

# QUANTO MAIS COR, MENOR: REFLEXÕES SOBRE A REPRESENTAÇÃO DOS NEGROS NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

**Cláudia Santos da Silva**

Doutoranda em Estudos Étnicos e Africanos - pós-Afro/UFBA –

E-mail: [silva.c@ufba.br](mailto:silva.c@ufba.br)

**Marluce da Silva Santana**

Doutoranda em Ciências Sociais na Universidade Federal da Bahia –

E-mail: [marlucesantanaseso@gmail.com](mailto:marlucesantanaseso@gmail.com)

**Resumo:** O presente trabalho aborda reflexões sobre a representação da África e afro-brasileira no livro didático de Geografia. A investigação e análise são fundamentadas em discussões que debatem a discriminação histórica e as formas de reprodução da imagem da população negra nos livros didáticos, discutimos e problematizamos as presenças, insuficiências e os estereótipos no que se refere a tal representação. Nosso objeto de análise foi a coleção Araribá, da editora Moderna, do ano de 2018; livro que foi adotado por inúmeras escolas da rede pública do país.

**Palavras-chave:** África; livro didático; negro; estereótipo

**Abstract:** This paper addresses reflections on the representation of Africa and Afro-Brazilian in the textbook of Geography. The investigation and analysis are based on discussions that debate historical discrimination and the forms of reproduction of the image of the black population in textbooks. We discuss and problematize the presences, insufficiencies and stereotypes regarding such representation. Our object of analysis is the Araribá collection, by Moderna publishing house, year 2018; which had its books adopted by numerous public schools in the country.

**Keywords:** Africa; textbook; black; stereotype

## **INTRODUÇÃO**

Este artigo é fruto do trabalho final do componente Matrizes Africanas do Território Brasileiro, ministrado pelo professor Dr. Rafael Sanzio dos Anjos e ofertado pelo Pós-Afro, no segundo semestre de 2022. A disciplina acolheu alunos/as também de outros cursos, a exemplo do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da UFBA.

O objetivo deste trabalho consiste em refletir e analisar acerca da representação do negro no livro didático de Geografia, buscando identificar as presenças e ausências no que se refere a representação negra no livro didático, partindo da hipótese de que ainda há sub-representação desta temática em nossos livros, por isso o nosso título “quanto mais cor, menor”.

Para tal feito, analisamos a coleção Araribá, obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela editora Moderna. A princípio, apenas um livro deveria ser analisado, mas no decorrer do desenvolvimento do trabalho, percebemos, que, por se tratar de uma coleção, que é pensada de forma geral, para ao anos do Fundamental II, impunha-se a necessidade de observar toda a obra, para compreensão da narrativa adotada pelos/as autores/as. A partir desse entendimento, optamos em analisar os livros do sétimo, oitavo e nono anos, publicados em 2018, trazendo como referência as reflexões de Ana Célia da Silva, com as obras “A discriminação do negro no livro didático” (1995) e “Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático” (2001); os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998), a Lei 10.639/2003 a Base Nacional Comum Curricular (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004).

Como resultado, vimos que, embora haja alguma mudança na abordagem em relação a África, a referida coleção ainda está muito aquém do que determinam as Leis e que os Movimento Negro tem reivindicado historicamente, apresentando ainda perspectiva reificada do continente.

### **Introdução**

O livro didático, como principal recurso pedagógico na maioria das escolas do país, tem um papel preponderante na educação da população brasileira, especialmente, para as camadas populares, formada em sua maioria, por estudantes negros/as.

Quando nos reportamos à origem do livro didático no Brasil, vemos que este surge no século 19, controlado pelo governo português, oferecendo uma educação pautada nos valores europeus e na defesa do governo colonial, como podemos observar nas palavras de Sarah Schmidt (2021): “Órgão do governo real, a Imprensa Régia também funcionava como censor. Três autoridades examinavam

o que seria publicado para assegurar “que nada se imprimisse contra a religião, o governo e os bons costumes”.

Ainda segundo Schmidt (2021), a partir de 1821 a produção do livro didático deixou de ser de responsabilidade do Estado, passando a ser realizada pela iniciativa privada. É possível compreender este cenário, pois 1821 marca o início dos conflitos em torno dos interesses políticos sobre o Brasil, que culminarão com a sua “independência”. No entanto, mesmo após 1822, as preocupações em torno dos conteúdos continuaram as mesmas, apenas com a pequena mudança de governo colonial para governo imperial, quando a educação vai ganhar mais importância neste território, afinal o Brasil se tornara Império e esta realidade será marcada pela necessidade de elaborar uma concepção histórica do país, tendo como principal objetivo garantir uma identidade de “povo brasileiro”.

“Os livros didáticos inicialmente priorizavam a formação dos professores, que os usavam para preparar as aulas”, diz Bittencourt. Segundo ela, era comum que intelectuais e políticos organizassem ou escrevessem os livros escolares. Era uma forma de garantir que o conteúdo saísse ao gosto do Império. (SCHMIDT, 2021)

Observemos assim, que embora as editoras particulares passem a ter responsabilidade pela elaboração dos livros didáticos, estes eram escritos por políticos e intelectuais, ou seja, não havia uma perspectiva verdadeiramente pedagógica, não existiam especialistas em educação e, a princípio, os livros didáticos eram criados para a orientação, formação dos/as professores/as, lembrando-nos que naquela época não existia escola de formação para professores e só aos poucos o recém país passou a ter estabelecimentos específicos para a prática do ensino.

Contudo, cabe ressaltar que a presença de intelectuais e políticos na produção do conhecimento brasileiro era um imperativo. Presença característica no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, criado em 1839, coube a eles a responsabilidade de elaborar uma narrativa de nação, a partir da constituição dos três elementos étnico-raciais: negros, brancos e indígenas. De acordo com Schwarcz (2008, p. 99), o IHGB tinha o papel de “construiu uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos”. Ainda segundo a autora<sup>1</sup>, algumas das exigências para que alguém se tornasse membro do IHGB, além de fazer parte da elite econômica e letrada, deveriam apresentar trabalho sobre história, geografia ou etnografia do Brasil.

Nessa perspectiva observamos que as narrativas em torno da história do Brasil estavam sob controle dos interesses das elites dominantes, assim, as imagens de negros, indígenas e brancos elaboradas por tais narrativas, inevitavelmente, apresentariam características de negação, submissão

---

<sup>1</sup> Schwarcz, 2008, p. 104.

e “primitivismo” aos primeiros, enquanto os brancos seriam apresentados como os heróis responsáveis pela nação.

A título de ilustração, vejamos o que Schwarcz (2008, p. 112) nos informa:

Ao branco, cabia representar o papel de elemento civilizador. Ao índio, era necessário restituir sua dignidade original ajudando a galgar os degraus da civilização. Ao negro, por fim, restava o espaço da detração, uma vez que era entendido como fator de impedimento ao Progresso da nação.

Se essa era a narrativa do órgão responsável em produzir a história oficial do país, obviamente que tais pressupostos chegariam, de alguma forma, em todas as escolas, embora os livros didáticos, assim como as escolas ainda não trabalhassem as disciplinas história e geografia de forma específica e os primeiros livros didáticos fossem direcionados a prática da leitura. Contudo, as ideias do IHGB se espalharam pelo território nacional, mais tarde compuseram os livros didáticos, perdurando até a ditadura militar e povoam ainda hoje as mentes do povo brasileiro.

A história do livro didático no Brasil é cheia de nuances e consideramos relevante chamar atenção sobre os grupos por trás das editoras, dos quais podemos destacar a FTD, presente até hoje no mercado, ligada ao catolicismo, pertencente aos Maristas e a Companhia Editora Nacional, pertencente a Monteiro Lobato, que, como sabemos, era um racista, que defendia a eugenia, especialmente contra a população negra. Atualmente, o número de editoras é bem maior, mas o mercado editorial é dominado por um restrito grupo de privilegiados. Só para termos uma ideia, as editoras, Abril, Ática e Scipione hoje compõem um mesmo grupo editorial, denominado “Somos Educação, que é representante dos interesses de escolas privadas<sup>2</sup>”.

Outro dado importante está na relação que existe entre as ações políticas quanto ao controle sobre o livro didático. Assim, no império, o objetivo era criar o ideal de nação (espelhados na Europa), já no século 20, no governo de Getúlio Vargas, com o empenho na industrialização do país, além de reformas na educação, ampliou o controle sobre o livro didático, com a criação do Conselho Nacional do Livro Didático – CNLD, o que não foi diferente durante a ditadura militar. Já a partir da década de 80, no processo de abertura militar, a população organizada em movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro, passa a reivindicar a presença da história da África, da história do povo negro na educação, como podemos ver nas palavras de Paulo Vinícius Silva:

A representação dos negros em livros didáticos foi preocupação explícita a partir da Constituição do Movimento Negro Unificado/MNU, em 1979. Uma das principais reivindicações do Movimento Negro foi “a mudança completa na educação escolar, de modo a extirpar dos livros didáticos, dos currículos e das práticas de ensino os estereótipos e os preconceitos contra os negros, instilando, ao contrário, a autoestima e o orgulho”. (GUIMARÃES, 2002, p. 106). Essas reivindicações

---

<sup>2</sup> Verificar em: <https://writingtipsoasis.com/pt-br/melhores-editoras-de-livros-didaticos-do-brasil/> acessado em 29/04/23

articulam com o projeto político de busca da africanidade como forma de estabelecer identidade cultural. O apelo por um currículo de valorização dos negros e da herança africana, por meio da modificação nos livros didáticos e pela inclusão de conteúdos de história e cultura afro-brasileiras, vem a compor um projeto de sociedade multirracial, com vistas ao acesso à cidadania. (SILVA, 2008, p. 121)

Também no relato da professora Ana Célia Silva é possível confirmar a atuação do MNU neste processo fundamental.

Uma das estratégias bem-sucedidas do GT de Educação do MNU-Ba constituiu-se na solicitação, através de documento assinado por diversas entidades negras que referendaram nossa solicitação, da introdução nos currículos de 1º e 2º graus da rede de ensino baiano, de uma disciplina denominada Introdução aos Estudos Africanos. Essa reivindicação foi atendida pelo Secretário da Educação do Estado, Edivaldo Boaventura, que introduziu a disciplina em nível optativo, no ano de 1986, após um curso de especialização com duração de um ano, ministrado pelo Centro de Estudos Afro-orientais (CEAO). (SILVA, 2011, p. 18)

Cabe ressaltar aqui a importância e presença do CEAO neste necessário processo de conquistas no ensino, na pesquisa, na produção e democratização do conhecimento da história africana e afro-brasileira na educação brasileira. Um dos primeiros resultados das reivindicações como esta, é a Lei 10.639 de 2003, que “altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Daí em diante, outras importantes leis e decretos têm sido assinados em defesa de uma educação verdadeiramente democrática, no entanto a mobilização da sociedade continua sendo necessária, pois os setores conservadores da sociedade são contrários a tais conquistas e atuam de várias formas para burlar as leis e reduzir seus alcances, sem falar do retrocesso presente, embora camuflado, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

Um exemplo destas ações está na indústria editorial, que, como vimos, concentra-se nas mãos de grandes empresários da educação privada, que não por acaso são brancos, herdeiros do colonialismo. Esta característica, inevitavelmente vai se refletir na produção dos livros didáticos, que ainda apresentam o continente Africano eivado de estereótipos, numa perspectiva reificada, pessimista e preconceituosa, como veremos a seguir.

## Quanto mais preto, menor

Como vimos, o processo de transformação da educação é muito lento e, mesmo depois de importantes leis e dispositivos, ainda nos deparamos com imagens e textos estereotipados de África e de pessoas negras, conforme podemos verificar no exemplo que segue na imagem 1<sup>3</sup>:



Figura 1. Cap. 16 – Ruanda e Burundi.

Observemos que a legenda se refere ao massacre que ocorreu em Ruanda em 1994, mas apresenta como principal causa a disputa pelo poder entre Ruanda e Burundi, sem constar nenhuma alusão à ação da colonização, como a partilha da África, que provocou e promoveu uma série de conflitos étnicos no continente. A legenda dá a ideia de que trata-se de um problema eminentemente africano. Outro detalhe é a informação que está na frase “foi um dos piores atos de genocídios que o mundo já viu”. É bem verdade que foram conflitos terríveis, que o assassinato de mais de 800 mil pessoas é, sem dúvida alguma, estarrecedor, no entanto, por mais absurdo que seja, não se trata de um dos piores atos genocidas do mundo. Segundo a revista Super Interessante de dezembro de 2016<sup>4</sup>, que lista os dez piores atos genocidas da história, o que ficou em décimo lugar foi o que ocorreu no Camboja (1975 – 1979), que matou cerca de 1,7 milhão de pessoas (que fossem ou parecessem intelectuais e estrangeiros que eram levados aos campos de concentração para morrerem de fome). Na África, o chamado Congo Belga, na década de 1890, o rei belga Leopoldo II (1835 - 1909) foi responsável pelo assassinato entre 5 e 8 milhões de congoleses, este horrendo episódio ficou na sexta colocação, de acordo com a revista.

Em se tratando da imagem utilizada, verificamos que ela sugere o propósito de apresentar uma África destruída, miserável e vivendo no passado, sem falar da má qualidade técnica da fotografia, escura, com pouca nitidez. Uma rápida busca na internet nos oferece diversas imagens de Ruanda, das quais escolhemos uma que traz também a perspectiva daquele massacre, contudo com uma

<sup>3</sup> DELLORE, 8º ano, 2018. Imagem da página 235,

<sup>4</sup> Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/os-10-maiores-genocidios-da-historia/>

abordagem completamente diferente. Observemos na gravura 2 e sua legenda<sup>5</sup>, extraídas da matéria no site DW, em julho de 2019:



Figura 2. Jovens em Ruanda.

Jovens no país africano não vivenciaram o massacre que deixou mais de 800 mil mortos, mas cresceram em meio ao silêncio e ao trauma. Vinte e cinco anos após o genocídio contra a minoria tutsi, eles buscam respostas.

O Objetivo desta segunda foto com a respectiva legenda, é propor uma comparação a nível de ilustração do que estamos problematizando. Porém, sem mais delongas, pois não caberia no limite de um artigo, verificamos que o MEC deve rever sua política de verificação das obras didáticas, pois, dentre inúmeras outras providências, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) determinam que “os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar”:

Edição de *livros* e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do *Livro Didático* e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE). (BRASIL, 2004, p. 25)

No entanto, as distorções e “equívocos” continuam acontecendo, nas obras, com a manutenção de estereótipos, como vimos no exemplo acima.

De acordo com Ana Célia,

<sup>5</sup> Disponível em:

[https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fstatic.dw.com%2Fimage%2F49448009\\_605.jpg&tbnid=VwZSeAkpjR7YM&vet=12ahUKEwiGsLWk4tT-AhWQR7gEHbZaD3wQMygdegUIARCjAg..i&imgrefurl=https%3A%2F%2Fwww.dw.com%2Fpt-br%2Fem-ruanda-gera%25C3%25A7%25C3%25A3o-p%25C3%25B3s-genoc%25C3%25ADdio-tenta-quebrar-sil%25C3%25AAncio-sobre-o-passado%2Fa-49471017&docid=OG0-JQ163d0\\_7M&w=1199&h=674&q=ruanda&ved=2ahUKEwiGsLWk4tT-AhWQR7gEHbZaD3wQMygdegUIARCjAg](https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fstatic.dw.com%2Fimage%2F49448009_605.jpg&tbnid=VwZSeAkpjR7YM&vet=12ahUKEwiGsLWk4tT-AhWQR7gEHbZaD3wQMygdegUIARCjAg..i&imgrefurl=https%3A%2F%2Fwww.dw.com%2Fpt-br%2Fem-ruanda-gera%25C3%25A7%25C3%25A3o-p%25C3%25B3s-genoc%25C3%25ADdio-tenta-quebrar-sil%25C3%25AAncio-sobre-o-passado%2Fa-49471017&docid=OG0-JQ163d0_7M&w=1199&h=674&q=ruanda&ved=2ahUKEwiGsLWk4tT-AhWQR7gEHbZaD3wQMygdegUIARCjAg)

o estereótipo é uma visão simplificada e conveniente de um indivíduo ou grupo qualquer, utilizada para estimular o racismo. ele constrói ideia negativa a respeito do outro, nascida da necessidade de promover justificar a agressão, constituindo um eficaz instrumento de internalização da ideologia do branqueamento. (SILVA, 1995, p. 43)

Ela diz mais, “os estereótipos influenciam negativamente a autopercepção das pessoas, desde que essas pessoas pertencem ao grupo ao qual se atribui características distorcidas e cristalizadas”. Logo, ainda nos referindo a página 235 do livro didático do 8º ano da coleção Araribá, da editora Moderna (2018), já nos deparamos com dois estereótipos bem recorrentes contra a África: a violência e o “atraso”.

Verificamos assim, que o continente tão colorido como o africano, nas páginas do livro didático se perdem as cores.

## ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

### Ficha técnica

**Autor:** DELLORE, Cesar Brumini (editor responsável) – bacharel em Geografia pela USP e editor.

**Editora:** Moderna (SP)

**Ano de publicação:** 2018

**Edição:** 1ª

**Coleção Araribá** - obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna 7º, 8º e 9º anos

Obs. São dez pessoas envolvidas nas elaborações dos textos originais. Dessas, sete são formadas pela USP, uma pela UFMG e outra pela PUC/SP. Quanto à atuação, metade é formada por professores/as, dos/as quais, apenas um é professor de escola pública. No que se refere à raça/etnia, após uma busca no google, verificamos que todos/as são brancos/as, sendo assim, estamos diante de uma obra didática fechada no olhar do Sudeste, com 50% de pessoas que não vivenciam a experiência da sala de aula, com pouca perspectiva sobre a escola pública e nenhuma diversidade racial, as pessoas negras não são representadas nesse tipo de mercado editorial, o que faz com que as exigências das Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, em muitos casos, só pareçam alegoricamente nas obras.

Devemos dizer que se trata de uma coleção e não de um livro específico. Analisamos três, dos quatro livros que formam a coleção Araribá Mais. Todos os livros seguem a mesma estrutura e estão organizados em oito unidades, com dois, três ou quatro capítulos, cada, compostos por sete seções mais alguns boxes, que complementam os conteúdos do texto principal: “Integrar conhecimentos”, “Lugar e cultura”, “Em prática”, “Mundo em escalas”, “Ser no mundo”, “Para refletir” e



“Atividades”, são as seções de cada capítulo, que se articulam com imagens, gráficos, mapas, e textos, numa perspectiva de múltiplas linguagens, que enriquecem o aparato didático da disciplina.

Todos os capítulos iniciam com um texto de apresentação relacionado à uma imagem com o objetivo de sintetizar os conteúdos principais que serão trabalhados ao longo do capítulo. A seção “integrar conhecimentos” busca atender a proposta da transdisciplinaridade, enquanto a seção “atividades” propõe verificar se os/as estudantes conseguiram absorver o que foi trabalhado.

Considerando a realidade de grande parte dos/as estudantes das escolas públicas, que, muitas vezes, tem apenas o livro didático como acesso à leitura, observamos que a coleção apresenta elementos pertinentes para uma leitura geográfica, mas entendemos que a sua boa utilização depende da escolha pedagógica das/os professoras/es, uma vez que seus textos são limitados em vários aspectos e a distribuição das imagens e dos conteúdos apontam para uma perspectiva eurocêntrica e/ou norte-cêntrica, como veremos mais adiante.

Segundo seus autores, a concepção de geografia adotada na obra, é a “humanística”, como podemos verificar no fragmento abaixo.

a concepção de Geografia nesta Coleção é a de uma ciência (e de um componente curricular) que, dialogando com outras áreas do conhecimento, busca a aproximação do lugar de vivência com o conhecimento geográfico, sistematizando a compreensão das interações entre sociedade e natureza ocorridas no mundo, com vistas a uma atuação cidadã, realmente participativa dos processos que envolvem o lugar onde vivem, e apresentando capacidade de compreender e articular reflexões e ações de abrangência tanto em escala local quanto global. (DELLORE, Manual do professor – Coleção Araribá. Moderna, SP, 2018)

Então, para melhor avaliarmos esta questão, procuramos nos informar sobre o que seria tal concepção, e vimos que, de acordo com ROCHA (2007), trata-se da geografia que é “definida por bases teóricas nas quais são ressaltadas e valorizadas as experiências, os sentimentos, a intuição, a intersubjetividade e a compreensão das pessoas sobre o meio ambiente que habitam, buscando compreender e valorizar esses aspectos”.

No entanto, ao analisarmos a obra, quase não identificamos aspectos da geografia humanista/fenomenológica, o que percebemos é uma mistura de diferentes vertentes da geografia, que seria muito importante, talvez o ideal para um livro didático, se a qualidade dos textos não deixasse muito a desejar, são sucintos e pouco reflexivos, no frígido dos ovos, a obra cumpre muito mais uma perspectiva descritiva, como podemos observar nos fragmentos abaixo.

“REGIONALIZAÇÃO DA ÁFRICA Considerando aspectos históricos e culturais, a África pode ser dividida em duas grandes regiões: Norte da África (de alta concentração populacional, localizada na área do litoral do mar Mediterrâneo) e África Subsaariana (compreendida ao sul do deserto do Saara). Devido às diferenças internas do continente africano — principalmente na África Subsaariana, que reúne mais de 40 países —, somadas à sua grande extensão territorial, a ONU propôs a

regionalização do continente em cinco regiões, seguindo critérios de localização, cultura e economia.” (p. 228, 8º Ano)

“Características da economia global Nas últimas décadas, o fluxo de mercadorias entre os países cresceu vertiginosamente. O valor total das exportações mundiais, que em 1948 era de 59 bilhões de dólares, em 2012 alcançou a marca de 17,3 trilhões de dólares. As importações, que em 1948 somaram 62 bilhões de dólares, em 2012 totalizaram 18,1 trilhões de dólares. Esse comércio ocorre principalmente entre países da América do Norte, da Europa e alguns da Ásia. O ano de 2016 foi marcado pelo pior resultado das expansões mundiais desde 2009, mas 2017 apresentou sinais de recuperação.” (p. 26, 9º Ano)

Observemos que ambos os textos cumprem papel descritivo e dão a ideia de naturalização dos temas apresentados. No primeiro exemplo, que informa sobre a regionalização da África, embora o texto considere a existência de aspectos históricos e culturais na divisão do continente, traz a interferência da ONU nessa divisão como se fosse algo comum, como se tivesse ocorrido em todas as regiões do mundo.

No que se refere ao segundo exemplo, que trata das características da economia global, observamos que ao se referir onde ocorre o comércio global, o texto fala da Europa, países da América do Norte e da Ásia, não problematiza o motivo dessa limitação nessas regiões. Por se tratar de um fragmento do texto, poderíamos imaginar que tais reflexões conteriam nos parágrafos seguintes, mas, depois desse trecho, já segue para outro tópico.

A perspectiva humanista aparece em algumas atividades que propõem certa relação do tema estudado no capítulo com a vivência dos/as estudantes, no entanto, o conjunto dos textos não apresenta uma perspectiva reflexiva, nem de estímulo à criticidade, nem estabelece ligação com o cotidiano das pessoas.

A partir desta busca, conseguimos fazer uma relação bem próxima da perspectiva humanista com as aulas do professor Rafael dos Anjos, o que nos deu mais segurança para afirmarmos que a obra em análise não atende a tal perspectiva.

Observamos que uma das poucas vezes que a obra se refere ao geógrafo Milton Santos é para apresentar a distinção entre espaço e paisagem, onde concorda que o espaço é o lugar vivido, assim, mais uma vez o editor afirma que utiliza a abordagem humanista na coleção, desta vez, afirmando que o conceito de espaço adotado é do espaço vivido. Eis suas palavras:

O conceito de lugar aparece nesta Coleção não só como localização espacial, mas principalmente como espaço vivido, que é uma dimensão trabalhada pela perspectiva da chamada Geografia Humanística. Ao longo dos quatro volumes, independentemente da escala trabalhada, procuramos resgatar a experiência espacial do estudante. Quando, por exemplo, tratamos de problemas ambientais, solicitamos ao estudante investigar tais problemas no seu espaço mais próximo, como sua casa, sua sala de aula, seu bairro, seu município. (DELLORE, Manual do professor – Coleção Araribá. Moderna, SP, 2018, p.XIII)

Porém, quando analisamos as referências espaciais apresentadas ao longo das obras, o que salta aos olhos é a referência descritiva. Podemos verificar no fragmento que já foi apresentado na questão anterior, ao se referir a divisão do continente africano. Também notamos uma tendência da qual o continente aparece como sujeito, bem diferente da ideia do espaço vivido, do espaço onde as pessoas vivem, se relacionam, transformam., como podemos afirmar a partir do fragmento agora apresentado:

A Europa vem buscando, nos últimos anos, novas políticas sustentáveis, principalmente no campo energético, para diminuir suas emissões de CO<sub>2</sub>. O continente ainda é muito dependente de fontes de energias não renováveis e altamente poluentes, como o petróleo e o carvão, e da importação de petróleo e gás natural. (9º Ano, p. 78)

Assim, embora os/as autores/as afirmem fazer uso da concepção humanista de espaço, não foi o que verificamos nas linhas gerais dos textos das obras.

A coleção traz como marcos legais a BNCC (Base Nacional Curricular Comum - 2017) e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais - 1997), além das Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008. Em todas estas referências a inclusão das questões étnico-raciais são exigidas, no entanto não há destaque para esta questão, o que aparece é de forma muito sucinta e pouco relevante, em diferentes capítulos. No entanto, cabem muitas considerações na forma como tais questões são abordadas.

Começaremos por questionar a organização do livro do 8º Ano, que conta com o estudo do continente americano, do continente africano e das regiões polares, dedica dez capítulos para a América, incluindo o Brasil, dois para as regiões polares e apenas quatro capítulos para a África, já na última unidade do livro. Se observarmos o livro do 9º ano, que trabalha com os continentes europeu e asiático. A Europa é abordada especificamente em cinco capítulos, mas podemos acrescentar mais quatro capítulos onde falam da organização política e econômica mundial e da globalização, tendo-a como referência, já a Ásia ocupa oito capítulos.

Ao observarmos as imagens em torno da África, encontramos imagens menores e com menor nitidez que as demais imagens. Ainda sobre as imagens, notamos que as escolhas não são das regiões mais bonitas ou de um equilíbrio entre as diferentes imagens do continente. Mas, o mais grave de tudo isso é que o livro, nos quatro capítulos dedicados à África, reforça o estereótipo construído pelo racismo. Como exemplo, vejam um trecho de apresentação de cada um dos capítulos:

#### Cap. XV

Apesar de suas variadas riquezas, muitos países africanos apresentam instabilidade político-econômica e estão expostos a diversos problemas sociais, econômicos e políticos, entre eles a subordinação a países com maior desenvolvimento (sobretudo seus ex-colonizadores) e dependência de ajuda

internacional. No entanto, a expansão da economia na atualidade aponta para novas relações econômicas. (p. 221)

#### Cap. XVI

Os choques sociais, políticos e culturais causados pela exploração comercial e pela divisão do território pelos países europeus desde o século XVI explicam, em grande parte, a fragilidade dos Estados nacionais africanos (p. 231)

#### Cap. XVII

A baixa qualidade de vida de grande parte da população contrasta com o modo de vida de determinados grupos em países com melhores índices econômicos e sociais. O que você conhece sobre a cultura dos povos do continente africano? E sobre as disparidades econômicas e sociais no continente?

#### Cap. XVIII

O crescimento acelerado das cidades, porém, não significa desenvolvimento econômico. As áreas urbanas são pouco conectadas e não têm capacidade para acolher a todos, o que eleva o desemprego e obriga grande parte da população a se fixar em locais onde as condições de vida são precárias.

Mas, focando na questão, observando o livro do 8º Ano, se referindo ao aspecto étnico-racial no Brasil. Podemos afirmar alguns aspectos a serem questionados, por exemplo:

- falam de migração, falam de refugiados, mas não tocam na diáspora africana, o tráfico negreiro é apresentado como imigração, ainda que forçada. (p. 50 e 52), ao mesmo tempo em que a população afrodescendente não é vista como população/ comunidade de imigrantes. (p. 55)
- Ao se referir ao IDH, apresenta especificidade de gênero, mas não traz o aspecto racial. (p. 79)
- Ao se referir ao Brasil, na América do Sul, nenhuma referência é feita à questão étnico-racial do país.
- Por fim, nenhuma relação é estabelecida entre Brasil e África no decorrer dos quatro capítulos que se referem ao Continente africano.

Notamos que, apesar de fazerem alguma alusão ao processo de escravização, não dá para afirmar que os autores tenham tido esta preocupação, a forma como abordam é extremamente sucinta e não contribui para uma leitura crítica.

A partir da análise do livro de geografia do 9º ano verificou-se que o material não apresenta imagens de contextos afro-brasileiros. Cabe ressaltar que segundo descrito pela editora, o livro e a coleção da qual o material faz parte estão pautados na BNCC. Nas unidades que compõe o livro de geografia do 9º ano são abordados os seguintes temas: Organização Política e Economia Mundial; Globalização, Sociedade e Meio Ambiente; O Continente Europeu; Leste Europeu e Comunidade de

Estados Independentes; O Continente Asiático; Ásia: China, Japão e Tigres Asiáticos; Ásia: Índia e Oriente Médio; Oceania.

Consideramos necessário destacar também que no referido livro consta um tópico intitulado “Correspondência entre os conteúdos dos Volumes e a BNCC”, na seção é citado que no livro de geografia do 7º ano, são abordados os seguintes temas: unidade I – Território Brasileiro; unidade II – População Brasileira; unidade III – Brasil: Industrialização, Urbanização e Espaço Rural; unidade IV – Região Norte; unidade V – Região Centro-Oeste; unidade VI – Região Sul; unidade VII – Região Sudeste; unidade VIII – Região Nordeste.

Consultamos o livro de geografia do 7º ano, buscando identificar imagens utilizadas para retratar o contexto afro-brasileiro, identificamos a presença de dez imagens. Na unidade I – Território Brasileiro, capítulo 3 – “Meio ambiente sustentabilidade e fontes de energia”. Em uma seção intitulada “ser no mundo<sup>6</sup>”, nas páginas 50 e 51, consta uma imagem da exposição “Tiririca dos crioulos: pessoas fortes na luta”, realizada em 2017, no museu da abolição e uma imagem do quilombo de Pedro Cubas, localizado em Eldorado, São Paulo. Na unidade II, capítulo 5 – “Aspectos demográficos e sociais”, página 74, na seção “os idosos e as tradições culturais<sup>7</sup>” Há uma fotografia da velha guarda da escola de samba Portela. No capítulo 6 – “heterogeneidade da população brasileira”, na página 78, há a fotografia de uma baiana de acarajé, ilustrando texto que aborda a influência dos povos africanos no Brasil; já na página 83, em uma atividade, há uma charge sobre o feriado da consciência negra. Na unidade VI, que apresenta a Região Sul, na página 169, ao abordar a diversidade dos habitantes da região, há uma fotografia de integrantes do quilombo do Limoeiro no Rio Grande do Sul, já na página 170, na seção “quilombos do Sul do Brasil<sup>8</sup>”, há uma fotografia de uma oficina de costura no quilombo de Maçambique, em Rincão do Progresso, Rio Grande do Sul. Na unidade VII, que apresenta a Região Sudeste, capítulo 16 – “Paisagem, exploração dos recursos e ocupação territorial”, na página 190, seção “sabores da tradição<sup>9</sup>”, consta uma fotografia de pratos da culinária mineira. Na unidade VIII, que apresenta a Região Nordeste, página 214, no tópico “o espaço colonial do nordeste” em que é abordado sobre a arquitetura colonial, consta uma fotografia do Largo do Cruzeiro do São Francisco em Salvador/Bahia, já na página 222, em que é abordado sobre as

---

<sup>6</sup> “O objetivo desta seção é fazer com que os estudantes aprofundem seus conhecimentos sobre as territorialidades indígenas e quilombolas, valorizando questões identitárias e compreendendo a importância de se preservar a cultura nesses lugares”. (Geografia Ensino Fundamental I. Dellori, 2018, p.50)

<sup>7</sup> A proposta desta seção é relacionar dados demográficos (pirâmide etária brasileira) com seus efeitos na realidade, no caso, na cultura do país (Geografia Ensino Fundamental I. Dellori, 2018, p.74)

<sup>8</sup> “O objetivo desta seção é expor argumentos que reconheçam as territorialidades de remanescentes de quilombos como direitos legais dessas comunidades. O destaque para o Sul do Brasil tem o intuito de desconstruir a ideia equivocada de ausência de população afrodescendente na região” (Geografia Ensino Fundamental I. Dellori, 2018, p.170)

<sup>9</sup> O objetivo desta seção é expor, por meio de comentários sobre a culinária de Minas Gerais, como a cultura brasileira, em especial a mineira, é formada por influências variadas, com importantes contribuições africanas, indígenas e europeias (Geografia Ensino Fundamental I. Dellori, 2018, p. 190)

manifestações culturais consta uma fotografia do grupo Águia de Ouro de Nazaré da Mata, em uma festa de Maracatu rural em Nazaré da Mata (PE). Podemos perceber que as imagens estão concentradas para ilustrar questões ligadas principalmente a cultura e as comunidades quilombolas, não sendo apresentadas imagens de outros contextos afro-brasileiros e nas diversas regiões.



Figura 3. Unidade 1 exposição "Tiririca dos crioulos: pessoas fortes na luta".



Figura 4. Unidade 1 Quilombo de Pedro Cubas.



Figura 5. Unidade II velha guarda da Portela.

**FERIADO: DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA**

Figura 7. Unidade II – Charge sobre o feriado do Dia da consciência Negra.



ANGELI. *Feriado: dia da consciência negra*. 2006. Charge. Originalmente publicada na *Folha de S.Paulo*, em 20 de novembro de 2006.



Figura 6. Unidade II – Baiana de acarajé.

de costumes e tradições do povo iorubá (um dos maiores grupos étnico-linguísticos da África ocidental). Na fotografia, vendedora de acarajé, comida originalmente utilizada em ritual religioso iorubá e que atualmente está difundida na culinária brasileira, em Salvador, BA (2013).



Figura 8. Unidade VI – Quilombo do Limoeiro.



Figura 9. Unidade VI Oficina de costura quilombo de Maçambique.

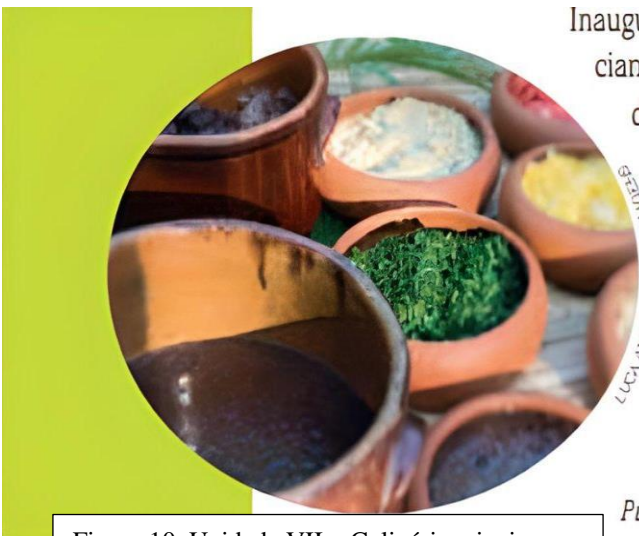


Figura 10. Unidade VII – Culinária mineira

Inaugurou-se a sobremesa, que nativos e africanos desconheciam, reproduzindo-se e recriando-se doces que já eram parte da tradição portuguesa, adicionados a elementos nacionais como amendoins e castanhas nativas, pacovas (bananas-da-terra), caju, araçás e ananases. As compotas aproveitaram as frutas nativas e aquelas que o português trouxe para os quintais brasileiros. Os engenhos locais forneceram a rapadura, melado ou açúcar. A preferência pelo doce em relação às frutas foi influência lusa.

ABDALA, Mônica Cheves. Sabores da tradição. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, Belo Horizonte, v. 42, n. 2, jul./dez. 2006. p. 121-124.



Figura 11. Unidade VIII – Largo do Cruzeiro de São Francisco em Salvador/BA



Figura 12. Unidade VII – grupo Águia de Ouro (PE)

O Livro de geografia do 9º ano não aborda referências sobre o perfil étnico-racial da sociedade brasileira, tal questão é abordada no livro da coleção correspondente ao 7º ano, no capítulo VI intitulado “A heterogeneidade da população brasileira”, em que é apresentado um mapa com a distribuição da população por cor, citando aspectos sobre miscigenação, povos indígenas, africanos, imigrantes, fluxo de africanos escravizados para o Brasil, porém o livro didático não apresenta uma análise crítica sobre a miscigenação, abordando apenas como um fato natural, sem problematizar o contexto de escravização, dominação e exploração sexual dos homens brancos sobre mulheres negras e indígenas.

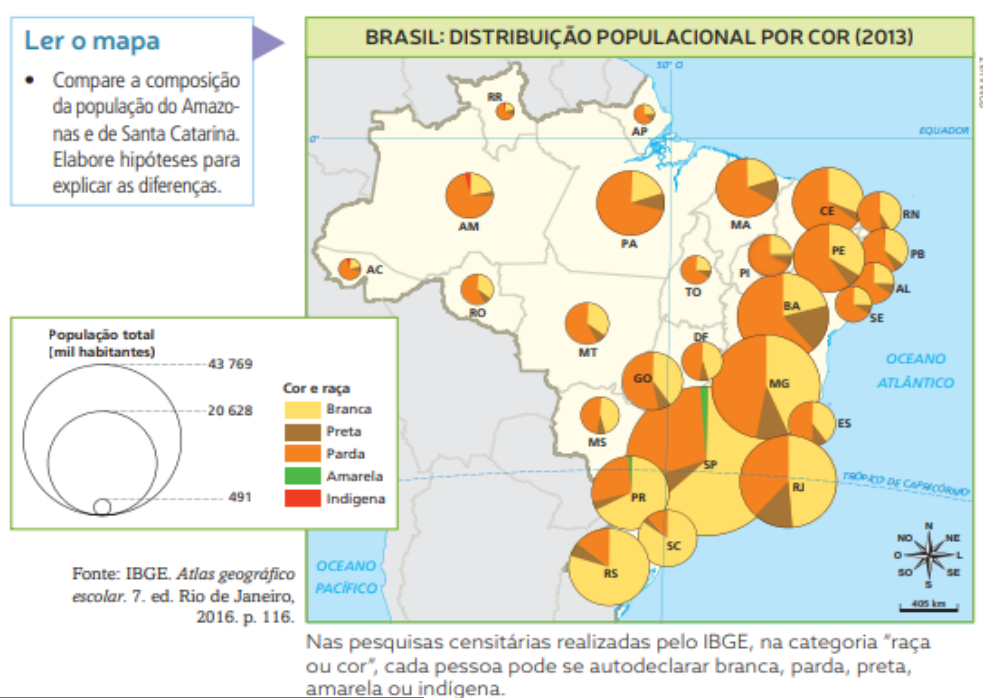


Figura 13. Distribuição populacional por cor.

Como abordado anteriormente, o livro de geografia do 9º ano foca na globalização e estudo referente a alguns continentes, não apresentando discussões relacionadas à situação econômica e política dos afrobrasileiros, já o livro do 7º ano não explica de maneira abrangente os motivos dos descendentes do continente africano no Brasil possuírem posição desigual quanto a trabalho, saúde, educação entre outros. Identificamos no livro as seguintes frases nas páginas 78 e 79: “Muitos brasileiros afrodescendentes (descendentes de povos africanos) ainda sofrem com o preconceito, um grave problema a ser combatido por todas as esferas da sociedade”. “A escravidão durou até o fim do século XIX. No entanto, os brasileiros afrodescendentes, que são a maioria da população no país (53%), ainda sofrem com o preconceito racial e lutam pelo respeito e pela recuperação de sua identidade cultural”. Tais frases são citadas no “capítulo 6” “A heterogeneidade da população brasileira”, no conteúdo sobre povos africanos e fluxos de africanos escravizados para o Brasil, que apesar de citar o preconceito existente não aborda as consequências políticas sociais e econômicas da



escravização para a população negra brasileira. Há uma referência novamente a questão na Unidade VI Região Sul, página 169, em que ao abordar a diversidade dos habitantes da região é apresentado o seguinte trecho:

“A população da Região Sul é composta de um número expressivo de descendentes de imigrantes europeus e um menor percentual de indígenas e afrodescendentes. Isso pode ser explicado pelas propostas imigrantistas ao longo do século XIX na região, com o incentivo, inclusive, à exclusão desses grupos das atividades econômicas.

Na Região Sul, parte dos ex-escravizados não conseguiu participar das atividades oriundas dos novos mercados de trabalho assalariado, sendo relegada à economia informal. Os grupos indígenas foram sendo reduzidos ao longo do tempo, por conta de conflitos com colonizadores, trabalhos forçados e epidemias”.

Podemos perceber a partir da leitura do trecho, que é citado brevemente o incentivo a exclusão de ex-escravizados e indígenas das atividades econômicas na Região Sul e apresentado que parte dos ex-escravizados não foram incluídos no mercado de trabalho formal. Compreendemos que a abordagem é simplista e resume o fato a Região Sul, sem citar a questão ao tratar de outras regiões ou do Brasil de forma geral. Ao apresentar que parte dos ex-escravizados não conseguiu participar do mercado de trabalho formal, o livro pode proporcionar ao leitor a percepção de culpabilização dos ex-escravizados pela exclusão, já que o conteúdo não apresenta demais informações ou considerações sobre tal frase.

O livro de geografia do 9º ano não aborda as matrizes africanas como referência e o livro do 7º ano apresenta a influência africana apenas em aspectos culturais, invisibilizando as influências em diversos outros campos e nos diversos territórios, fornecendo ao aluno e professor uma abordagem reduzida e que reforça estereótipos. Percebemos que o conteúdo acompanha a BNCC e que estão alinhados com uma lógica excludente do continente africano seja ao tratar de Brasil ou de processos de globalização como nos casos dos livros do 7º, 8º e 9º anos.

Consideramos que o conteúdo pode ser utilizado no processo educacional referente ao “Brasil Africano contemporâneo” após uma necessária e ampla adequação do conteúdo, abordando os contextos e vivências afro-brasileiras em todas as regiões, apresentando as influências e matrizes africanas para além de aspectos culturais, explicitando outras diversas formas de resistência para além do quilombo, abordando as influências africanas nos territórios, combatendo os estereótipos, adequando a linguagem e apresentando de forma crítica conteúdos sobre escravização, miscigenação, exclusão, entre outros.

## Conclusão

Acreditamos que o processo de transformação dos materiais didáticos, especialmente dos livros é mesmo muito lento, pois, está também nas mãos das professoras e professores, enquanto principais mediadores do uso do livro didático, acabam sendo também mediadores dos estereótipos contidos nesses livros, como pontua Ana Célia: “O professor é o principal mediador dos estereótipos veiculados no livro didático. Contudo, essa ação mediadora parece ser inconsciente por parte dele” (SILVA, 1995, p. 58). No entanto, ao considerarmos que já se completaram 20 anos da Lei 10.639, com a diversidade de material, cursos, especializações, pós-graduação, eventos e debates em diferentes locais, inclusive nas redes sociais, em torno do tema. Hoje já falamos em letramento racial, então, já está na hora de tomada de atitudes mais assertivas contra materiais que insistem em manter a imagem reificada da África, bem como os estereótipos contra o continente e seu povo, vem como contra a população diaspórica e seus descendentes.

É uma exigência que todo e qualquer profissional da educação seja antirracista e posicione-se diuturnamente contra o racismo. Ter maior cuidado na escolha dos livros didáticos, reclamar, denunciar, organizar fóruns para discutir estas questões são ações necessárias de combate ao racismo nos livros didáticos.

Quanto mais cor, melhor!

## Referências

BITENCURT, C. F. A história do livro didático brasileiro. Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares. Disponível em: [https://abrelivros.org.br/site/wp-content/uploads/2020/09/Abrelivros\\_A\\_Hist%C3%B3ria\\_do\\_Livro\\_Did%C3%A1tico\\_no\\_Brasil-girado.pdf](https://abrelivros.org.br/site/wp-content/uploads/2020/09/Abrelivros_A_Hist%C3%B3ria_do_Livro_Did%C3%A1tico_no_Brasil-girado.pdf)

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

\_\_\_\_\_. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CA, S. K. Geração pós-genocídio busca respostas em Ruanda, DW. 04/07/2019. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/em-ruanda-gera%C3%A7%C3%A3o-p%C3%B3s-genoc%C3%ADdio-tenta-quebrar-sil%C3%A2ncio-sobre-o-passado/a-49471017>

PROJETO ARARIBÁ MAIS: geografia: ensino fundamental / obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editor executivo: DELLORE, Cesar Brumini 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2018. (7º ano).

\_\_\_\_\_: geografia: ensino fundamental / obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editor executivo: DELLORE, Cesar Brumini 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2018. (8º ano).

\_\_\_\_\_: geografia: ensino fundamental / obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editor executivo: DELLORE, Cesar Brumini 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2018. (9º ano).

ROCHA, S. A. Geografia humanista: história, conceitos e o uso da paisagem percebida como perspectiva de estudo. R. RAÍGA, Curitiba, n. 13, p. 19-27, 2007. Editora UFPR.

SILVA, A. C. A discriminação do negro no livro didático. Salvador, CEA/CED, 1995.

\_\_\_\_\_. Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático. Salvador, EDUFBA, 2003.

SILVA, P. V. B. S. Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

SCHMIDT, S. Os primeiros livros didáticos. Revista Pesquisa/ FAPESP, 2021. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/os-primeiros-livros-didaticos/>

SCHWARCZ, L. M. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870 – 1930). São Paulo: Companhia das Letras, 2008, 8ª reimpressão.