam ressignificar a participação do seu grupo social na produção espacial do Brasil e do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLESTRIN, L. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, [S. l.], n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em: [América Latina e o giro decolonial | Revista Brasileira de Ciência Política](#) . Acesso em: 22/09/ 2022.

BENEVIDES, B. **Mapa dos assassinatos de travestis e transexuais no Brasil em 2017**. ANTRA Associação Nacional de Travestis e Transexuais. 2018. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf> . Acesso em: 16/08/2023.

BIAS, R. B. S. **O androcentrismo e o eurocentrismo do Direito do Trabalho: evidências sociológicas e empíricas**. *Revista de Informação Legislativa: RIL*, Brasília, DF, v. 59, n. 234, p. 89-114, abr./jun. 2022. Disponível em: [O androcentrismo e o eurocentrismo do Direito do Trabalho: evidências sociológicas e empíricas — Revista de Informação Legislativa](#) . Acesso em 24/08/2022.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, S. R: Editora da UNICAMP, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966**. Diário oficial da União, Brasília, 5 de Outubro de 1966. 145º da Independência e 78º da República. Disponível em: [Legislação Informatizada - DECRETO Nº 59.355, DE 4 DE OUTUBRO DE 1966 - Publicação Original](#) . Acesso em 13/02/2022.

BRASIL. FNDE - **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: [Histórico - Portal do FNDE](#). Acesso em: 01/07/2022.

BRASIL. PNLD - **Programa Nacional do Livro Didático**. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em [PNLD - Ministério da Educação](#). Acesso em: 01/07/2022.

BRASIL. BNCC - **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Disponível em [EDUCAÇÃO É A BASE](#) . Acesso em: 01/03/2022

BRASIL. **Lei 10.639, de 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: [L10639](#) Acesso em: 20/03/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020: geografia – guia de livros didáticos/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-geografia.pdf. Acesso em: 22/03/2022.

CARVALHO, A. A. M. C. **As imagens de negros em livros didáticos de História**. 139 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

CASTRO-GÓMEZ, S. **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”**. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber - eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 80-87. (Coleção Sur Sur). Disponível em [A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander](#)

CLAVAL, P. **A geografia cultural no Brasil**. In: BARTHE-DELOIZY, F.; SERPA, A. (Org.). *Visões do Brasil: estudos culturais em Geografia* [online]. Salvador: EDUFBA; Edições L'Harmattan, 2012, pp. 11-25. Disponível em: [A geografia cultural no Brasil](#) . Acesso em: 12/04/ 2022.

CLAVAL, P. **História da Geografia**. Lisboa: Edições 70, 2006. Cap. 1 e 2.

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Acesso em: 05/09/2021.

COPATTI, C.; ANDREIS, A. M. **Políticas públicas educacionais no Brasil pós redemocratização: percursos à cidadania?** Geopauta, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 69-91, 2020. DOI: 10.22481/rg.v4i1.6155. Disponível em: [View of Políticas públicas educacionais no Brasil pós redemocratização: percursos à cidadania?](#) . Acesso em: 13/04/ 2022.

CORONIL, F. **Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo**. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber - eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 50 - 62 . (Coleção Sur Sur). Disponível em [A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander](#)

CUNHA, K. S. **Teoria do discurso e conceito de campo: categorias para análise das políticas educacionais**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 265–293, 2017. Disponível em: [Teoria do discurso e conceito de campo: categorias para análise das políticas educacionais](#) . Acesso em: 14/04/2022.

ESCOBAR, A. **O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?** In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber - eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 63 – 79. (Coleção Sur Sur). Disponível em: [A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander](#)

FERREIRA, R. B. S.; CAMARGO, C. L. **Vulnerabilidade da população negra brasileira frente à evolução da pandemia por COVID-19**. Revista Cuide-se, Bucaramanga , v. 12, n. 2, e1322, agosto de 2021. Disponível em: [Vulnerabilidade da população negra brasileira frente à evolução da pandemia por COVID-19 | Revista Cuidarte](#) . Acesso em: 30/08/2022.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. **Programas do Livro**. Disponível em [Portal do FNDE - Programas do Livro](#) . Acesso em: 17/09/2021.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: Inep, 1987.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GADELHA, R. M. A. F. **A lei de terras (1850) e a abolição da escravidão: capitalismo e força de trabalho no Brasil do século XIX**. Revista de História, [S. l.], n. 120, p. 153-162, 1989. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.v0i120p153-162. Disponível em: [A lei de terras \(1850\) e a abolição da escravidão: capitalismo e força de trabalho no Brasil do século XIX | Revista de História](#) . Acesso em: 18/08/2022.

GALEANO, E. 2010. **As veias abertas da América latina**. São Paulo: L&PM. Tradução: Sérgio Faraco. Disponível em [As veias abertas da América Latina pocket](#) . Acesso em: 22/09/2022.

GUIMARÃES, G. F.; OLIVEIRA, D. A.; ROSA, D.; GIORDANI, A.; ALVES, B. [Orgs.]. **Geografias Negras e Estratégias Pedagógicas**. Pedro e João Editores. 1. Edição, São Paulo, 2022.

GARCIA, M. **Com cerca de 15 milhões, mundo teve 3 vezes mais mortes na pandemia do que apontam os dados oficiais até 2021, diz OMS**. G1. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2022/05/05/covid-19-oms-mortes.ghtml>. Acesso em: 25/08/22.

GOMES, N. L. **Relações Étnico-Raciais, educação e Descolonização Dos Currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica. N.41. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf . Acesso em: 22/08/2022.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Agência IBGE Notícias. **Pesquisa Nacional de Saúde**. Em pesquisa inédita do IBGE, 2,9 milhões de adultos se declararam homossexuais ou bissexuais em 2019. 26/05/2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/33785-em-pesquisa-inedita-do-ibge-2-9-milhoes-de-adultos-se-declararam-homossexuais-ou-bissexuais-em-2019> . Acesso em: 15/08/2023.

KAERCHER, N. A. **A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica**. 2005. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. doi:10.11606/T.8.2005.tde-01052005-224221.

LADEIRA, F. F.; SILVA, S. M.; LEÃO, V. P. **A Geografia da pandemia da Covid-19 e a Geografia Escolar em uma compressão do mundo globalizado**. Revista de Ensino de Geografia, v. 12, p. 54-74, 2021. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N23/Resumo-Art3-v12-n23.php> . Acesso em: 25/08/2022.

LANDER, E. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**. In: _____. A colonialidade do saber - eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 8-23. (Coleção Sur Sur). Disponível em [A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas](#). Edgardo Lander

LIMA, J. **A expectativa de vida de negros e brancos, nos EUA e Brasil**. Nexo. 27 de jun de 2019(atualizado 10/11/2021 às 19h12). Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2019/06/27/A-expectativa-de-vida-de-negros-e-brancos-nos-EUA-e-Brasil>. Acesso em: 03/08/2023.

LINO, J. T. **O povoamento indígena no Sul do Brasil: as contribuições da arqueologia e da história**. In: Radin, José Carlos; Valentini, Delmir; Zarth, Paulo A. (org). História da Fronteira Sul. Editora UFFS. 2015. p. 92 - 108.

LOBACK, V.; BEZERRA, A. C. A. **A formação territorial do Brasil nos livros didáticos de geografia: em busca de uma análise descolonial**. Geografares, [S. l.], n. 27, p. 103–120, 2018. DOI: 10.7147/GEO27.20578. Disponível em: [A formação territorial do Brasil nos livros didáticos de geografia: em busca de uma análise descolonial](#). Acesso em: 07/08/2022.

MALDONADO-TORRES, N. **A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento**. Modernidade, império e colonialidade1. Revista Crítica de Ciências Sociais. 71-114. 10.4000/rccs.695, 2008.

MIGNOLO, W. D. **Desobediência Epistêmica, Pensamento Independente e Liberdade Decolonial**. 2009 *Teoria, Cultura e Sociodmarinhoade* 26 (7-8):159-181.

MOMBELLI, R. **O povoamento indígena no Sul do Brasil: as contribuições da arqueologia e da história**. In: Radin, José Carlos; Valentini, Delmir; Zarth, Paulo A. (org). História da Fronteira Sul. Editora UFFS. 2015. p. 130 - 145.

MORAES, A. C. R. **Geografia Pequena História Crítica**. São Paulo. 8ª edição. Hucitec, 1988.

NETO, M. F. S. **A ciência geográfica e a construção do Brasil**. In: Revista Terra Livre. São Paulo, n. 15, 2000, p.09-20.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber - eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 3 - 5. (Coleção Sur Sur). Disponível em [A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas](#). Edgardo Lander

PEREIRA, R. M. F. A. **Da geografia que se Ensina à Gênese da Geografia Moderna**. Dissertação (Mestrado em Educação).1. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades** (2002). In: CECENÁ, Ana E.; SADER, Emir. (org.) La guerra infinita: hegemonía y terror mundial. Buenos Aires: Clacso, p. 217-256.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber - eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130. (Coleção Sur Sur). Disponível em [A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander](#)

OLIVEIRA, E. D.; SOUZA, T. E.; ALMEIDA M. F.; TAVARES, H. R. **O Papel e importância da ciência geográfica enquanto ferramenta de emancipação social: o contexto escolar**. *Revista de Geografia (Recife)* V. 36, No . 3, 2019. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1234>

ROSEMBERG, F.; SILVA, P. V.; BAZILLI, C. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura**. *Educação e Pesquisa* [en linea]. 2003, 29 (1), 125-146[fecha de Consulta 1 de Septiembre de 2022]. ISSN: 1517-9702. Disponível em: [Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura](#)

SANTOS, M. **Por Uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec Edusp, 1978.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade**. *História da vida privada no Brasil : contrastes da intimidade contemporânea*. Tradução . São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, A; ROSS, J. **Tempo de Geografia 7**. São Paulo. Editora do Brasil, 2018.

SILVA, T. R. **Geografia e Pensamento Decolonial: Um Diálogo Necessário**. 2020. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia: área de concentração Geografia e Gestão do Território). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais, 2020.

SILVA, F. G. P. **Os Paradigmas que Alicerçam os Livros Didáticos de História E Geografia da Coleção Didática Projeto Buriti Multidisciplinar: um olhar através das epistemologias do Sul**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goular Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SUESS, R. C.; SILVA, A. S. **A perspectiva decolonial e a (re) leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia**. *Geografia Ensino & Pesquisa, [S. l.]*, v. 23, p. e7, 2019. DOI: 10.5902/2236499435469. Disponível em: [A perspectiva decolonial e a \(re\)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia](#) . Acesso em: 17/03/2022.

TATAGIBA, A. B.; SILVA, D. E. G. **Discursos da exclusão na geografia de Brasília-DF**. *Cadernos de Linguagem e Sociedade, [S. l.]*, v. 14, p. 128–146, 2013. DOI: 10.26512/les.v14i0.21950. Disponível em: [Discursos da exclusão na geografia de Brasília-DF | Cadernos de Linguagem e Sociedade](#) . Acesso em: 22/09/ 2022.

VESENTINI, J. W. **Para uma geografia crítica na escola**. Editora do Autor: São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/31991777/PARA_UMA_GEOGRAFIA_CRÍTICA_NA_ESCOLA . Acesso em: 12/01/2022.

TONINI, I. M. *et al.* **Geografia e Livro Didático Para Tecer Leituras de Mundo**. São Leopoldo: Oikos 2018.

ZANATTA, B. A. **O método intuitivo e a percepção Sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar**. Cad. Cedes. São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, C. Z.; CAMPOS, J. B.; OLIVEIRA, M. A. A. **A análise do discurso: uma abordagem teórico-metodológica em pesquisa de formação docente**. Momento Diálogos em Educação, [S. l.], v. 31, n. 03, p. 41–67, 2022. DOI: 10.14295/momento.v31i03.14053. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14053>. Acesso em: 10/09/2023

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. **Colonialidade e pedagogia decolonial: pensar outra educação**. Arquivos de Análise de Políticas Educacionais, [S. l.], v. 26, p. 83, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3874. Disponível em: [Coloniality and decolonial pedagogy: To think of other education](#) . Acesso em: 12/06/2022.

ANEXO 1

FICHA DE AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICO

Abordagem da BNCC - Habilidades ou Específicos (Brasil, 2020).

Unidades Temáticas O sujeito e seu lugar no mundo

Objetos de Conhecimento Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil

EF07GE01 Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.

Sim com profundidade, Sim, Sim minimamente, Ausente

Unidades Temáticas Conexões e escalas

Objetos de Conhecimento Formação territorial do Brasil

EF07GE02 Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.

Sim com profundidade, Sim, Sim minimamente, Ausente

EF07GE03 Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.

Sim com profundidade, Sim, Sim minimamente, Ausente

Objetos de Conhecimento Características da população brasileira

EF07GE04 Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.

Sim com profundidade, Sim, Sim minimamente, Ausente

Unidades Temáticas Mundo do trabalho

Objetos de Conhecimento Produção, circulação e consumo de mercadorias

EF07GE05 Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo.

Sim com profundidade, Sim, Sim minimamente, Ausente

EF07GE06 Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.

Sim com profundidade, Sim, Sim minimamente, Ausente

Objetos de Conhecimento Desigualdade social e o trabalho

EF06GE07 Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.

Sim com profundidade, Sim, Sim minimamente, Ausente

EF07GE08 Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.

Sim com profundidade, Sim, Sim minimamente, Ausente

Unidades Temáticas Formas de representação e pensamento espacial

Objetos de Conhecimento Mapas temáticos do Brasil

EF07GE09 Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.

Sim com profundidade, Sim, Sim minimamente, Ausente

EF07GE10 Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.

Sim com profundidade, Sim, Sim minimamente, Ausente

Abordagem da BNCC – Competências (6º Ano, 7º Ano, 8º Ano, 9º Ano) Competências específicas Geografia

(E6) Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.

Sim com profundidade, Sim, Sim minimamente, Ausente

(E7) Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Sim com profundidade, Sim, Sim minimamente, Ausente

Competências de área Ciências Humanas

(A1) Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.

Sim com profundidade, Sim, Sim minimamente, Ausente

(A2) Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.

Sim com profundidade, Sim, Sim minimamente, Ausente

(A3) Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.

Sim com profundidade, Sim, Sim minimamente, Ausente

(A4) Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Sim com profundidade, Sim, Sim minimamente, Ausente

A6) Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva)

Sim com profundidade, Sim, Sim minimamente, Ausente Sim com profundidade,

(G1) Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Sim, Sim minimamente, Ausente Sim com profundidade,

(G3) Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Sim, Sim minimamente, Ausente

Coerência, correção, adequação e qualidade do texto

4.3.1. A obra apresenta e utiliza em seus exercícios, atividades, ilustrações e imagens conceitos, informações e procedimentos corretos e atualizados (item 2.1.4a)?	Sim, Não
4.3.2. A obra apresenta conceitos, informações e procedimentos com clareza e precisão, sem induzir ao erro e sem apresentar contradições ou ideias equivocadas que possam gerar dificuldades na aprendizagem (item 2.1.4b)?	Sim, Não
4.4.1. Na obra respeitam-se tanto as conquistas científicas das áreas de conhecimento, quanto os princípios de uma adequada mediação pedagógica (item 2.1.4)? A obra dispõe de ilustrações adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas (item 2.1.7o), sendo claras e precisas (item 2.1.7p)?	Sim, Não
4.5.13. A obra dispõe de ilustrações que contribuem para a compreensão de textos e atividades, estando distribuídas equilibradamente na página (item 2.1.7q)?	Sim, Não
4.5.14. A obra dispõe de ilustrações que, quando de caráter científico, respeitam as proporções entre objetos ou seres representados (item 2.1.7r)?	Sim, Não
4.5.19. A obra retrata adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país (item 2.1.7y)?	Sim, Não

4.7. Qualidade do texto e a adequação temática - (6º Ano, 7º Ano, 8º Ano, 9º Ano)

4.7.1. Os materiais didáticos contribuem para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, do raciocínio crítico e da capacidade de argumentar do estudante (item 2.1.8a)?	Sim, Não
---	----------

Princípios éticos e marco legal - (6º Ano, 7º Ano, 8º Ano, 9º Ano)

5.1. Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano	
5.1.1. A obra está livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos (item 2.1.2a)?	Sim, Não
5.1.3. A obra promove positivamente a imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social (item 2.1.2c)?	Sim, Não
5.1.5. A obra promove positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes (item 2.1.2e)?	Sim, Não
5.1.6. A obra representa a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país (item 2.1.2f)?	
5.1.7. A obra representa as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países (item 2.1.2g)?	Sim, Não
5.2.21. A obra respeita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004) (item 2.1.1u)?	Sim, Não

Fonte: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-geografia.pdf