

IMAGENS DA NEGRITUDE NO CONTEÚDO DE AMÉRICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

IMAGES OF BLACKNESS IN AMERICA CONTENTS IN GEOGRAPHY TEXTBOOKS

IMÁGENES DE LA NEGRITUD EN EL CONTENIDO DE AMÉRICA EM LIBROS DE TEXTO DE GEOGRAFÍA

RESUMO

Este artigo analisa as imagens do sujeito negro no conteúdo de América em livros do oitavo ano de duas coleções didáticas: *Araribá Mais* e *Expedições Geográficas*. A pesquisa se desenvolveu em duas etapas: i) revisão bibliográfica sobre a educação para as relações étnico-raciais, o livro didático e o negro americano; ii) análise de conteúdo das imagens do negro americano nos livros selecionados, observando quantitativa e qualitativamente as ausências e presenças desses sujeitos. A investigação permitiu identificar que embora não sejam raras as imagens da negritude, elas mantêm posições subalternizadas para pessoas negras, pouco referenciam a negritude na América, não retratam a diáspora africana e se concentram em representações contemporâneas dos povos negros. A conclusão do artigo destaca a necessidade da manutenção qualificada do PNLD e sua importância para uma educação antirracista.

Palavras-chave: Negritude; Geografia da América; Livro didático; Ensino de Geografia; Educação antirracista..

ABSTRACT

This article analyses the images of the black person in contents about America in 8th grade textbooks of two collections: *Araribá Mais* and *Expedições Geográficas*. The research was developed in two stages: i) a bibliographic review about the education to the ethnic-racial relations, the textbook and American black people; ii) content analysis of American black people images in the selected books, observing quantitatively and qualitatively the absences and presences of these people. The investigation made possible to identify that, although images of blackness are not uncommon, they maintain subaltern places for black people, make little reference to the blackness in America, do not portray the African diaspora and concentrate in contemporary representations of black people. The conclusion of the article highlights the need for a qualified maintenance of the PNLD (Textbook National Program) and its importance for an anti-racist education

Keywords: Blackness; Geography of America; Textbook; Geography teaching; Anti-racist education.

RESUMEN

Este artículo analiza las imágenes del sujeto negro en el contenido de América en libros del octavo grado de dos colecciones didácticas: *Araribá Mais* y *Expedições Geográficas*. La investigación ocurrió en dos etapas: i) revisión bibliográfica sobre la educación para las relaciones étnico-raciales, el libro de texto y el negro americano; ii) análisis de contenido de las imágenes del negro americano en los libros seleccionados, observando cantitativa y cualitativamente las ausencias y presencias de estos sujetos. La investigación permitió identificar que aunque las imágenes de negritud no sean raras, ellas mantienen una posición subordinada para los negros, hacen poca referencia a la negritud en América, no retratan a la diáspora africana y se centran en representaciones contemporâneas de los negros. La conclusión del artículo destaca la necesidad de un mantenimiento calificado del PNLD y su importancia para la educación antirracista.

Palabras-clave: Negritud; Geografía de América; Libros de texto; Enseñanza de la geografía; Educación antirracista.

 Patrício Pereira Alves de Sousa^a

 Ana Maria Martins Queiroz^b

^a Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

^b Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, Belo Horizonte, MG, Brasil

DOI: 10.12957/geouerj.2023.77309

Correspondência:
patricio.sousa@cefet-rj.br

Recebido em: 20 fev. 2021
Revisado em: 19 ago. 2021
Aceito em: 22 ago.2021



INTRODUÇÃO

A profusão de imagens é uma marca do tempo presente. Diariamente criamos e consumimos um volume de estímulos visuais que há poucas décadas eram inimagináveis. O fomento ao uso de *smartphones* e microcomputadores, aliado aos já prestigiados televisores, faz com que nosso acesso a notícias, informações e conceitos seja cada vez mais mediado por imagens. Simultâneo a esse processo, reduzem-se as publicações impressas. A conversão de periódicos e revistas do papel para as telas e a velocidade da renovação das imagens fazem com que realidades que já não nos pareciam palpáveis se tornem ainda mais insólitas.

Em um movimento contrário a outras produções editoriais, os livros didáticos continuam a figurar como um meio em que as imagens impressas possuem importante posição. Em nossas experiências na docência da educação básica é notória, a cada início de ano letivo, a curiosidade de estudantes no recebimento de seus livros de Geografia. A atitude comum é que o livro seja apreciado, num primeiro momento, como uma revista de aventuras ou viagens. Despertam interesse as paisagens distantes, os lugares conhecidos e os territórios a desbravar. Desse modo, o livro didático de Geografia, não obstante toda a produção e circulação de conteúdos na rede mundial de computadores à que têm acesso estudantes, permanece como um instrumento de criação, manutenção e reformulação de representações.

Dado esse caráter relevante dos livros didáticos de Geografia e a compreensão de que seus conteúdos e imagens permanecem como mediadores das representações e visões de mundo, mantém-se como atual a necessidade de que indaguemos sobre quais são os imaginários e conhecimentos produzidos a partir desse material. No caso específico deste artigo, nos propomos a analisar quais, quantas e como são as imagens de negritude nos livros didáticos de Geografia nas séries finais do ensino fundamental.

Este nosso objetivo de pesquisa se torna relevante em função das necessidades de mudança nas representações das identidades de sujeitos não hegemônicos nos livros de Geografia. Os avanços nas discussões teóricas da Geografia acadêmica, a organização coletiva de professores/as, a atuação de movimentos sociais e o aperfeiçoamento da legislação educacional têm exigido, portanto, que as ausências e estereótipos na representação de pessoas negras, indígenas, mulheres e LGBTQIA+ sejam questionados e se tornem mais abrangentes.

Em relação ao sujeito negro, a educação para as relações étnico-raciais tem experimentado importantes avanços a partir da promulgação da Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica (BRASIL, 2003). Fruto da luta histórica dos movimentos negros, essa lei tem gerado há duas décadas mobilizações no ensino de Geografia e na pesquisa desse ensino. Um desdobramento



disso tem sido a produção de novos materiais e pesquisas sobre a questão, englobando especialmente a condição e dinâmica dos sujeitos negros nos espaços africano e brasileiro.

Como indicaremos ao longo do artigo, essas pesquisas ainda necessitam, no entanto, desafiar novas fronteiras. No presente, permanece um hiato de investigações sobre a presença dos povos africanos e afrodescendentes em contextos diaspóricos para além exclusivamente de África e de algumas regiões brasileiras identificadas e reificadas como únicos espaços da negritude. Encaminhando-se nesta direção e buscando figurar numa contribuição para a inovação nas pesquisas sobre as relações étnico-raciais no ensino de Geografia, este artigo se constitui em um estudo sobre os modos como o sujeito negro americano é representado em obras didáticas de Geografia do ensino fundamental. Nosso foco analítico são, especificamente, os livros de oitavo ano, momento em que o conteúdo de Geografia da América costuma ser abordado. Para a análise nos debruçamos sobre as coleções *Araribá Mais* e *Expedições Geográficas*, materiais que nos permitiram discutir concretamente sobre a produção e circulação das imagens da negritude americana nos livros didáticos de Geografia.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada a partir de duas principais etapas metodológicas. A primeira delas se constituiu na revisão bibliográfica das noções de interesse para a investigação. Nesta direção, dialogamos com autorias que teorizam o impacto na Geografia acadêmica e escolar das legislações que buscam fomentar relações étnico-raciais mais equânimes a partir da escola, com foco na negritude. Uma atenção especial foi dada ao papel do livro didático na construção de representações da diferença étnico-racial. Outro tópico de revisão foi sobre o “negro americano”, sujeito que tem recebido pouca atenção pela Geografia brasileira ou que por ela tem sido considerado principalmente a partir de pressupostos que subestimam sua centralidade na construção da América. Em função disso, a aproximação teórica a esse tópico foi realizada junto a outras ciências sociais que também teorizam os processos socioespaciais.

Uma segunda etapa metodológica foi a análise de conteúdo das imagens de negritude nos livros didáticos do oitavo ano do ensino fundamental de duas coleções didáticas: *Araribá Mais*, de autoria coletiva, que desde 2018 está em sua 1ª edição; e *Expedições Geográficas*, de Melhem Adas e Sérgio Adas (2018), que desde aquele ano se encontra em sua 3ª edição. Ainda que ambas sejam obras da Editora Moderna, elas apresentam posicionamentos de diferentes autorias, sendo uma delas de responsabilidade de conhecidos autores de livros didáticos de Geografia e outra uma produção coletiva¹.

¹ Merece destaque o fato de que, conforme dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, *Araribá Mais* e *Expedições Geográficas* foram as duas coleções de maior tiragem e, portanto, as mais adotadas em escolas públicas do país no ciclo do PNLD 2020-



A razão da escolha pelo livro do oitavo ano foi por ele concentrar, em ambas as coleções, o conteúdo de América. Assim, embora informações sobre o continente apareçam nos volumes do sexto, sétimo e nono ano de cada coleção, é para o livro daquela série que são feitos os maiores investimentos para a geografia americana. Ressaltamos, porém, que o conteúdo de América não é o único que compõe os volumes selecionados, razão pela qual destacamos que concentramos nossas análises nos recortes que explicitamente abordam a América, ainda que tenhamos tratado o material em sua completude e que façamos observações sobre outras temáticas do volume quando elas se relacionam com nosso objeto de pesquisa. Vale destacar ainda que nossa opção foi, não obstante as especificidades do manual de professores que contém orientações e gabaritos que poderiam auxiliar na identificação das perspectivas dos autores da obra, a de analisar a edição do aluno, por compreendermos que ela tem maior circulação e que é a partir dela que o/a professor/a estabelece contato com estudantes.

Para a análise do modo como as imagens dos sujeitos negros aparecem no conteúdo de América seguimos a proposição teórico-metodológica de Santos (2011), que sugere que a análise geográfica das obras didáticas segundo pressupostos étnico-raciais deve considerar três dimensões: a imagem do negro, os temas abordados e a estrutura das obras. Inicialmente consideramos explorar as três dimensões, mas em função dos limites de extensão do artigo optamos por eleger a primeira delas como foco de análise. Assim, embora também tenhamos levado em conta a forma como os temas e a estrutura das obras dialogam com as imagens, privilegiamos esta dimensão como central na pesquisa.

A GEOGRAFIA E O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

As primeiras décadas do século XXI marcaram algumas alterações nas relações étnico-raciais no Brasil. Como resultado da atuação dos movimentos negros e de breves momentos de progressismo na estrutura do Estado, o aparato legislativo do país experimentou avanços que, ainda que distantes de atender às demandas, garantiram à parte dos sujeitos negros o acesso a alguns direitos dos quais historicamente têm sido excluídos. A criação da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/SEPPIR em 2003, do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/10) e das normativas relacionadas com as ações afirmativas no ensino superior e técnico (Lei nº 12.711/12) dimensionam o alcance dessas mudanças.

No campo educacional, como avalia Santos (2011), os mais potentes mecanismos de combate ao racismo têm sido os desdobramentos relacionados à Lei 10.639 (BRASIL, 2003), que tornou obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira na educação básica. Também emersa a partir da

2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> Acesso em 03 jun. 2023.



atuação dos movimentos e de intelectuais negros engajados com o antirracismo, essa lei se configurou e continua a representar um esforço de reestruturação da educação brasileira de forma a incluir os debates relativos ao racismo na escola e de estimular a revisão e recriação de práticas pedagógicas.

A pauta que justificou a elaboração da referida lei partiu do entendimento de que as representações de negritude construídas na escola se baseiam em imagens que ora criam estereótipos ora não reconhecem o protagonismo dos povos negros. A denúncia é a de que a escola, como extensão da sociedade brasileira, tem sustentado perspectivas que inferiorizam os sujeitos negros (ANJOS, 2005) e que hegemoniza povos euro-brancos em relação aos povos negro-africanos, sujeitos estes que têm tido suas identidades e histórias simplificadas nas atividades educativas (OLIVEIRA, 2015; RATTS *et. al.*, 2006).

Em relação à Geografia, essa inferiorização dos sujeitos negros tem se manifestado tanto academicamente quanto na forma como ela é ensinada na escola. Neste sentido, é forçoso reconhecer como a Geografia está envolvida com a construção das relações étnico-raciais. Como campo do saber que produz e difunde discursos sobre o mundo, a disciplina participa da elaboração de identidades raciais ao vincular grupos a espaços, gerar imaginários de desigualdade entre países e regiões e ao reproduzir representações ocidentalizadas e cartesianas do mundo a partir de imagens paisagísticas e cartográficas (SANTOS, 2011).

Desse modo, podemos avaliar que até a promulgação da Lei 10.639/03 as iniciativas que buscavam romper com os silêncios e estigmatizações sobre as questões étnico-raciais eram isoladas na Geografia brasileira e fomentadas sobretudo por intelectuais engajados/as com a questão. Indicativo deste fato é que ainda no início dos anos 2000 eram raras as abordagens realizadas sobre África tanto na educação básica (FERRACINI, 2012) quanto no ensino superior em Geografia (ANJOS, 2005). De forma complementar, Ratts (2018) aponta que, quando essas abordagens eram realizadas, poucas áreas do continente eram consideradas ou somente eram reproduzidas imagens estereotipadas. Representações semelhantes eram projetadas sobre a população negra brasileira, geralmente retratada como pobre e miserável, sem que reflexões relacionassem analiticamente o racismo aos processos socioespaciais (RATTS *et. al.*, 2006).

A promulgação da Lei 10.639/03 figurou, desse modo, como uma promessa de transformações. Ainda que cientes da necessidade da ampliação de práticas curriculares antirracistas concretas (SANTOS, 2011) e dos desafios de tornar a perspectiva crítica das relações étnico-raciais difundida na formação inicial e continuada de professores de geografia (RATTS, 2018), a compreensão por parte das pesquisas é a de que avanços foram realizados. A esse respeito, como ressalta Oliveira (2015), o currículo escolar tem passado por uma politização, o que tem gerado ações como a criação de disciplinas e grupos de pesquisa e extensão para abordagem da temática nas licenciaturas em Geografia. Do mesmo modo, algumas transformações já podem ser observadas na Geografia escolar. Na compreensão de Souza (2016) e Santos (2011), formas mais abrangentes de



representação social dos povos negros e de África já passam a ser realizadas em parte dos livros didáticos da disciplina. Iniciativas insurgentes têm, portanto, tentado reconfigurar as marcas do racismo epistêmico que historicamente têm guiado as formas de apreensão das realidades socioespaciais dos povos africanos e afrodescendentes (OLIVEIRA, 2015). Considerando a discussão que empreendemos neste artigo, necessitamos, porém, caracterizar melhor o modo como o livro didático e as políticas a ele associadas vêm tratando a questão étnico-racial no Brasil.

LIVRO DIDÁTICO E O PNLD NO CONTEXTO DA LEI 10.693

O livro didático se configura como um dos recursos pedagógicos mais utilizados na escola. Para muitos/as professores/as e alunos/as ele é o único recurso disponível para planejamento e estudo (COPATTI, 2019; PRINTES, 2014). Sendo assim, o conteúdo e a forma de sua abordagem possuem uma importância fundamental por conduzir o processo de ensino-aprendizagem. O livro didático, nesse sentido, pode excluir, reproduzir estereótipos e reforçar desigualdades e discriminações sociais e raciais.

De acordo com Almeida (2013), a utilização dos livros didáticos tem como marco inicial a década de 1930. No entanto, esse instrumento educacional já foi distribuído pelo Estado sem que fossem devidamente avaliados e analisados. Segundo a autora, o processo de análise de livros foi realizado inicialmente pela Comissão Nacional do Livro Didático, criada em 1938.

A partir de 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que substituiu a Comissão, se tornou responsável pela compra, distribuição e avaliação dos livros para as escolas públicas do país (SANTOS, 2018). Apesar da criação do programa, os livros continuaram a ser distribuídos sem avaliação e somente a partir da década de 1990 começaram a ser avaliados através de critérios estabelecidos nos editais do PNLD (MACIEL, 2014; ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003). Entre as propostas do programa está orientar e estabelecer aspectos a serem apresentados nas coleções. Assim, as editoras necessitam desenvolver materiais que atendam aos critérios do edital para terem suas obras aprovadas e indicadas para o processo de seleção por professores/as.

Os editais do PNLD definem os elementos que devem ser abordados, considerando as dinâmicas e transformações ocorridas na educação e na sociedade. Diante dessa perspectiva é que emerge a demanda de que os livros didáticos abordem questões referentes às relações étnico-raciais, contribuindo na construção de uma educação antirracista. Essa mudança está ancorada na Lei 10.639/03 que, como já mencionado, busca realizar transformações significativas nas propostas curriculares do ensino básico no país e, diante dessa alteração legal, os livros didáticos também precisam ter seus conteúdos e formas de abordagem reformulados.



Segundo Santos (2018), anterior ao estabelecimento da obrigatoriedade do ensino de história da África e cultura afro-brasileira o PNLD já trazia em seus editais a necessidade de produção de livros com conteúdos não discriminatórios. No entanto, com a promulgação da Lei 10.639 há uma reformulação e um novo contexto legal para abordagem das questões raciais nas obras elaboradas pelas editoras. Apesar do aspecto legal e das recomendações contidas no PNLD, compreendemos que há muito que avançar na produção de conteúdos que abordem de maneira positiva as dinâmicas e processos relacionados à população negra.

Ainda conforme nossa avaliação, os livros didáticos apenas atendem aos dispositivos legais e às demandas do PNLD, mas não rompem com os discursos e as estruturas marcadas pelo racismo. Assim, os temas abordados em relação à população negra estão desconectados do conteúdo trabalhado, aparecendo em seções específicas do livro através de textos jornalísticos ou de caráter apenas informativo. Sobre esse aspecto, Santos (2018) relata que para tentar atender aos dispositivos legais, os livros trazem somente alguns elementos relacionados à questão racial, como imagens, dados e textos de outras áreas do conhecimento. Essa estratégia aparece como suficiente para atender aos critérios do PNLD e várias coleções são aprovadas para uso em sala de aula, mas não procuram superar de fato o racismo.

Müller (2018) também destaca que as imagens relacionadas à negritude aparecem de maneira descontextualizada ou somente como ilustração de um dado conteúdo textual. Nesse sentido, a autora aponta que há uma ruptura da relação entre textos e imagens, deixando de lado o desenvolvimento de uma abordagem mais aprofundada e efetiva sobre as relações étnico-raciais. Tonini (2001), por sua vez, avalia que os livros didáticos apresentam imagens de grupos étnicos minoritários, mas de forma descontextualizada, reproduzindo as relações de poder e hierarquias presentes na sociedade e sub-representando negros e indígenas. A partir de nossa experiência como docentes da educação básica, destacamos como é recorrente que, em determinados segmentos de livros didáticos com os quais nos deparamos, as imagens cumprem a função apenas de ilustrar e pouco se relacionam com a informação apresentada no texto. Deste modo, observamos que alguns recursos imagéticos podem complementar o texto em que se encontram associadas, mas não são necessariamente indispensáveis para a compreensão do conteúdo abordado. Este caráter meramente ilustrativo da imagem retira desse recurso a potencialidade de se constituir como um elemento que dialoga com a temática desenvolvida e que possa ser utilizada como o próprio texto. Por esse motivo destacamos a importância de que nos programas nacionais de livros didáticos as imagens sejam tratadas para além da dimensão de uma chave de ilustração.

O livro didático, como principal ou um dos principais materiais pedagógicos utilizados em sala de aula, é responsável por importante direcionamento tanto do conteúdo a ser trabalhado quanto das abordagens desses mesmos assuntos. Ao se tornar o elemento condutor das aulas, em que se pese o papel ativo de



professores e professoras, o livro, em muitos casos, acaba por estabelecer coercitivo controle sobre o trabalho docente e, assim, define, a partir de sua abordagem racial, quais grupos étnicos e raciais devem ou não ser apresentados e como devem ser representados para alunos/as e professores/as. Desta maneira, podemos observar, como apontado por Santos (2018), o viés controlador que o livro didático possui e, por isso, a forma como ele apresenta a população negra pode contribuir para uma educação antirracista ou para reforçar a reprodução do racismo no ambiente escolar.

Copatti (2019, p. 7) também considera o caráter de “intencionalidade política e ideológica” contida nas obras didáticas. A autora discute como os livros de Geografia tentaram acompanhar as transformações teórico-metodológicas da disciplina. No entanto, devido às dificuldades dessas mudanças chegarem à Geografia escolar, o livro didático manteve sua abordagem de caráter tradicional e, mesmo com algumas marcas das Geografias Crítica ou Cultural, permanece com um viés mais convencional (COPATTI, 2019). Com essa característica, o livro didático de Geografia parece não conseguir trazer uma perspectiva de desconstrução de imaginários e estereótipos negativos sobre as espacialidades da população negra. Assim, apesar dos esforços encontrados em algumas coleções, ainda há certa lacuna no que diz respeito ao tratamento das dinâmicas socioespaciais de sujeitos subalternizados, como negros e indígenas.

O livro didático pode, portanto, ser compreendido como importante instrumento de disputas de narrativas, no qual podem ser apresentados conteúdos de valorização da população negra, a negligência desse grupo étnico-racial ou a reprodução de imagens negativas. Assim, “estas equações e jogos de força tornam as mudanças nos livros, como as implicadas pela implementação da Lei 10.639, extremamente complexas: umas vezes radicais, outras sutis, ou mesmo inexistentes, dependendo do aspecto a ser analisado” (SANTOS, 2018, p. 31). O livro didático não se trata de um recurso de abordagem neutra e nele são expressas as mais diversas relações de poder, hierarquias e padrões sociais. Por isso, a importância de que esse material, tão presente nas salas de aula do país, seja avaliado e analisado sob uma perspectiva antirracista e não somente para o cumprimento de demandas legais. Partindo desse entendimento, buscamos abordar como os livros de Geografia tratam o negro americano em seus conteúdos. Para tanto, precisamos analisar e caracterizar melhor esse sujeito.

O SUJEITO NEGRO NA GEOGRAFIA DO CONTINENTE AMERICANO

Em função do exposto nos tópicos anteriores sobre os desdobramentos da Lei 10.639, podemos observar na Geografia o sensível aumento de atividades de pesquisa e ensino relacionados com o continente africano e suas influências na constituição do Brasil. Dentre as posturas mais interessantes nessa direção, identificamos aquelas que têm buscado compreender o currículo escolar como um campo de disputas pela



desconstrução do eurocentrismo, da colonialidade e da concepção evolucionista que ainda permeiam os imaginários geográficos sobre África. O entendimento que as sustenta é, conforme Santos (2011), o de que abordar África no ensino de Geografia é fundamental, mas não suficiente. O que é desejável dentro de uma postura comprometida com novos patamares de estruturação das relações étnico-raciais é também a revisão de como o diverso continente africano tem sido abordado pela disciplina. Na mesma direção que Santos (2011), Ratts (2018) destaca que, dentro dessa reconstrução, o que é mais potente não é a busca de representações estáveis de África, mas a compreensão da sua diversidade e das complexas redes que fazem com que suas sociedades estabeleçam trocas econômicas, políticas e culturais interna e externamente. Essa perspectiva tem buscado, nos dizeres de Oliveira (2018), a constituição de uma geografia nova do ensino de África, que permita reconstruir as leituras eurocêntricas sobre o continente que o concebem a partir de enquadramentos e escalas restritivas e homogeneizadoras.

Esse novo viés de compreensão de África e de sua relação com o espaço e povos brasileiros tem sido bastante significativo para reestruturação do ensino de Geografia. Isso ocorre porque apesar de a escola ser um espaço que reproduz concepções sociais que fazem permanecer sistemas opressivos, ela também é um potente campo para a transformação social, especialmente no que diz respeito às possibilidades de construção de valores antirracistas.

Compreendemos, no entanto, que a direção analítica adotada pela disciplina tem dado pouca notoriedade ao processo de dispersão dos povos africanos e sobre como seus descendentes têm reconfigurado a totalidade-mundo. Assim, tão relevante quanto essa transformação de concepção em relação ao continente africano, é também pensar a alteração de perspectivas sobre outros espaços onde as sociedades negro-africanas construíram geografias.

É dentro deste panorama que entendemos que a América figura como um território fundamental a ser abordado para compreensão tanto dos povos negros contemporâneos quanto para a elaboração do moderno conceito de raça. Seguir essa direção é, inclusive, um modo de concretizar a Lei 10.639, uma vez que os documentos normativos a ela associados trazem a diáspora como um tema central. Neste sentido, o *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* (BRASIL, 2013), ao indicar quais conteúdos relacionados à temática devem ser ministrados nas diversas disciplinas escolares, destaca que a diáspora se constitui como aspecto essencial. No trecho abaixo, retirado do documento, podemos acompanhar como, após apontar diversos elementos relevantes, é destacada a presença dos povos negros em outros espaço-tempos para além de África.



Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos [...] às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora (BRASIL, 2013, p. 95).

Desse modo, ao demarcar mais uma vez a relevância da Geografia na constituição das identidades geoculturais e raciais, consideramos que o seu ensino pode contribuir mais ativamente para a construção de referenciais positivos, como destacado no documento, para a importante área do planeta em que se constitui a América. É neste sentido que passamos a aprofundar a compreensão sobre o sujeito negro americano.

Os dados demográficos recentes mostram como nos primeiros séculos da história colonial da América a população negra se constituía como maioria. Segundo Andrews e De La Fuente (2018) e Gates Jr. (2014), estima-se que cerca de 11 milhões de pessoas africanas foram escravizadas em África e forçadamente trazidas para o Novo Mundo entre os séculos XVI e XIX. Ainda conforme os autores, a maior parte dessa população desembarcou em portos das colônias ibéricas, embora também tenha sido elevado o número de escravizados em territórios controlados por outras metrópoles. Naquele cenário, teve destaque o Brasil, que recebeu cerca de 4,8 milhões de africanos no período e nas condições mencionadas.

Conforme destaca Walker (2018), o deslocamento de pessoas africanas para o Novo Mundo se constituiu, pois, na maior experiência de migração forçada da história humana. A autora concebe, em função desse motivo, que o termo que melhor qualifica este processo é o de *diáspora*, uma vez que o que marcou sua dinâmica foi a dispersão de pessoas em um novo território a partir de um traumático desenraizamento em relação à sua terra de origem e aos seus modos de vida e referenciais de existência. Coletividades, famílias e etnias foram forçada e involuntariamente submetidas a condições de desumanização ao longo de gerações nos mais diversos sistemas coloniais que se estabeleceram no “novo” continente. Sem remuneração e tendo suas cosmovisões e corpos violentados, os povos africanos e seus descendentes povoaram, do Chile ao Canadá, todos os rincões do extenso território, “de modo que não há país das américas sem população e cultura africana” (WALKER, 2018, p. 15).

A pesquisa sobre a diáspora africana pela América ainda apresenta, no entanto, alguns desafios teóricos. Uma primeira limitação em relação à questão é a dificuldade em estabelecer um mesmo parâmetro para considerar processos socioespaciais de todo o continente, dado que a diferença nos processos de colonização produziu sistemas sociopolíticos e econômicos bastante diferentes. Além de terem sido diferenciadas as tentativas de submissão de povos negros e indígenas (QUIJANO, 2005), diversas também foram as formas de resistência destes povos (GONZALEZ, 2020). Outra problemática derivada desta é que, como aponta Lima



(2018), os países do continente possuem tamanhos muito diferenciados de populações negras e indígenas, o que configura panoramas raciais específicos que dificultam os estudos comparativos entre territórios e regiões. Em função disso, a tendência tem sido a de que os estudos sejam realizados com foco em um único país. Este direcionamento tem impacto especialmente sobre o Brasil, uma vez que sua dimensão geográfica e as especificidades do seu processo de colonização por Portugal o colocam como bastante distinto dos demais.

Para além das diferentes composições histórico-econômicas e político-culturais dos países, outra questão que se coloca diz respeito aos focos eleitos como de interesse em relação aos povos negros da América. Neste sentido, Andrews e De La Fuente (2018) criticam como os estudos dos povos afrodescendentes americanos têm se restringido ao tópico da escravidão. O impacto dessa maneira de conceber o continente é que raça tem sido tomada como um elemento do passado e não um dado concreto da contemporaneidade. Outra implicação é que ao gerar poucas análises sobre a condição recente dos povos negros na América, os estudos da temática têm feito, de acordo com Walker (2018), com que as comunidades afrodescendentes americanas pareçam ser menores ou menos importantes do que realmente são.

Esse modo de considerar os povos afrodescendentes americanos tem sido irrefletidamente reproduzido nos livros didáticos. Martins (2016), em estudo sobre como a América Latina é retratada nos livros didáticos de Geografia do ensino médio, aponta como suas narrativas sustentam a perspectiva do colonizador, o que gera a manutenção de formas de dominação simbólica e de certos sistemas de conhecimento. Do mesmo modo, o autor considera que o aparecimento das questões negras e indígenas é muito pontual e pouco analítico nos livros, desaparecendo completamente em determinados casos. O que tem sido reproduzido são formas de comparação e a utilização acrítica de dados estatísticos que estabilizam as formas de desigualdade e alimentam representações que naturalizam a hierarquia entre países e povos com distintas marcações étnico-raciais.

Nas últimas décadas já é possível identificar, no entanto, o crescimento de perspectivas contrastantes com as apontadas acima. Na América Latina, como sinalizam Andrews e De La Fuente (2018), o último quartel do século XX foi marcado pela proliferação de estudos que passaram a questionar as teorias hegemônicas sobre o fundamento biológico de desigualdade racial e da pretensa harmonia das relações raciais nos países da região. Ainda conforme os autores, podemos observar um aumento acentuado dos estudos comparativos e dos diálogos acadêmicos entre a América Latina e os Estados Unidos, país que, segundo Walker (2018), também realizou nas últimas décadas importantes avanços na discussão da diáspora negra em função da inserção e ativismo de estudantes negros no sistema universitário estadunidense.

Dentre essas perspectivas emergentes nas últimas décadas, algumas nos parecem especialmente interessantes. As mais relevantes são aquelas que sugerem que a negritude americana pode ser pensada não



apenas a partir do sofrimento e de uma opressão comum que assolou aos diferentes povos africanos e afrodescendentes que para aqui foram trazidos, mas também a partir das formas de construir experiências de vida criativas e dinâmicas. É o que Walker (2018) denomina como *conhecimento afrogenico*. Assim, conforme a autora, a diáspora criou não apenas a base das desigualdades econômicas que ainda na atualidade colocam afrodescendentes em condições de desfavorecimento nas diferentes regiões do continente. Processos dinâmicos e criativos também se formularam a partir dela, fazendo com que novos elementos simbólicos fossem constituídos para hoje marcarem decisivamente as paisagens políticas e culturais americanas.

De forma semelhante, nos aparece a ideia de *amefricanidade* de Gonzalez (2020), para quem um novo olhar pode ser direcionado para a experiência negra nas Américas. A autora, ao denunciar as formas através das quais se estabelece uma neurose cultural brasileira, que faz com que nossas visões de mundo nos levem a uma identificação exclusivamente com povos brancos e europeus, descortina como o viés ideológico do branqueamento tem guiado as nossas possibilidades de compreensão sobre nossas histórias e geografias. Gonzalez (2020) ressalta que simultaneamente, no entanto, em toda a região caribenha, o espanhol, o inglês e o francês, línguas coloniais, foram fortemente matizados pelos idiomas africanos. Do mesmo modo, no Brasil, o *pretuguês* se tornou a forma própria do falar africanizado da língua metropolitana. Músicas, danças e sistemas de crença aproximam ainda os diferentes povos negros americanos em relação às suas origens comuns e a uma história do presente. Ao propor o conceito de *amefricanidade* a autora nos fornece, desse modo, tanto a possibilidade de compreensão do elemento comum que liga os diferentes povos dos países americanos - o racismo enquanto modo de dominação -, como reconhece a possibilidade de apreensão da *América* como uma criação dos povos afrodescendentes com inspiração em modelos políticos, econômicos, culturais e territoriais africanos.

Offen (2018) destaca que a Geografia também pode realizar importantes contribuições nessa direção. Como defende o autor, ao avançarmos sobre a postura recorrente de reduzir os africanos a escravos e ao considerar os sofisticados saberes e técnicas com os quais eles povoaram as Américas, como geógrafos/as poderemos compreender de forma mais consequente as conexões estabelecidas entre África e América. Dessa forma, poderemos fazer avançar na disciplina o entendimento tanto de como o período colonial se desdobrou sobre a recente geografia econômica e social da América, quanto estabeleceu criativamente as geografias culturais negro-americanas.

Consideramos, portanto, que a Geografia escolar pode contribuir de maneira mais consequente com uma educação antirracista ao socializar conhecimentos recentes que comprovam as resistências, o protagonismo e as lutas por conquista de liberdade dos povos negros. Igualmente, ela pode fomentar o reconhecimento dos sistemas técnicos e culturais que foram implantados, reelaborados e criados pelos povos



afrodescendentes e que na contemporaneidade continuam a produzir os territórios americanos. Assim, ensinar sobre outros modos de ver o passado pode ser mais inspirador ao possibilitar novas formas de autopercepção, ação e compreensão da diferença (WALKER, 2018).

RESULTADO E DISCUSSÃO

Síntese das coleções Araribá Mais e Expedições Geográficas

Tanto a coleção Araribá Mais (AM) quanto a Expedições Geográficas (EG) são formadas por quatro volumes, destinados cada qual a uma das quatro séries dos anos finais do ensino fundamental. Em ambas, os livros dos sextos anos são dedicados às categorias de análise e ao objeto de estudo da ciência geográfica, a noções de cartografia e da dinâmica física do planeta, bem como a elementos de organização do espaço, tais como dinâmica do espaço urbano, rural, industrial, comercial e dos serviços. Os livros dos sétimos anos, por sua vez, dedicam-se ao espaço brasileiro, abordando sua constituição física e formação territorial e a dinâmica de suas cinco regiões. Os livros dos oitavos anos, além de elementos de geopolítica e geoeconomia, trazem como foco os continentes americano e africano e as regiões polares. O último volume das coleções aprofunda, nos nonos anos, elementos relacionados à economia capitalista globalizada, às questões ambientais e à dinâmica espacial dos continentes europeu, asiático e da Oceania.

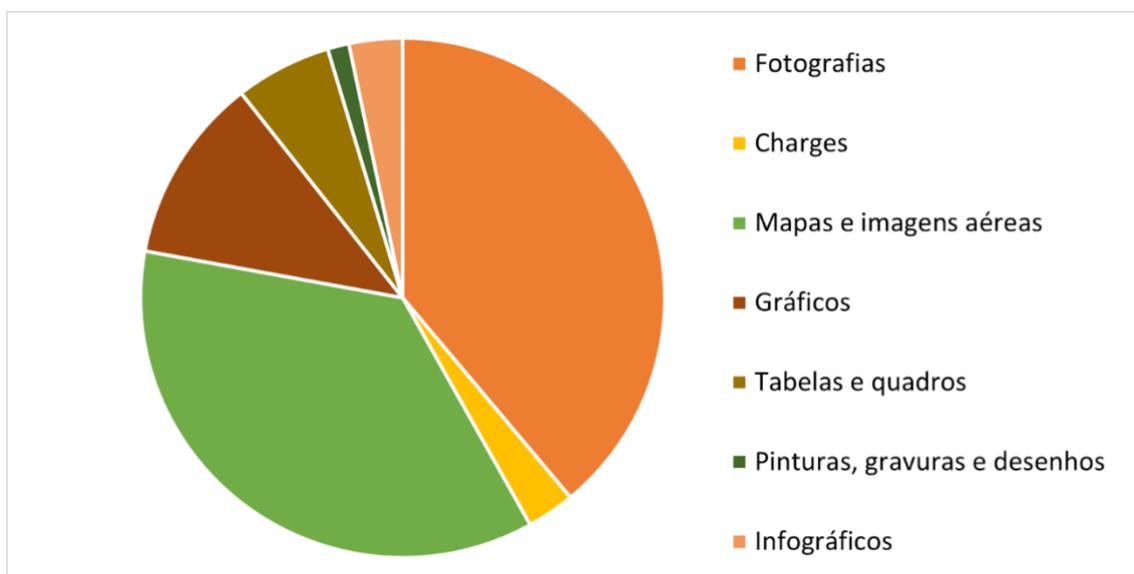
Nas duas coleções, os livros de oitavo ano, foco de nossa análise, são compostos de oito unidades. A coleção EG possui trinta e dois capítulos, que são denominados de percursos, e a AM dezoito.

Na AM, a Unidade I, intitulada “Espaço geográfico e geopolítica mundial”, possui dois capítulos que tratam de conceitos relacionados à geopolítica e às relações internacionais, apresentam as principais instituições supranacionais e situam a emergência do quadro geopolítico planetário atual. A Unidade II, intitulada “População e regionalização do espaço mundial”, constituída por três capítulos, trata de questões demográficas e de mobilidade populacional e apresenta diferentes possibilidades de regionalização do espaço mundial. As três unidades seguintes tratam especificamente sobre a Geografia das Américas. A Unidade III, com seus dois capítulos, apresenta o quadro natural, político e econômico do continente e suas possibilidades de regionalização segundo diversos critérios. A Unidade IV possui como foco a espacialidade dos países da América do Norte, com um capítulo específico sobre os Estados Unidos e outro que explora os territórios do Canadá e do México. A Unidade V se concentra na Geografia da América Central e do Sul, com um capítulo centrado na América Central Insular e Continental, outro na América do Sul e um que aborda a integração regional do Brasil na América Latina e do Sul. A Unidade VI trata das regiões polares, dedicando um capítulo à região Ártica e outro à Antártida. Encerram o livro duas unidades sobre o continente africano. A Unidade VII

trata, num primeiro capítulo, a localização, o quadro natural e as possibilidades de regionalização de África e, num segundo, o desenho histórico das fronteiras do continente. A Unidade VIII se dedica, num primeiro capítulo, a discutir a dinâmica populacional, as condições sociais e a diversidade cultural dos países africanos e encerra o livro com um capítulo dedicado à urbanização e economia africanas.

Quanto ao resultado quantitativo, o livro da coleção AM, com 272 páginas, possui um total de 303 recursos imagéticos, sendo: 118 fotografias, 09 charges, 109 mapas e imagens aéreas, 35 gráficos, 18 tabelas e quadros, 04 pinturas, gravuras e desenhos e 10 infográficos. Essa distribuição pode ser observada no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Recursos Imagéticos na Coleção Araribá Mais



Fonte: Organizado pelos autores, 2023.

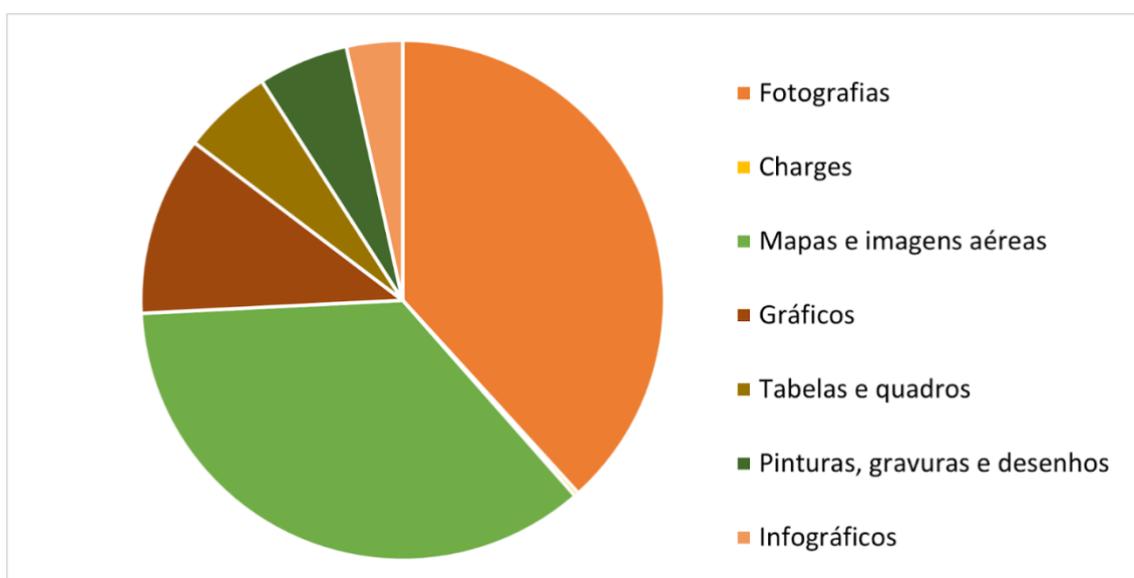
No livro do oitavo ano da coleção EG, a Unidade I, intitulada “Espaço Mundial: diversidade e regionalização”, aborda temáticas como as regionalizações e organização do espaço mundial e conceitos de Estado e nação. Já a Unidade II, trata dos aspectos relacionados à dinâmica demográfica, distribuição da população mundial, migrações e o processo de urbanização na América Latina. A Unidade III aborda a geopolítica chinesa e estadunidense e a formação dos BRICS. As unidades IV, V, VI e VII são dedicadas exclusivamente ao continente americano e cada uma aborda determinada região da América. Na unidade IV são abordados aspectos físicos do continente americano, além de tratar dos Estados Unidos e do Canadá. Já a unidade V apresenta as características do Brasil, Argentina e México. A Unidade VI é dedicada aos países da América Central, Uruguai e Paraguai, países considerados de economia com base mineral e agropecuária. A Unidade VII aborda o processo de regionalização e criação de blocos econômicos, os conflitos na América



Latina e a presença do Brasil na Antártida. A Unidade VIII é dedicada ao continente africano, abordando as características naturais, a colonização e descolonização e a África no mundo global.

O livro do oitavo ano da coleção EG, com 288 páginas, possui um total de 376 imagens, sendo: 144 fotografias, 01 charge, 134 mapas e imagens aéreas, 42 gráficos, 21 tabelas, 21 pinturas, gravuras e desenhos e 13 infográficos. O Gráfico 2 apresenta a distribuição desses recursos imagéticos.

Gráfico 2 - Recursos Imagéticos na Coleção Expedições Geográficas



Fonte: Organizado pelos autores, 2023.

Destacamos ainda que a EG é a única das duas coleções que traz uma pessoa representada na capa do livro do oitavo ano, sendo esta, uma pessoa branca.

A seguir apresentamos os resultados das análises realizadas nos livros das coleções Araribá Mais e Expedições Geográficas.



1) Quantas vezes o negro americano aparece no livro didático em comparação a outros grupos raciais?

Em relação à totalidade do conteúdo da coleção AM encontramos 63 imagens em que é possível identificar o pertencimento racial de pessoas. Considerando aquelas que apresentam rostos e corpos em primeiro plano ou de forma nítida, 24 delas apresentam pessoas pretas e 13 pessoas pardas, seja em imagens em que pessoas negras aparecem individualmente, junto a outras pessoas negras exclusivamente ou em grupos em que haja a presença de pessoas com distintas marcações raciais. Sobre os outros grupos étnico-raciais, 18 imagens apresentam pessoas brancas, 07 contêm pessoas indígenas e 10 trazem pessoas com outras marcações raciais. Vale destacar que o total de aparecimentos soma 72 porque eventualmente aparece uma imagem com pessoas de mais de um pertencimento racial. Se considerarmos apenas as figuras que dizem respeito ao continente americano, das 32 imagens em que é possível identificar a categoria racial das pessoas, os sujeitos brancos aparecem em 05 imagens, indígenas em 07 e outros grupos apenas em 01, enquanto as pessoas pretas aparecem em 12 figuras e as pardas também em 12. Desse modo, na coleção AM, podemos constatar que imagetivamente as pessoas negras são tão ou mais representadas que outros grupos étnico-raciais, seja no conteúdo específico sobre América ou na totalidade do livro.

Já na EG encontramos os seguintes quantitativos em relação às imagens por grupo étnico-racial no conjunto do livro: 28 com pessoas brancas, 05 indígenas, 12 pardas, 16 pretas e 07 referentes a outros grupos. Nesta coleção, a Unidade V, que aborda os países emergentes Argentina, Brasil e México, possui 08 imagens em que foi possível identificar o pertencimento racial. Dessas, não havia imagens representando pessoas pretas, apenas 01 representando pardos, 02 em que aparecem indígenas e 05 em que estão pessoas brancas. Essa é a unidade totalmente sobre América em que mais aparecem pessoas brancas. Nas demais unidades em que o conteúdo abordado diz respeito somente à América há apenas quatro imagens em que podemos identificar a presença de pessoas negras, mesma quantidade de imagens em que aparecem pessoas indígenas. Já as imagens em que aparecem pessoas brancas são quatorze. Assim, embora na totalidade do livro do oitavo ano da coleção EG a soma entre pessoas pretas e pardas seja igual ao total de pessoas brancas, observamos uma enorme discrepância entre o quantitativo de pessoas negras e brancas representadas em imagens nas temáticas específicas sobre o continente americano. Isso se deve ao fato de que nesta coleção as imagens de pessoas negras estão concentradas especialmente no conteúdo de África, onde se pode encontrar 07 das 16 imagens em que é possível identificar pessoas pretas.

Considerando todo o conteúdo dos livros, na coleção AM é possível afirmar, portanto, que pessoas negras aparecem com mais frequência do que os grupos brancos, indígenas e outros. Já na coleção EG, observamos poucas imagens de pessoas negras. Nela há representações de pessoas brancas em todas as unidades, enquanto pretos aparecem apenas num conjunto reduzido de conteúdos e espaços. O grupo de



peças pardas também aparece de forma bem rarefeita no livro da EG e em várias unidades não estão representados.

Desse modo, observamos que os elementos de críticas à questão representacional do negro nos livros didáticos não estão diretamente em sua quantidade, mas à qualidade desse aparecimento, dada a discrepância do quantitativo de aparecimento entre um livro e outro. Uma constatação daí derivada é que ora o sujeito negro é representado em demasia, ora é sub-representado. Há um excesso de imagens que insistem no lugar subalterno do negro, como sua vinculação reiterada a situações de pobreza e miséria, e uma raridade de imagens que indicam para a altivez, como o seu não aparecimento em posições de poder político ou em atividades de amplo espectro profissional.

Em ambas as coleções, os textos e as imagens apresentados acabam por conceber que os Estados Unidos são o grande país negro não só da América do Norte, mas de todas as Américas. Nas unidades específicas sobre a América Central e a do Sul são raras as informações que dizem respeito à presença de afrodescendentes na contemporaneidade dos países dessa região. Interessante notar, portanto, que as questões de negritude não aparecem para a América Latina nos capítulos que buscam mostrar sobre a “geografia contemporânea do continente”, o que aparece de forma destacada para a América Anglo-Saxônica (apenas para os EUA), onde a questão dos movimentos negros é apontada como forte no passado e atualmente nos Estados Unidos. Inclusive, quando os movimentos negros são apresentados em relação a outros países, eles são situados como uma derivação ou desdobramento do movimento negro estadunidense, caso da coleção AM que apresenta o movimento negro brasileiro como um reflexo daquele desenvolvido nos Estados Unidos, sem considerar suas especificidades e seus florescimentos espontâneos. Em nosso entender, essa pode ser uma leitura resultante das práticas de branqueamento do território, ou da própria branquitude sobre os quais estes espaços são definidos.

Em relação aos povos indígenas, registramos que tanto na coleção AM quanto na EG suas imagens são menos frequentes do que as de pessoas negras ou brancas. Além disso, diferentemente dos povos negros e brancos, que estão presentes em mais conteúdos, os povos indígenas aparecem exclusivamente relacionados ao continente americano. Notamos, porém, que os povos indígenas aparecem de maneira qualitativamente destacada. No caso da coleção AM, sua imagem compõe a abertura de todas as unidades sobre a América, em figuras ampliadas em duas páginas e com textos que destacam sobre elementos culturais e de seus modos de vida. Na coleção EG, povos indígenas aparecem em infográficos e imagens que informam sobre seu legado e patrimônio edificado anterior ao período colonial, aspectos que não ocorrem nas imagens relacionadas à negritude nem no conteúdo de América nem no de África. De todo modo, uma análise preliminar e que não constituiu o objetivo central de nossa pesquisa, permite afirmar que os povos indígenas também são sub-



representados nas coleções didáticas em tela e que também há a manutenção de estereótipos de suas identidades².

Já em relação ao sujeito branco, ele é a norma em ambas as coleções, e como os livros parecem querer dar destaque à diferença, ele vai indicar o que é exótico e problemático. Eles são, negros e indígenas, os sujeitos outros. As mensagens sobre o lugar da branquitude vão vir sutilmente em gráficos e tabelas que confirmam o lugar de destaque desse sujeito no desenvolvimento social e econômico e no controle do mundo, como nas charges, que mostram aquilo que é relevante nas decisões da geopolítica mundial. As charges apresentadas nos livros analisados, permitindo a identificação racial de pessoas, são representações de pessoas brancas. Assim, compreendemos que o papel de crítica nos livros é sempre ocupado pela branquitude. Nas unidades dos livros que tratam da geopolítica e regionalização do mundo contemporâneo, pretos e pardos não aparecem em imagens relacionadas aos conceitos de Estado e nação, aparecendo apenas em capítulos que tratam do conteúdo sobre migração. Compreendemos, portanto, que pessoas negras e suas espacialidades não são representativas de determinados conceitos e temas nos livros analisados. Assim, concluímos que os livros examinados pouco referenciam sobre a negritude no continente americano e, em certa medida, mantêm os lugares sociais pré-estabelecidos para essas pessoas.

2) Quais são as inserções social e profissional do negro americano?

O modo de aparecimento dos negros americanos em relação às suas inserções social e profissional são muito semelhantes nas duas obras. Nas fotografias da coleção AM o negro americano aparece representado nas seguintes modalidades: trabalhador na colheita de café na Jamaica; trabalhador na usina de cana de açúcar em Cuba; trabalhador da construção civil no Haiti; manifestantes contra o racismo, a violência policial e as desigualdades de gênero e raça no Brasil e nos Estados Unidos; grupo musical tradicional cubano; representante oficial de um país no Mercosul. Já na coleção EG pessoas negras aparecem nos seguintes contextos: representante oficial dos Estados Unidos; luta pelos direitos civis estadunidenses; soldado no Haiti; manifestante em apoio a uma lei de migração no Brasil; imigrantes haitianos estudando em uma sala na região central de São Paulo; artista cubano se apresentando na Europa; assembleia de trabalhadores em Pernambuco. Constata-se, assim, que a inserção profissional e social mais frequente do negro americano nas imagens é no trabalho braçal contemporâneo, com destaque para as atividades ligadas ao setor agrário e da

² Nesse sentido, vale destacar que a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino também a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Indígena”, além da “História e Cultura Afro-Brasileira”. Destacamos, desse modo, que a inserção de temas e perspectivas indígenas é mais um dos enfrentamentos necessários às diversas instâncias do ensino de Geografia, dentre as quais, a revisão e a produção de materiais didáticos.



construção civil. É possível identificar ainda a presença do sujeito negro em atividades de manifestação cultural, representação política, reivindicação de direitos e em contextos de migração.

Na análise das unidades sobre África de ambas as coleções pudemos observar ainda muitas semelhanças no modo em que o sujeito negro africano aparece em relação ao americano, com algumas situações específicas, como a questão de saúde e doença, a representação de mulheres negras enquanto cientistas, estudantes e atletas, bem como os campos de refugiados. Nenhuma imagem, no entanto, faz indicações sobre o negro africano em relação às suas inserções sociais e profissionais no passado. De modo geral, os textos sobre o continente africano seguem os mesmos rumos que as imagens de negatividade, relacionada à pobreza, à dificuldade de planejamento para o desenvolvimento, a grande quantidade de emigrantes e o rápido crescimento vegetativo no continente, as infecções sexualmente transmissíveis e de veiculação hídrica, os conflitos étnicos e por domínio de territórios, bem como a fome e subnutrição.

Na coleção AM observamos, de modo geral, o cuidado no uso de alguns termos. Tanto as legendas de fotografias quanto os textos passam a adotar o termo “escravizado” ou “africano escravizado”, expressão que ajuda a retirar a condição passiva do sujeito negro e indica como ele foi assujeitado a uma condição. A mesma realidade não pode ser identificada no livro da coleção EG, que além de não utilizar os termos citados, não faz referências ao passado escravista do continente americano. Apenas em uma breve passagem há referência ao processo de diáspora, mas indicado como “migração forçada”.

3) Em que espaços o negro americano aparece?

Em relação aos espaços em que o sujeito negro aparece, podemos dar respostas específicas para distintas escalas. Na coleção AM, em relação aos países/regiões representados, as gravuras dizem respeito apenas a espaços americanos, das Antilhas e dos Estados Unidos. A constatação é que todo o espaço do passado do negro se restringe à escravização. Ainda na coleção citada, em relação às fotografias que dizem respeito à América, seis países são representados em imagens com pessoas negras: Brasil, Cuba, Estados Unidos, Guiana Francesa (França), Haiti e Jamaica. Merece destaque que nenhuma representação seja feita a respeito da Colômbia ou do Equador, países com expressiva população negra. Destacamos também que apenas dois países da América do Sul apareçam, sendo que no caso da Guiana Francesa a representação negra é bastante secundária. O único espaço de poder institucional com a presença de pessoa negra retratada no livro é o encontro de governantes dos países da América.



No livro EG encontramos os seguintes países americanos com representações de pessoas negras: Brasil, Colômbia, Cuba, Estados Unidos e Haiti. Ao longo do livro há fotografias que retratam pessoas negras em processos migratórios, relacionando as condições precárias na vida desses sujeitos em seus países de origem e a necessidade de deslocamento para outro país. Foi possível observar, ainda, que as imagens que representam espaços da América são marcadas por elementos que revelam pobreza e precariedade, como ocorre com fotografias que trazem pessoas e espacialidades do Haiti. Ao mesmo tempo, observamos que as representações referentes aos Estados Unidos e Canadá não mostram elementos negativos. Em relação aos Estados Unidos, textualmente, o negro é mencionado em uma breve passagem sobre os movimentos de luta pelos direitos civis e em um infográfico indicando a localização dos principais grupos raciais do país.

Ainda a respeito dos espaços nos quais o negro aparece na América, um elemento que merece destaque é o de que os temas ambientais e de suas políticas estão presentes em ambos os livros. No entanto, em relação a esses temas não há elementos textuais ou imagéticos que explorem a questão racial. O tema do racismo ambiental, apesar de sua relevância, fica, portanto, fora da abordagem dos dois livros analisados.

4) A que períodos temporais os sujeitos negros da América geralmente estão associados?

Em ambas as coleções observamos que a maioria absoluta das imagens que se refere aos sujeitos negros diz respeito ao período contemporâneo. Assim, tanto em relação à América quanto às outras fotos (África), o período privilegiado é a segunda década do século XXI, com predominância para os três anos imediatamente anteriores a 2018, ano da publicação das coleções analisadas. Observamos que nos livros em análise as imagens que representam eventos passados ocorridos na América, como o processo de colonização do continente americano e a diáspora africana, são raros na coleção AM e inexistentes na EG. Há um maior destaque aos eventos contemporâneos e pouca referência ao impacto dos acontecimentos históricos na atual dinâmica socioespacial da América.

Já textualmente, nas unidades sobre a América o que podemos notar é que há uma tomada da geografia do continente, o que pode igualmente ser identificado em relação à África, como presentificada no que se refere aos povos negros. Em termos imagéticos o passado negro é tratado como tendo sido reduzido à condição de escravização, desprezando outras imagens que pudessem apontar para condições de liberdade e organização coletiva, como quilombos e palenques. Na coleção AM, não encontramos mapas que mostrem as rotas de chegada dos povos africanos na América, o que poderia contribuir para que o estudante conhecesse mais das origens dos povos negros no continente. Já no livro EG, na unidade que aborda o continente africano, encontramos um mapa mais antigo, do século XVI, que representa a organização espacial da África anterior à



colonização e também o período de dominação europeia nos séculos XIX e XX. No entanto, assim como no AM, não é possível identificar em nenhum momento da obra referência à diáspora africana na América. As imagens, desse modo, ao insistirem na presença negra na América sobretudo se referindo ao período contemporâneo faz cortes temporais que reduzem as possibilidades do estudante criar referenciais que indiquem que a situação do presente emergiu a partir de uma complexidade histórica que envolveu a existência de geografias anteriores ao domínio colonial, lutas de resistência, processos de usurpação de territórios e desumanização de pessoas e formas alternativas de vida, seja no passado e, de algum modo, também no presente.

5) O que apresentam os mapas, gráficos, tabelas, quadros e infográficos em relação ao negro americano?

Em relação aos mapas, podemos encontrar temáticas e recortes muito diferenciados. Encontramos mapas temáticos de elementos físicos, históricos, de diversidade cultural e com dados de desenvolvimento econômico e social. Compreendemos que o mapa é uma das mais importantes representações visuais e nos livros em análise eles não se distanciam da lógica de representação da negritude presente em outros tipos de imagens.

Nenhum mapa, em ambos os livros, traz informação sobre a diversidade étnica de ascendência africana nas Américas, sejam os do período colonial ou contemporâneo. Assim, as representações cartográficas desconsideram a pluralidade dos povos africanos que povoaram as Américas, não permitindo conhecer as rotas e as formas de ocupação que a partir daí puderam ser realizadas (entre bantos e sudaneses, por exemplo). Apenas um mapa que compõe um infográfico, na EG, permite conhecer a distribuição da população negra contemporaneamente nos Estados Unidos. De modo geral não estão presentes, portanto, mapas que permitam visualizar como os povos negros atualmente participam das demografias da maior parte dos países americanos. Na coleção EG há ainda mapas que representam a presença chinesa na África, mas não há nenhum que aborde a relação entre os continentes americano e africano, não possibilitando ao estudante conhecer suas interações e, de certa forma, negando que a América como um todo resulta também da relação com o continente africano.

Quanto aos gráficos, tabelas e quadros, não encontramos, em ambas as coleções, nenhum que tratasse especificamente das questões étnico-raciais ou que se referisse ao negro americano. A exceção é o mapa presente no infográfico da coleção EG que, como mencionado, faz referência à demografia atual da população negra estadunidense. Embora a pouca representatividade nessa modalidade de imagens possa ser creditada ao fato de ela ser o tipo de figura menos frequente nas obras, consideramos que essas ausências acabam por



revelar como os lugares sociais dos grupos subalternizados são naturalizados nos livros, fazendo transparecer que não é necessária a apresentação de dados socioeconômicos que vinculem as condições precárias de vida com a questão racial. Assim, parece ser suficiente, conforme a concepção dos livros, que fotografias comprovem a condição de desprivilegio das populações negras, sem que a isso se some informações que auxiliem na compreensão das raízes e dinâmicas contemporâneas dos processos que atuam na manutenção do fenômeno.

CONCLUSÕES

O livro didático é um recurso importante na educação básica, uma vez que ele é um dos instrumentos pedagógicos mais utilizados. Isso se deve, em grande medida, ao amplo acesso proporcionado pelo PNLD. Apesar de muito presente no cotidiano escolar, pouco pensamos sobre seu impacto no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de perspectivas críticas e de valorização das diferenças por docentes e estudantes.

Neste artigo, propusemos analisar a imagem da negritude no conteúdo de América nos livros do oitavo ano das coleções *Araribá Mais* e *Explorações Geográficas*, procurando ampliar o escopo analítico que relaciona o livro didático e a Lei 10.639/03. Dessa forma, observamos que nas coleções a qualidade e o tipo da representação étnico-racial imagética é o que se destaca, já que não há tão poucas imagens, mas há a reprodução de estereótipos e do lugar subalternizado do sujeito negro. As imagens que trazem a inserção social e profissional do negro reforçam a ideia de manutenção de lugares sociais pré-estabelecidos, como o trabalho braçal. Nos livros há uma diversidade das espacialidades em que o negro aparece. No entanto, observamos pouca referência à negritude em países americanos em o que o negro se faz fortemente presente, como Brasil, Colômbia e Cuba. Encontramos também uma forte demarcação da negritude nos Estados Unidos, indicando esse país como um dos principais espaços da negritude na América. Outro ponto que emergiu em nossa análise foi a ausência de referências imagéticas sobre a diáspora africana, negligenciando a forte relação África-América proveniente das Grandes Navegações e mantida até os dias atuais. Além desses aspectos, os livros analisados são marcados por imagens que revelam o período contemporâneo, deixando de fora ou referenciando de forma breve os processos e construções do passado.

Nosso esforço se concentrou em analisar as imagens presentes nas coleções AM e EG, no entanto, sabemos da importância de se pensar também sobre a estrutura e os temas presentes nos livros. Questões como a dimensão do artigo e da análise conjunta de duas obras, nos impossibilitaram de ir além da proposta de análise das imagens. No entanto, consideramos que construímos uma análise mais ampliada ao optarmos por trabalhar com foco nas imagens, ainda que fazendo ponderações sobre estrutura e temas nos livros.



Apesar da identificação de uma perspectiva de manutenção do lugar subalterno do negro, compreendemos que o livro didático pode ser entendido como um instrumento com potencial democrático por permitir o acesso ampliado a um material pedagógico que é capaz de oferecer a docentes e estudantes interessantes propostas educativas.

Ao longo do artigo ressaltamos a importância de uma política nacional como o PNLD que possibilita essa democratização do livro didático. Neste sentido, reforçamos a necessidade de um olhar mais cuidadoso para esse recurso didático tão presente nas salas de aula do país. Nesse sentido, permanece em aberto o questionamento se o PNLD, tal como estruturado na atualidade, se apresenta como suficiente para a construção de um material didático antirracista. Do mesmo modo, é necessário questionar sobre como poderia ser abordada de forma mais efetiva a Lei 10.639 dentro dessa política. Exatamente por esse motivo, destacamos que compreender as lacunas e potencialidades do livro didático é de suma importância para que haja mais avanços em sua produção. Foram muitas as mudanças no PNLD e nos dispositivos legais que tratam das questões étnico-raciais e educação e isso, de certo modo, alterou as formas como os livros didáticos são produzidos. No entanto, indo em outra direção, a gestão governamental do país entre 2019 e 2022 gerou uma série de retrocessos e incertezas em políticas que até então visavam a valorização da diferença e exaltavam perspectivas democráticas. Entendemos que a educação enquanto um local de resistência é pilar para a construção de diferentes formas que não permitam a perda de uma série de avanços relacionados às questões étnico-raciais e tantas outras pautas importantes para a construção de uma sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

- ADAS, M.; ADAS, S. **Expedições geográficas**: 8º ano. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- ANDREWS, G. R.; DE LA FUENTE, A. A criação de um campo: estudos afro-latino-americanos. In: ANDREWS, G. R.; DE LA FUENTE, A. (coords.). **Estudos afro-latino-americanos**: uma introdução. Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 16-46.
- ALMEIDA, R. M. Imagens do livro didático de geografia: representações do espaço geográfico. **Revista de Ensino de Geografia**, v. 4, n. 6, p. 82-99, jan./jun. 2013.
- ANJOS, R. S. A. D. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 173-184.
- BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Distrito Federal.
- BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.
- CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CAPPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. D. O. L.; GONÇALVES, C. A. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. **Organizações Rurais e Agroindustriais**, v. 5, p. 69-85, 2003.



- COPATTI, C. A força do livro didático de geografia na prática do professor. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 10, n. 18, p. 3-16, jan./jun. 2019.
- EDITORA MODERNA. **Araribá Mais**: Geografia: 8º ano. São Paulo: Moderna, 2018.
- FERRACINI, R. Dialogando geografia acadêmica e escolar: o caso do continente africano. **Geotextos**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 165-182, dez. 2012.
- GATES JR., H. **Os negros na América Latina**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: RIOS, F.; LIMA, M. (Orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios e intervenções**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020[1988]. p. 127-138.
- HOOKS, B. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.
- LIMA, M. Apresentação. In: ANDREWS, G. R.; DE LA FUENTE, A. (coords.). **Estudos afro-latino-americanos: uma introdução**. Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 11-18.
- MACIEL, G. N. O Programa Nacional do Livro Didático e as mudanças nos processos de avaliação dos livros de geografia. **Pesquisar – Revista de Estudos e Pesquisa em Ensino de Geografia**, Florianópolis, v. 1, n. 1, out. 2014.
- MARTINS, C. R. R. **América Latina nos livros didáticos do ensino médio: uma análise sob a perspectiva da Geografia Política**. 155 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia). PUC-SP, São Paulo, 2016.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MÜLLER, T. M. P. Livro didático, educação e relações étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 77-95, 2018.
- MÜLLER, T. M. P. A produção acadêmica sobre a imagem do negro no livro didático: estado do conhecimento (2003-2013). In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO/ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos ...**, Florianópolis: UFSC. p. 1-14.
- NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. **Tempo Social**, v. 19. N. 1, p. 287-238, 2007.
- OFFEN, K. Meio ambiente, espaço e lugar: geografias culturais da América Afro-Latina. ANDREWS, G. R.; DE LA FUENTE, A. (coords.). **Estudos afro-latino-americanos: uma introdução**. Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 557-610.
- OLIVEIRA, D. A. D. Possibilidades de leitura do continente africano a partir do ensino de geografia: uma avaliação preliminar dos impactos da lei 10.639/03. In: BEZERRA, A. C.; LOPES J. J. M.; FORTUNA, D. (Orgs.). **Formação de professores de geografia: diversidade, práticas e experiências**. Niterói: EdUFF, 2015. p. 157-189.
- OLIVEIRA, D. A. D. Por uma geografia nova do ensino de África no Brasil. In: RATTI, A.; COSTA, C. L.; COSTA, K. G.; AGUIAR, V. G. (Orgs.). **Espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero**. Goiânia: EdUFG, 2018. p. 9-32
- PRINTES, R. B. A presença indígena nos livros didáticos de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. 8, p. 195-220, jul./dez. 2014.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.
- RATTI, A.; RODRIGUES, A. P. C.; VILELA, B. P.; CIRQUEIRA, D. M. Representações da África e da população negra nos livros didáticos de geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, v. 8, n. 1, p. 45-59, 2006.
- RATTI, A. A perspectiva do “mundo negro”: notas para o ensino de Geografia da África no Brasil. In: RATTI, A.; COSTA, C.; COSTA, K.; AGUIAR, V. (Orgs.). **Espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero**. Goiânia: EdUFG, 2018. p. 33-40.
- ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão de literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003.



SANTOS, R. E. A Lei 10.639 e o ensino de geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Tamoios**, v. 7, n. 1, 04-24, 2011.

SANTOS, R. E. A Lei 10.639 no PNL de geografia: um ensaio sobre questões, mudanças e permanências. In: TONINI, I. M. et al (Org.). **Geografia e livro didático**: para tecer leituras do mundo. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 29 – 49

SCHWARCZ, L. K. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SOUZA, L. F. D. As relações etnicorraciais na geografia escolar: Desafios metodológicos e pedagógicos. **Produção Acadêmica**, v. 2, n. 2, 04-19, 2016.

TONINI, I. M. Identidades étnicas: a produção de seus significados no livro didático de Geografia. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO/ANPED, 24, 2001, Caxambu/MG. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2001. p. 199-214.

WALKER, S. Introdução. In: WALKER, S. (org.). **Conhecimento desde dentro**: os afro-sul-americanos falam de seus povos e suas histórias. Rio de Janeiro: Kitabu, 2018. p. 13-83.