

A representação do negro nos livros didáticos de Geografia do 8º ano do ensino fundamental: primeiras discussões

The representation of blacks in the Geography textbooks of 8th grade elementary: first discussions

Ana Flávia Borges de Oliveira

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil
anaflaviaborges97@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2036-0487>

Adriany de Ávila Melo Sampaio

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil
adrianyavila@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4428-8395>

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo foi analisar a representação da África e do povo africano, por meio de imagens contidas em duas coleções de Livros Didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014. Para essa análise, foram escolhidos os livros do 8º ano do Ensino Fundamental. Os parâmetros utilizados para a análise da representação foram: a) a Lei Federal 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio; b) a valorização da cultura africana e afrodescendente; c) potencialidade de combate ao racismo. Pelo referencial teórico investigado, percebeu-se que o negro tem sido representado de forma inferiorizada no âmbito educacional, sendo a Lei 10.639/2003 responsável por construir uma outra representação ao negro, dessa vez desvinculada da subalternização. Porém, após a análise dos Livros Didáticos em estudo, verificou-se que, mesmo com a lei, houve uma pequena mudança na representação da imagem do negro que contribuiu, em parte, para a desconstrução do racismo, da invisibilidade e subalternização do povo negro. Desse modo, considerando o livro uma ferramenta pedagógica, é preciso que os professores de Geografia identifiquem os estereótipos contidos no conteúdo e ensinem sobre o Continente Africano de forma que haja tempo suficiente para sua reflexão. É preciso entender e reconhecer a história do sujeito negro e seus descendentes como participantes da formação da cultura brasileira, de forma crítica e reflexiva, e, por meio do ensino de Geografia e das Relações Étnico-Raciais, o conteúdo do estudo da África pode trazer ideias e práticas antirracistas e antidiscriminatórias, associado a projetos pedagógicos que promovam a pluralidade e a igualdade racial para todos. Debater a questão étnico-racial na disciplina de Geografia permite desconstruir estereótipos racistas criados a respeito do Continente Africano, entre outras questões necessárias à formação cidadã.

Palavras-chave: Lei 10639/2003, Ensino de Geografia, Continente Africano.

ABSTRACT

This article is the result of a bibliographical research whose objective was to analyze the representation of Africa and African people through images in two collections of textbooks approved in the National Textbook Programme – PNLD 2014. For this analysis, the books of the 8th year of Primary Education were chosen. The parameters used to analyze the representation were: a) the Federal Law 10639/2003, which made mandatory the teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture in Primary and Secondary Education establishments; b) the appreciation of African and Afro-descendant culture; and c) potentiality to combat racism. According to the theoretical reference investigated, it was perceived that the black person, have been represented in an inferior way in the educational field, being Law 10639/2003 responsible for building another representation of blacks, this time unliked to subalternization. However, after the analysis of the textbooks under study, it was found that there was a small change in the representation of the black image that contributed to the deconstruction of racism, in most part, of the invisibility and subalternization of black people. Being the textbook is a pedagogical tool, it is necessary that Geography teachers identify the stereotypes contained in the content and teach the African Continent so that there is enough time for its discussion. It is necessary to understand and recognize

the history of the black and their descendants as participants in the formation of Brazilian culture, in a critical and reflective way, and, through the teaching of Geography and Ethnic-Racial Relations, the content of the study of Africa can bring antiracist and antidiscriminatory ideas and practices, associated with pedagogical projects that promote plurality and racial equality for all. Discussing the ethnic-racial issue in the discipline of Geography allows deconstructing racist stereotypes created about the African Continent, among other issues necessary for the formation of citizens.

Keywords: Law 10639/2003, Geography Education, African Continent.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, serão abordados os avanços e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003 na educação, especialmente no Ensino de Geografia. A Lei, resultado das lutas engendradas pelo Movimento Negro Brasileiro, destaca a obrigatoriedade de inserir os conteúdos de História da África e dos afro-brasileiros nos processos educativos e, junto com eles, todos os contextos que envolvem a luta dos povos negros no processo de formação cultural, social e territorial do Brasil. Para isso, será apresentada uma análise da Representação Social do Negro nas ilustrações de duas coleções de Livros Didáticos.

O Livro Didático de Geografia é um importante material educacional usado para a formação de estudantes, de modo a transmitir informações e construir conhecimentos; a Lei 10.639/2003 possibilita que esse material se torne um instrumento capaz de romper com os discursos que inferiorizam o Continente Africano, por meio da inserção e da revisão dos conteúdos. Todavia, esse é um exercício a ser realizado, pois ainda existem omissões e depreciações em relação ao povo negro.

Pretende-se abordar a questão étnico-racial, especificamente sobre os povos africanos e afrodescendentes, na disciplina de Geografia, bem como desconstruir os estereótipos criados a respeito do Continente Africano. A ideia não é questionar a eficácia do livro didático de Geografia, mas sim analisar se os conteúdos estão de acordo com a execução da Lei 10.639/2003, a qual busca a igualdade racial na educação do Brasil.

Em conformidade com Gil (1991), trata-se de uma pesquisa aplicada, porque utiliza de forma prática as categorias de Silva (2011) e a teoria da Representação Social de Moscovici (2003), a fim de analisar o livro didático. O trabalho mobiliza razões de ordem intelectual, sendo que a motivação maior da investigação foi conhecer a temática. O estudo aqui realizado foi construído com conceitos relacionados à questão do Racismo Estrutural presente no material didático. A pesquisa também pode ser considerada como descritiva, levando-se em conta os objetivos, que descrevem as imagens e os aspectos das categorias que foram utilizadas na análise, coletando-se o máximo de informações para chegar ao objetivo final.

Quanto à abordagem, é uma pesquisa qualitativa, pois concentra-se em analisar os textos e as imagens que representam o negro e a África. Quanto à coleta de dados, a pesquisa foi bibliográfica, com a análise de dois Livros Didáticos (aprovados no PNLD de 2014), tendo como principais referenciais: as Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003a) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008), Renato Emerson dos Santos (2010, 2011), Ivete Almeida (2013, 2019), Silvio de Almeida (2019), entre outros.

A análise aqui apresentada se refere a dois Livros Didáticos de Geografia do 8º ano do Ensino Fundamental, de duas coleções, aqui nomeadas de Coleção A e Coleção B, ambas aprovadas no PNLD de 2014. A intenção era investigar se, após a implementação da lei, houve mudanças no modo que o negro foi retratado no livro de Geografia e, ao mesmo tempo, analisar se o que está sendo abordado contempla a proposta da Lei, atentando aos capítulos específicos sobre a África e observando a imagem utilizada nesses materiais.

O trabalho está estruturado em quatro momentos. O primeiro aborda os avanços e desafios da Lei 10639/2003; no segundo momento, há a contextualização da Representação Social; no terceiro, a implementação da Lei 10639/2003 nos Livros Didáticos de Geografia. Por fim, apresentação da análise da representação do negro nos Livros Didáticos em relação às imagens e as considerações a respeito da pesquisa.

2. A LEI 10.639/2003: AVANÇOS E DESAFIOS

No início do ano de 2003, foi reconhecida a importância das lutas antirracistas dos Movimentos Sociais Negros e as injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil passaram a ser evidenciadas. Como consequência, passou-se a construir um ensino democrático, incorporando a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil. A

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi alterada pela Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, que inclui, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

A Lei nº 9.394/1996 passou a vigorar acrescida dos artigos 26-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003a).

A Lei 10.639/2003, considerada na época um grande marco pelos movimentos negros sociais que lutavam há muito tempo pela inserção da temática na educação, ainda é tratada com incerteza para ser de fato implementada com qualidade. A principal dificuldade para a implementação é o silenciamento da aplicação da lei na escola, pois muitos professores entendem que não é preciso debater o tema em sala de aula, sendo, em geral, racistas com os conteúdos étnico-raciais. Negligenciando-os e dando mais atenção aos estereótipos que são espalhados para atrapalhar a implementação, professores omitem esse ensino com a justificativa de que a África já é um conteúdo curricular e não necessita ser evidenciado. Outra postura racista é de que o ensino de culturas africanas e afro-brasileiras compete somente às disciplinas de História, Literatura e Educação Artística.

A falta da capacitação de profissionais da educação para a realização de trabalhos voltados para as relações étnico-raciais e diversidade cultural e outros temas, na grande maioria, é ausente em sua formação profissional, o que aponta a insuficiência de implementações de iniciativas e ações na área de formação inicial e continuada de professores (MARTINS; PUREZA, 2020, p. 6).

Outras falsas justificativas são a falta de formação dos profissionais e a carência de materiais didáticos acessíveis aos professores, pois atualmente encontram-se muitas produções e cursos disponíveis para apoiar os docentes nas discussões em torno da história e cultura afro-brasileira (por exemplo, o professor Rafael Sânzio Araújo dos Anjos [2005] estuda as contribuições africanas e afro-brasileiras desde a década de 1980). Essa contradição pode ser explicada em parte pelo desinteresse dos professores (pelos motivos elencados acima) e pela falta de incentivo dos governos, tanto municipais, estaduais, quanto federal, o que também indica uma postura política racista institucional.

De acordo com esses dispositivos legais, os conteúdos programáticos devem incluir diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação do país e da população brasileira, tais como: o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, as culturas negras e indígenas. Espera-se que, como essas revisões, possamos pluralizar a história brasileira e dar o devido valor às contribuições de diferentes grupos para as áreas social, econômica, cultural e política (BARBOSA, 2011, p. 12).

O sistema escolar tem sido estruturado para a perpetuação de uma ideologia sociopolítica-econômica, transmitindo valores individualistas, preconceituosos, desrespeitosos e racistas, a partir de Livros Didáticos veiculados com a presença de preconceitos e exclusão da população negra.

Assim, corrobora com a dinâmica da hierarquia racial, que é um dos principais componentes da formação geográfica e histórica da sociedade brasileira. Ou seja, a escola funcionou e ainda funciona como um espaço em que o racismo é disseminado e perpetuado.

A escola como “espaço social capaz de promover a igualdade” e que tende a “eliminar toda forma de discriminação e racismo, revela-se como um espaço em que a inferiorização dos negros é difundida” (GOMES, 2003, p. 77). Justamente por isso, a escola pode ser considerada o local mais importante para se reverter a lógica opressora, onde é possível inserir as questões étnico-raciais e não ter uma posição “neutra” em relação aos conflitos étnico-raciais encontrados no ambiente escolar.

Conforme Barbosa (2011, p. 28), “a questão educacional constitui no elemento essencial para o Movimento Negro, no qual analisou os conteúdos veiculados nos livros didáticos com destaque à história do negro”. A partir dessa situação, “o Movimento Negro passou a exigir do sistema educacional formal o reconhecimento e a valorização da história dos descendentes de africanos e o respeito à diversidade, identificando na educação a possibilidade de se construir uma identidade negra positiva”.

Entende-se que o Movimento Negro, observando como a escola enfatizava a supremacia do homem branco colonizador e omitia os conteúdos escolares que tratavam a história do negro, buscou a reparação e posituação do processo histórico-cultural do negro nos currículos escolares, visando promover uma sociedade mais justa, equitativa e antirracista. Essa luta vem desde o sequestro na África, a organização dos quilombos em território brasileiro, as revoltas armadas, até à organização dos territórios religiosos e outros tantos eventos organizados por mulheres e homens negros, chegando à lei 10.639/2003 e continuando para além dela.

Nesse percurso, o Livro Didático se mostra como um instrumento pedagógico importante no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares e para a formação do cidadão que promove a igualdade e combate qualquer forma de discriminação existente. Mas, infelizmente, a grande maioria dos Livros Didáticos ainda é racista, pois é composta por estereótipos negativos sobre o povo negro e valoriza somente a raça branca.

Após a aplicação da Lei 10.639/2003 no currículo escolar, os editais começaram a exigir mudanças em relação à representação do negro e, a partir do PNLD de 2005, os livros passaram a contemplar a temática da lei em seu conteúdo. Desde então, passou-se a exigir mais personagens negras em situações favoráveis social e economicamente, bem como a retirada das imagens e textos depreciativos sobre o povo negro. Mas será que realmente houve mudanças nas imagens e nos textos de forma a valorizar o negro?

Antes da Lei 10.639/2003, as representações dos negros presentes nos livros mostravam somente posições subalternas, como: no período da escravização ou como desempregados, associando o povo negro com a miséria, violência, fome, pobreza, doenças, entre outros aspectos desfavoráveis.

No que tange ao livro didático, denunciaram-se a sedimentação de papéis sociais subalternos e a reificação de estereótipos racistas, protagonizados pelas personagens negras. Apontou-se a medida em que essas práticas afetavam crianças e adolescentes negros/as e brancos/as em sua formação, destruindo a autoestima do primeiro grupo e cristalizando, no segundo, imagens negativas e inferiorizadas da pessoa negra, empobrecendo em ambos o relacionamento humano e limitando as possibilidades exploratórias da diversidade étnico-racial e cultural (SILVA, 2001, p. 65-66).

A citação da autora leva a compreender o papel cruel que o livro didático tem realizado na formação cidadã, pois como um dos principais reguladores das práticas curriculares na escola, ele deveria ser apresentado sem preconceitos ou ideologias de grupos no currículo escolar. Todavia, fica evidente que ainda precisa de uma revisão crítica rigorosa para estar de acordo com os pressupostos da Lei 10.639/2003.

A ausência e exclusão dos aspectos positivos dos negros e representações estereotipadas negativamente afetam a autoestima das crianças negras, sendo esse fato, geralmente, não percebido pelos professores, pois, segundo Martins e Pureza (2020, p. 3), “no livro didático, a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média, invisibilizando a presença do/a negro/a, indígena e da mulher [...]”. O professor e a escola precisam reconhecer e corrigir as discriminações de raça e etnia presentes nos livros, para assim combaterem os silêncios e as reproduções de práticas negativas no livro didático, promovendo positivamente a imagem do negro e considerando sua participação em trabalhos e espaços de poder. Dessa forma, será possível reconstruir as relações sociais em uma sociedade antirracista.

A Lei 10.639/2003 veio também para alterar a representação do negro nos livros didáticos, pois conforme a avaliação do Plano Nacional do Livro Didático, antes de 2003, eles traziam um conteúdo eurocentrado e com estereótipos negativos do negro. O Eurocentrismo é um pensamento que se organiza privilegiando as culturas europeias, atribuindo-lhes sempre o protagonismo na história geral da humanidade, em detrimento das civilizações não europeias.

Para o autor Quijano (2005),

[...] eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental, antes de mediados do século XVII, [...]. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (QUIJANO, 2005, p. 126).

Além do currículo organizar o conteúdo para ser desenvolvido didaticamente, o currículo ainda pode estar vinculado a uma história branca e eurocêntrica, como aponta Bortoluci (2009, p. 26): “[...] o eurocentrismo traz no conteúdo um conjunto de categorias e imagens de mundo adaptável às alterações na organização do poder global, mas sempre emitido a partir de um ponto de vista do centro europeu/ocidental desse sistema”.

O professor de Geografia antirracista, capacitado para trabalhar a questão étnico-racial em sala de aula, tinha e ainda tem o papel essencial da desconstrução do currículo escolar, focando no entendimento de mundo que se volte para os aspectos positivos do negro, utilizando materiais didático-pedagógicos capazes de auxiliar o uso do livro didático. Com isso, a escola, um espaço privilegiado de acesso ao conhecimento, será capaz de formar estudantes com pensamentos críticos necessários para a discussão das relações raciais no seu cotidiano, promovendo a igualdade e eliminando toda forma de racismo e de discriminação presente na sociedade. A própria Geografia possui muitas pesquisas sobre essa questão, como: Anjos (2005), Costa e Dutra (2009), Ferracini (2010), Oliveira (2011), Rocha (2011), Santos, R. E. (2011), Barrozo e Santos, L. C. I. (2014), Santos, W. O. (2014), Santana e Freitas (2015), Silva e Conceição (2016), Silva (2018), Oliveira (2019), Machado (2020), Martins e Pureza (2020).

3. SOBRE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

A abordagem metodológica escolhida para a discussão dos dados coletados foi a Análise da Representação Social da África, do povo africano e afrodescendente nas ilustrações contidas em duas coleções de Livros Didáticos de Geografia. O termo Representações Sociais foi criado por Moscovici, em 1961, na obra *La Psychanalyse, son image e son public*. No Brasil, foi traduzida com o título “A representação social da psicanálise”, em 1978, e teve sua segunda edição francesa em 1976, pela *Presses Universitaires de France*, de Paris, na série *Bibliothèque de Psychanalyse* (SILVA, 2011).

As representações sociais, inicialmente, foram objeto de estudo da Psicologia Social e, posteriormente, utilizadas em diversas áreas no meio acadêmico, como: Sociologia, Antropologia, História e Geografia. Toda representação é social e construída na coletividade. A Teoria da

Representação Social estuda formas de organização do conhecimento das sociedades tradicionais, como mitos, lendas, entre outros. De acordo com Almeida, I. B. S. (2019, p. 74), “[...] o conceito de Representações Sociais busca descrever uma forma de descrição do conhecimento, socialmente elaborado, historicamente construído e compartilhado, realizando a função de mediador entre sujeitos e a realidade”.

A ideia de Representação Social pode colaborar com a explicação de conceitos gerados em processos de mudanças e permanências em contextos de exclusão de sujeitos, seja de forma a invisibilizá-los ou colocá-los de forma pejorativa, na qual são representados socialmente de maneira racista por grupos étnico-raciais dominantes.

Moscovici reelabora o conceito de representações e defende que as representações sociais seriam elaboradas por dois processos: a ancoragem e a objetivação. No primeiro, os sujeitos conectam imagens reais e “tentam ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categoria e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar” (MOSCOVICI, 2003, p. 60). No segundo mecanismo, os sujeitos tornam familiares teorias incomuns/desconhecidas em objetos novos e normais, sendo que isso possui o objetivo de “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que existia no mundo físico [...]” (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

Moscovici (2003) constrói o conceito de representações sociais com a intenção de compreender as relações da sociedade do presente a partir de um conjunto de conceitos, de valores, ideias e práticas, o qual teria a função de ordenar e mediar a relação entre as pessoas e o mundo material.

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência ou o mito correspondem a uma prática científica ou mítica (MOSCOVICI, 2003, p. 10).

Silva (2011) pesquisa a representação do negro nos livros didáticos, com base na Teoria da Representação Social elaborada por Moscovici (2003):

A representação do negro é constituída por mitos, ideologias, preconceitos e imagens estereotipadas criados e reproduzidos por nossa sociedade. Assim, as representações estereotipadas do negro podem sofrer transformações, a partir de um novo conceito formado a partir de uma nova imagem, opiniões, visibilidade positiva, veiculadas nos meios de comunicação, no processo de educação, currículos e materiais pedagógicos, nas práticas de militância, nas pesquisas e publicações, atividades culturais e novas necessidades socioeconômicas, entre outras (SILVA, 2011, p. 10).

Entende-se por Representação Social o conjunto de ideias que permitem compreender significados para um determinado grupo de indivíduos, por meio da construção e desconstrução de suas identidades. Então, o que pensar do negro representado no livro didático com imagens e textos, de forma negativa, inferiorizada e em trabalhos subalternos, sempre associando sua imagem como sinônimo de escravidão?

É preciso, para análise, considerar e compreender os conceitos básicos de racismo e suas derivações associando a ideia de raça. O professor Silvio de Almeida (2019, p. 15), em seu livro *Racismo Estrutural*, parte do princípio de que [...] “racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade [...], fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que

moldam a vida social contemporânea”. O racismo é estrutural e só poderá mudar quando houver mudanças na estrutura. Ainda, para o professor,

[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo ao qual pertençam. [...] O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. [...] A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. [...] Pode ser direta, na qual é o repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial [...] já a discriminação indireta é um processo em que a situação específica de grupos minoritários é ignorada, [...] marcada pela ausência de intencionalidade explícita de discriminar pessoas (ALMEIDA, S., 2019, p. 22-23).

Na representação social do negro no processo de reconstituição e modelagem da sua percepção externa, estão contidos os estereótipos, os preconceitos, os julgamentos, os juízos, que são elementos ou objetos internalizados na consciência dos indivíduos que os utilizam para construir o conceito da percepção inicial apreendida e que passa a integrar o seu universo interior (SILVA, 2011).

Para realizar a análise da Representação Social do Negro no livro didático, Silva (2011) utilizou categorias para facilitar o estudo. Foram elas: natureza; sexo; cor/etnia; individualidade, tipo de ilustração; posição na imagem; atividade escolar. A autora, em sua pesquisa, catalogou e agrupou os dados obtidos pelas imagens e textos em categorias, como: humanização- uma categoria para verificar se os negros foram ilustrados com caricaturas; status socioeconômico- na qual considera o parâmetro da classe social; frequência à escola- com negros em sala de aula ou estudando em um ambiente escolar; interação com outro povo e/ou etnia- os negros ilustrados com pessoas brancas ou indígenas; assimilação- se os negros possuem as mesmas atitudes ou experiências que os brancos; adjetivação- caso a ilustração ou textos possuam teor pejorativo e de inferioridade; em função subalterna ou em minoria.

Nesse sentido, considera-se importante criar debates e atividades em conjunto com a utilização do livro didático, que contemplem a História e Cultura Africana e Afro-brasileira em salas de aula, assim como é necessário revisar e inserir conteúdos que dão visibilidade ao povo negro e que acabem com a supremacia cultural do eurocentrismo presente no currículo do ensino de Geografia.

Como a sociedade brasileira vivencia o Racismo Estrutural (ALMEIDA, S., 2019), o professor de Geografia terá práticas racistas, por vezes inconscientes, outras vezes nem tanto. O ideal, e o que se almeja, é que o professor tenha práticas antirracistas (RIBEIRO, 2019). Nessa perspectiva, quando o professor de Geografia for capaz de tratar a questão étnico-racial de forma a respeitar todas as etnias em sala de aula, terá papel essencial na desconstrução do currículo escolar eurocêntrico e racista, focando no entendimento de mundo mais amplo, revertendo para os aspectos positivos do negro, utilizando materiais didático-pedagógicos capazes de auxiliar o próprio livro didático.

4. APLICAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

O livro didático é um dos instrumentos que o professor de Geografia utiliza em sala de aula e pode contribuir para uma formação cidadã, por isso, é um recurso importante, contendo vários conteúdos com o intuito de orientar os processos de ensino e aprendizagem. O Ministério da Educação (BRASIL, 2003b) afirma que “[...] o livro didático brasileiro, ainda hoje, é uma das principais formas de documentação e consulta empregadas por professores e estudantes. Nessa condição, ele às vezes termina por influenciar o trabalho pedagógico e o cotidiano da sala de aula”. Apesar de direcionar o currículo escolar, o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois é por meio do

conteúdo e das informações que o estudante desenvolverá uma visão ampla de conhecimento. Com isso, é preciso que os professores estejam atentos à qualidade desse material e que ele seja utilizado de acordo com a realidade de cada turma.

Como principal recurso educacional usado para a formação do estudante de modo a transmitir informações e construir conhecimentos, o livro didático contém elementos atrativos que incentivam sua utilização e, como aponta Santos, R. E. (2011, p. 9), “é considerado o principal regulador das práticas curriculares na escola e, para construir uma educação antirracista, é preciso adotar posturas críticas em relação a ele”.

A Lei 10.639/2003, após sua promulgação, pode ser considerada como ferramenta de combate ao racismo na educação. No entanto, ela não deve se restringir ao ensino de História ou Literatura, e sim contemplar todas as disciplinas do currículo escolar. No livro didático de Geografia, a lei pode se destacar ao romper com os conteúdos eurocêntricos presentes, pois é nessa disciplina que se aprende sobre a formação brasileira, sobre o continente África e, por isso, possui grande potencial para ampliar as visões de mundo.

A Lei 10639/2003 reposiciona o negro e as relações raciais na educação – transformando em denúncia e problematização o que é silenciado (como, p. ex., o racismo no cotidiano escolar), chamando a atenção para como conhecimentos aparentemente “neutros” que contribuem para a reprodução de estereótipos e estigmas raciais e para o racismo. A lei 10.639 nos coloca o desafio de construir uma educação para a igualdade racial, uma formação humana que promova valores não racistas (SANTOS, R. E., 2011, p. 5).

A Geografia estuda a relação entre a sociedade e a natureza, para que as pessoas compreendam e se posicionem frente à realidade do mundo, a partir de reflexões que contribuam para um pensamento crítico referente às desigualdades e discriminações raciais. A Geografia, além de ser ferramenta de uma educação para a igualdade racial, pode contribuir com o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira, desconstruindo conteúdos que transmitam preconceitos e estereótipos, reconhecendo a África como parte da cultura e da história da população brasileira.

Dessa maneira, como observa Santos, R. E. (2011):

Os conteúdos apontados pela Lei têm como objetivo intervir na formação das visões de mundo constituídas no ensino escolar, mas eles não cumprem esta função se não estiverem articulados a uma releitura do todo dos conteúdos escolares. Nesse sentido, falar de África é fundamental, mas não é suficiente se não fizermos uma desconstrução das narrativas que estruturam as leituras de totalidade-mundo, o que implica revisões conceituais, revisões de estruturas, enfim: inserção de conteúdos, mas também a revisão de conteúdos (SANTOS, R. E., 2011, p. 14).

Antes da implementação da lei no currículo escolar, alguns livros traziam manifestação explícita de racismo aos negros, ora mencionados de forma inferiorizada, ora de forma invisibilizada (OLIVEIRA, 2017). É preciso uma transformação nas práticas de ensino e a descolonização do currículo, para que as relações étnico-raciais sejam inseridas no cotidiano escolar. Para isso, é necessária a formação de professores antirracistas, capazes de refletirem com olhar mais crítico as culturas que foram e ainda são depreciadas nos currículos.

Os livros didáticos voltados para o ensino de Geografia na Educação Básica fazem pouca referência às abordagens e especificidades do campo das relações étnico-raciais, e essas ausências de discussões sobre as questões envolvendo as relações étnico-raciais no ensino de Geografia podem ocasionar o desconhecimento e a falta de criticidade na área de conhecimento da Geografia (MARTINS; PUREZA, 2020, p. 1).

Diante disso, para que ocorra a formação de professores na perspectiva antirracista, torna-se primordial enxergar o racismo presente nos textos, nas falas, nas imagens, nos livros como um todo, nos meios de comunicação e em todo tipo de veiculação de conhecimento. Entre as teorias que ajudam a identificar o pensamento racista, estão: a decolonial e descolonial.

Para falar sobre as perspectivas decolonial e descolonial, é preciso apontar que o eurocentrismo, conforme diz Oliveira e Candau (2010, p. 19), “[...] não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia”, sendo um pensamento baseado na colonialidade do poder, ou seja, na construção da subjetividade do subalternizado, o qual se nega e fará parte do silenciamento dos processos históricos dos não-europeus. A colonialidade é entendida como um modelo único e universal de construção do conhecimento com base no padrão europeu, e o colonialismo denota uma política que exerce a autoridade e a exploração de um determinado território, no qual é administrado por um grupo com poder militar ou por representantes de outro país.

Colonialismo e Colonialidade são conceitos que se relacionam, porém são distintos, como definido por Ribeiro (2017):

Enquanto o colonialismo é a relação política e econômica em que a soberania de um povo depende do poder de outro povo, a colonialidade é uma forma de poder que emergiu do colonialismo moderno, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações sociais relacionam-se entre si, através do ideal de mercado capitalista e de raça. A colonialidade, portanto, sobrevive ao colonialismo, é um dos elementos constitutivos do padrão mundial de poder capitalista. Pode ser compreendida enquanto lado obscuro da modernidade, sempre atrelada a formas de violência, opressão e dominação direcionadas à periferia mundial (RIBEIRO, 2017, p. 44).

A colonialidade sobrevive ao colonialismo, mantém-se ligada aos princípios (ideia de raça e racismo) de subordinação dos negros, permanecendo na sociedade por meio das estruturas de dominação e exploração que ao longo dos séculos submeteu os continentes colonizados, subalternizando e silenciando os processos históricos dos povos não-europeus, sempre reprimindo os saberes do colonizado de forma a naturalizar a dominação no período colonial e posterior a ele. Essa forma de pensar está registrada nos materiais didáticos, o que demanda pesquisa e enfrentamento da questão.

A decolonialidade, baseada nos pressupostos do Pensamento Decolonial Latino-Americano, refere-se à luta contra a colonialidade, a partir da humanização de determinados grupos subalternizados, e da capacidade de superar os padrões de poder da colonialidade. Conforme explica Araújo (2020):

A decolonialidade, é justamente o movimento de contrariedade, contestação, questionamento, superação e, principalmente, emancipação desta secularidade de dominação econômica, cultural, política e econômica. [...] A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade (ARAÚJO, 2020, p. 92).

Catherine Walsh (2005) propõe uma perspectiva da pedagogia decolonial, expressando que o colonialismo construiu a desumanização dos grupos subalternos pela modernidade europeia, bem como questiona e critica a centralidade do pensamento hegemônico eurocêntrico.

A decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.

O pensamento decolonial tem a tarefa de desconstruir o poder e o conhecimento eurocentrado, seguido de reconstruir e/ou insurgir outras formas de poder e conhecimento (WALSH, 2005, p. 23-24).

Já a descolonização é o processo pelo qual uma ou mais colônias adquirem sua independência e isso pode ocorrer de forma pacífica ou não. Em geral, ocorre um acordo entre a potência e os líderes dos movimentos de libertação, e esse processo constitui novos lugares de fala para grupos não-europeus. Os autores Restrepo e Rojas (2010, p. 17) entendem descolonização como “proceso de superación del colonialismo, generalmente asociado a las luchas anticoloniales en el marco de estados concretos [...] se tiende a circunscribir a lo que se ha denominado independencias políticas de las colônias” (Em tradução livre: “processo de superação do colonialismo, geralmente associado às lutas anticoloniais no marco de estados concretos [...] que resultaram na independência política das antigas colônias”).

Nos dizeres de Passos (2019, p. 200), pensar no processo de descolonização do currículo é “constituir novos lugares de fala no currículo, é legitimamente decolonial ao teorizar e praticar um projeto político, epistemológico e ético que expõe as motivações, os fundamentos e as heranças do processo moderno/colonial, como as colonialidades, enquanto cicatrizes que perduram, através de suas múltiplas esferas”. O autor ainda diz:

Caminhar em uma construção coletiva de pedagogias e currículos decoloniais, nos requer, enquanto intelectuais insurgentes, um trabalho que tem como princípio desafiar as estruturas modernas/coloniais, que buscam manter os padrões de poder enraizados nas colonialidades de poder, saber e ser. Nesta perspectiva, a educação se torna mais um campo possível para contribuirmos de maneira decolonial, na medida em que se desvela de que modo as colonialidades são mantidas por intermédio, também, das intencionalidades educacionais e curriculares. No nosso caso, propor uma crítica decolonial ao currículo, tendo em mente que sujeitos foram usurpados do direito de fala, é constituir novas matrizes políticas, epistêmicas e éticas, tendo como escopo um quadro discursivo mais plural, que disputa os sentidos atribuídos ao que foi instituído como verdades (PASSOS, 2019, p. 201-202).

Os povos não brancos foram silenciados e obrigados a aceitarem condições desumanas de sobrevivência. Ao mesmo tempo, foram explorados em seus amplos conhecimentos técnicos em diversas áreas econômicas e culturais para a formação do Brasil como nação. Todavia, ao lado da resignação para a sobrevivência, sempre houve a resistência cultural e política dos homens e mulheres negros.

Segundo os autores Munsberg, Frichs e Silva (2019):

Postula-se que a descolonização do currículo escolar deva trilhar “caminhos outros” na/para a formação docente e discente, com objetivos, programas e práticas pedagógicas educativas diferentes do que é praticado em muitas instituições de ensino de todos os níveis no Brasil. Para tanto, pensa-se que a educação intercultural seja o caminho viável e mais adequado para a consecução dessa proposta, notadamente como “colaboração intercultural”, traduzindo o potencial prático do discurso decolonial na esfera educacional. E nesse sentido, acrescenta-se o lugar de desafio para a construção deste processo de transição (MUNSBURG; FRICHS; SILVA, 2019, p. 594).

Na perspectiva decolonial, torna-se necessário fazer diferente do que foi feito na perspectiva eurocêntrica, pois é essencial mudar o ponto de vista e até mesmo a História “Oficial” precisa ser revista. Quem são os “heróis”? Quem são os “vencidos”? Aonde estão os outros sujeitos que não tiveram voz? Esses são questionamentos necessários para um ensino decolonial.

De acordo com Gomes (2012, p. 102), “[...] descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar”. Segundo a autora:

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012, p. 100).

A descolonização do currículo não é somente repensar o conteúdo hegemônico, mas também reconstruir o pensamento e pensar em novas ideias de cultura e identidade de um mundo contemporâneo, tornando esse currículo mais humano e visível. Para a historiadora Mayana Hellen Nunes da Silva (2019), descolonizar o currículo “não significa apagar o conhecimento europeu ou substituí-lo. É necessário possibilitar que outros conhecimentos estejam no currículo escolar, contemplando diversos olhares sobre o mundo”.

O debate sobre a “descolonização do currículo” é resultado dos esforços teóricos e epistemológicos dos povos subalternizados/colonizados da América Latina, Ásia e África em mostrar que existe toda uma produção de conhecimentos historicamente invisibilizada em favor de uma ciência europeia ocidental que se construiu como a única capaz de produzir saberes objetivos, neutros e que se propõem enquanto universais. Alguns autores definem esse processo de apagamento como resultado da colonialidade do saber, ou seja, epistemologias e cosmologias das regiões do mundo “não-ocidentais” foram e são consideradas inferiores em relação ao conhecimento produzido pela Europa. [...] A descolonização do currículo não é uma tarefa simples, é esperado que haja tensões, conflitos, negociações (SILVA, 2019, s/p).

É preciso reconhecer que o racismo é um problema estrutural no Brasil, e que todos possuem responsabilidade de combater a discriminação e as desigualdades existentes na sociedade. O currículo é território de disputa e de poder entre os grupos subalternos e hegemônicos, e para que haja a descolonização deste, é necessário que os professores repensem suas práticas e estabeleçam caminhos para incluir as questões étnico-raciais no ambiente escolar e se torne mais plural e democrático.

Com o intuito de romper com os conhecimentos eurocêntricos reproduzidos há séculos, a descolonização dos currículos, de acordo com Gomes (2012, p. 107), “implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber”.

Com base nessa discussão, segundo Caprini, Aroeira e Serafim (2021),

[...] pensar em descolonizar os currículos e formações docentes é problematizar questões já cristalizadas na escola, [...] é também trazer as culturas negadas para o cotidiano escolar, [...] é necessário descolonizar pensamentos equivocados e valorizar a cultura e identidade locais marcadas pela presença africana e indígena (CAPRINI; AROEIRA; SERAFIM, 2021, p. 97-98).

Os autores, na citação, trazem a importância de formar professores reflexivos que sejam capazes de trabalhar essas culturas que foram negadas e silenciadas nos currículos. Um marco que faz parte do processo de descolonização dos currículos da educação básica e superior é a promulgação da Lei 10.639/2003, pois abriu caminhos para construção de uma educação antirracista e propõe mudanças nas representações da África e dos negros em materiais didáticos, tornando possível a emergência desses conhecimentos silenciados. Ainda é preciso ter mais iniciativas para a promoção

da igualdade e que os conhecimentos dos povos negros e indígenas sejam um conteúdo a ser ensinado e que representem uma mudança estrutural no currículo.

A decolonização do currículo questiona os conteúdos que retratam um grupo hegemônico e reivindica a coexistência de diferentes formas de conhecimento, além de indagar a ausência de grupos subalternizados na história da humanidade a partir de currículos com pensamento eurocêntrico. A lei 10.639/2003, considerada como potencial decolonizadora dos currículos escolares brasileiros, possui a função de inserir conteúdos que valorizem e reconheçam a história e a cultura do povo negro, sendo capaz de construir uma sociedade baseada na diversidade e na igualdade étnico-racial. A Lei também possui o papel de exigir mudanças de práticas e a descolonização dos currículos do sistema de ensino do Brasil quanto ao ensino sobre o Continente Africano e os afro-brasileiros, valorizando as diferenças culturais que existem no contexto escolar.

O sistema escolar e o professor têm a função de ajudar nesses processos, tanto de descolonizar quanto decolonizar o currículo, inserindo novos conteúdos de História da África e das culturas afro-brasileiras, ou até mesmo criando uma disciplina na grade escolar. Assim, contemplarão mais espaços para a discussão das diversas origens formadoras do país.

Não basta o professor de Geografia somente descolonizar (sair da condição de colônia) e desconstruir (desfazer) o ensino, pois é preciso decolonizar (mudar quem está falando) a imagem dos povos africanos e afro-brasileiros demonstrada no livro didático, pois a disciplina é capaz de contribuir para a formação cidadã do estudante, ampliando a sua visão de mundo, necessária para a vivência no dia a dia da sociedade. Dessa maneira, o professor necessita de conhecimento, passando por uma formação continuada para tratar a temática e inserir de forma prioritária no conteúdo programático de Geografia. Então, conseguirá obter um debate mais crítico sobre o racismo na escola e na sociedade.

5. A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NAS ILUSTRAÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS

Para a escolha dos Livros Didáticos, os professores, em geral, pesquisam a respeito nas resenhas dos materiais em seleção, como também investigam sobre o autor que produziu a obra que será usada em sala de aula. Além de se encontrar nos livros um resumo do currículo do autor, o professor poderá pesquisar sobre sua formação na Plataforma Lattes, verificar as experiências e interesses, conhecer e entender os conteúdos escritos que possam despertar o interesse dos estudantes.

Há livros escritos por autores que não possuem formação na área em que publicam o material, e isso é mais recorrente do que se pode imaginar, o que pode acarretar erros teórico-conceituais. Por isso, cabe analisar cada obra com cuidado, o que é realizado pelas comissões de análises do PNLD. O ideal é que o autor seja uma pessoa formada na área que se propõe a escrever, e que possua experiência da prática docente e da pesquisa. Todavia, nem sempre isso é encontrado.

Duas coleções de Livros Didáticos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, aprovadas no PNLD do ano de 2014, compuseram o universo da pesquisa, identificando em cada uma delas a maneira como foi representado o povo negro. Dessas coleções, foram elencados os livros que trouxessem a temática da África e, assim, foram escolhidos os livros do oitavo ano para análise específica. As coleções foram identificadas em letras A e B, para não expor autores ou editores e permitir uma visualização menos relacionada à tradição de algumas obras.

Silva (2011), em sua pesquisa sobre a Representação Social do Negro no livro didático, criou as categorias: humanização, status socioeconômico, frequência à escola, interação com outro povo ou etnia, assimilação, adjetivação e em função subalterna ou em minoria, que foram nomeadas a partir de indicadores baseados em seus estudos anteriores. O trabalho de Silva (2011) está baseado na Teoria da Representação Social de Moscovici (2003), mostrando que a representação do negro, na maioria das vezes, é baseada no senso comum e pode obter transformações a partir de outras visões da realidade transmitidas pela sociedade.

A utilização dessas categorias mostrou mudanças significativas na representação do negro, pois essa representação é construída e acrescida de estereótipos e ideologias que são atribuídos pelo senso comum a esses grupos considerados “estranhos”, sendo julgados por sua etnia, raça, classe ou nação que pertencem. A autora, ao fazer essa catalogação a partir da Representação Social, tem a intenção de “identificar as transformações desse ‘real’ e os elementos que o determinam, tem como pressuposto identificar quais os conceitos construídos e tornados senso comum foram transformados na prática social, e que fatores sociais os determinaram” (SILVA, 2001, p. 10).

5.1. O livro didático de Geografia do 8º ano do Ensino Fundamental da Coleção A

Neste artigo, optou-se por não identificar as obras analisadas, sendo assim, foram utilizadas as letras A e B para identificar as duas Coleções às quais esta pesquisa teve acesso. O primeiro livro utilizado para a realização da análise, Coleção A, foi elaborado por autores formados em Bacharelado e Licenciatura em Geografia e em Ciências Sociais, com atuação como professores na rede pública e particular, também como autores de outras obras didáticas.

O livro do 8º ano possui trezentas e quatro páginas, com onze capítulos divididos em quatro temas (unidades). Nesse livro, o conteúdo sobre o Continente Africano aparece na quarta unidade, sendo a última do livro, na qual está dividido em três capítulos, em destaque, o Capítulo 9: *A diversidade natural e cultural do Continente Africano*; no Capítulo 10: *Obstáculos ao desenvolvimento humano*; o Capítulo 11: *Economia e desenvolvimento humano na África*. Nesses capítulos, foram localizados aspectos negativos, com destaque para a reprodução da imagem do negro em situações precárias, com trabalhos subalternos, com mão de obra não qualificada (**Figura 1 e 3**), com poucas imagens representando-os de maneira positiva (**Figura 4**), em contraposição a muitas paisagens naturais que representam a fauna, a flora, desertos e safaris do continente em questão.

Figura 1: Imagens depreciativas sobre o Povo Negro no continente África



Fonte: Coleção A, 8º Ano, 2012¹.

Com relação às imagens da **Figura 1**, torna-se necessário ressaltar que não se trata de impedir que essa realidade seja colocada em evidência, mas de não a retratar como a única possível, pois a frequência em que elas aparecem é grande e, muitas vezes, somente elas são mostradas, o que naturaliza uma situação sempre de precariedade para o povo negro. Esse é o problema de uma representação com apenas um ponto de vista.

Na análise da **Figura 1** (imagens A e B), conforme as categorias sugeridas por Silva (2011), foi identificado que, na categoria Humanização, os personagens negros, crianças e adultos, foram

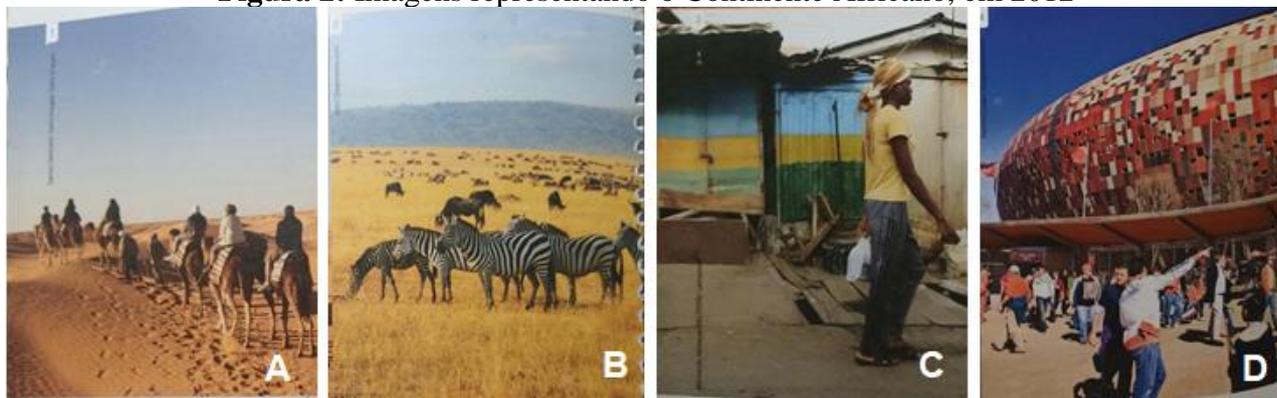
¹ Legenda: Na imagem A, fazendeiro branco fiscalizando agricultores negros em plantação de tabaco, em Choma, Zâmbia, 2005. Na mesma imagem, há presença de uma mulher negra com uma criança de colo presa em suas costas, sem a devida proteção. A imagem B mostra as pessoas negras em fila para receberem alimentos, em Mogadíscio, capital da Somália, 2012.

ilustrados com traços sem exageros ou deformações. Contudo, o Status Econômico está associado à representação de miséria da população negra e da África; e a interação dos personagens negros com outros povos/etnias (imagem A) ocorre com indicação de uma hierarquia colonizadora em relação aos negros, pois evidencia os agricultores sendo fiscalizados pelo homem branco.

A mesma análise também pode ser apresentada em relação à categoria Assimilação, em que os empregados estão em posição social inferior ao homem branco, e os hábitos, o cotidiano e as experiências mostradas nas imagens não são similares aos personagens brancos descritos na Unidade África. Foram encontradas, também, as categorias Adjetivação em Função Subalterna ou em Minoria, a exibição da agricultura na África como rústica e atrasada, e, na imagem B, a África como pobre e primitiva, com pessoas em situação social de fome e escassez.

Para começar a unidade, aparecem quatro imagens (**Figura 2**, imagens: A, B, C e D) para representar o Continente Africano: o deserto do Saara (Tunísia) (**Figura 2**, imagem A), vegetação de savana com zebras e gnus no Parque Masai Mara (Quênia) (**Figura 2**, imagem B), uma mulher negra caminhando em um bairro pobre da cidade de Lagos (Nigéria) (**Figura 2**, imagem C) e o estádio de futebol em Johannesburg (África do Sul) na época da Copa do Mundo, com pessoas brancas indo assistir a uma partida de futebol (**Figura 2**, imagem D).

Figura 2: Imagens representando o Continente Africano, em 2012



Fonte: Coleção A, 8ºano, 2012².

Essas imagens sobre o Continente Africano são estereotipadas, porque enfatizam repetidamente imagens da vida selvagem, com animais e seus habitats, e em sua maioria, as pessoas brancas são apresentadas em situação positiva, tendo condições financeiras de pagarem um ingresso para assistirem aos jogos da Copa do Mundo, enquanto passa o discurso silencioso de que pessoas negras provavelmente trabalharam em alguma atividade dentro do estádio, reproduzindo a existência de desigualdade racial entre negros e brancos. Essas imagens reproduzem o Racismo Estrutural em que é “normal” a ausência de pessoas negras em atividades consideradas de uso da elite branca, pessoas negras em bairros pobres e a natureza como “exótica” e ultrapassada, existente na África.

A presença do branco na África do Sul é sempre em relação aos outros países do continente, pois os brancos da África do Sul são descendentes de alemães, europeus franceses, holandeses, que migraram para o país a partir do século XVII, alguns vivem em condições financeiras melhores que os negros, porém a minoria da população branca vive em extrema pobreza, devido ao aumento de oportunidades de empregos, após o fim do Apartheid, cujo o novo regime beneficiava as vítimas do regime discriminatório (ROCHA, 2017).

² Legenda: Na imagem A, está uma caravana no deserto do Saara (Tunísia); na B, savana com zebras e gnus no Parque Masai Mara (Quênia); na C, uma mulher negra em um bairro pobre da cidade de Lagos (Nigéria); na imagem D, pessoas brancas próximas do estádio de futebol em Johannesburg (África do Sul), na época da Copa do Mundo.

No Capítulo 9: *A diversidade natural e cultural do Continente Africano*, os autores descrevem a diversidade presente no continente relacionada ao clima, à vegetação, relevo, hidrografia, às diferentes culturas e civilização existentes. Destaca-se que foram retratadas as paisagens naturais da África com uma vasta diversidade de desertos, florestas, vegetação mediterrânea, que abriga pinheiros e vastas pastagens, além de encontrar várias espécies de animais, como girafas, hipopótamos, leões. São imagens que transmitem aspectos positivos da beleza do Continente Africano, porém mantêm a ideia de uma África de estereótipos, mostrando imagens molduradas de safaris e terras para serem desbravadas, escondendo a complexidade das perspectivas e possibilidades que o continente oferece.

No subtítulo que relata sobre a civilização e culturas africanas, observa-se quatro imagens de negros sorridentes, vestindo roupas tradicionais do seu país, por exemplo, África do Sul, Quênia e Marrocos. Também, torna-se perceptível a diversidade linguística dos povos africanos, atualmente com mais de duas mil línguas faladas, que são divididas em quatro grupos linguísticos, como línguas afro-asiáticas, línguas khoisan, línguas nilo-saarianas e línguas nigero-congolesas, em um continente de 54 países divididos em seis macrorregiões: África do Norte, África Ocidental, África Central, África Oriental, África Austral e Diáspora.

Cabe destacar que, no Capítulo 10: *Obstáculos ao desenvolvimento humano*, o aspecto negativo da representatividade do negro é a respeito da *Descolonização da África*, com uma figura tendo a presença de africanos transportando (puxando) religiosos europeus em carros de mão, o que retrata uma atividade de trabalho subalterna, tendo a mão de obra desqualificada e a serviço da nação colonizadora (**Figura 3**).

Figura 3: Imagem mostrando os africanos representados como animais de carga, transportando europeus no Congo, em 1912



Fonte: Coleção A, 8º Ano, 2012.

Conforme Silva (2011), na categoria Humanização, foi possível identificar os personagens negros, na **Figura 3**, ilustrados sem caricaturas, com traços sem exageros ou deformações, mas com vestimentas modificadas pelos colonizadores e com pés descalços. O Status Econômico está

associado ao trabalho escravo ou de servidão, sendo que a Interação dos personagens negros com outros povos/etnias é retratada como subordinação ao branco; o que é confirmado pela categoria Assimilação, em que os negros estão em posição social inferior, bem diferente das condições dos colonizadores. Essa questão também é confirmada pelas categorias Adjetivação, em Função Subalterna ou em Minoria, pois os africanos estão rebaixados à condição de animais de carga, realizando o transporte dos religiosos europeus.

Durante a análise da representação do negro nesse Capítulo, foi encontrada uma imagem representando o aspecto positivo, que mostra chefes de Estado negros, em uma reunião de cúpula da União Africana (**Figura 4**), vestidos de forma a valorizá-los, com os seguintes trajes: terno e gravata e roupas africanas com desenho étnico. Essa imagem prestigia os povos negros e evidencia sua capacidade de gerenciar espaços de poder e promover a democracia.

Figura 4: Imagem dos Negros Líderes de Estado, após uma importante reunião para o desenvolvimento do Continente Africano, na Líbia, 2009



Fonte: Coleção A, 8º Ano, 2012.

Na **Figura 4**, foi possível identificar, de acordo com a categoria Humanização, que os personagens, homens chefes de Estado, foram apresentados com traços físicos normais, sem exageros e usando vestimentas locais da cultura africana. Quanto ao Status Econômico, aparentam ser de classe média/alta, representados em situação positiva e em cargos de poder. Em relação à Interação com os outros povos/etnias, os personagens brancos estão em minorias e todos estão em situação de equidade na figura. Na categoria Assimilação, a figura exibe que as atitudes, cargos e experiências dos personagens são similares e pelo mesmo objetivo em “[...] ajudar a promoção da democracia, dos direitos humanos e o desenvolvimento da África” (LIVRO A, 2012).

Os autores também trazem uma reflexão a respeito do Apartheid como o pior regime de caso de violência construída pelas majorias brancas e, para cessar a segregação racial, colocou-se em destaque na reflexão líderes negros, como Nelson Mandela, responsável pela luta contra o apartheid e pela liberdade no país.

O Capítulo 11, *Economia e desenvolvimento humano na África*, aborda textos que transmitem miséria, fome, desnutrição, guerras, conflitos étnicos e desigualdade de produção em relação a outros países. Outro ponto a destacar foi a necessidade de retratar a África Subsaariana com a imagem de uma mulher negra africana trabalhando em condições precárias, em uma colheita manual de batatas.

Para retratar a África Subsaariana no livro didático, podemos afirmar que:

É apresentada a divisão do continente em dois conjuntos geopolíticos: África do Norte e África Subsaariana. Essa repartição refere-se a heranças históricas e culturais com características extremamente divergentes. Ao norte predomina a cultura Árabe, e por questões históricas e civilizatórias possui maior quantidade de população branca; já a parte ao sul, denominada África subsaariana, termo pejorativo racista, utilizado para identificar a porção do continente localizada ao sul, onde está a maior parte dos países africanos e com predominância da população negro (SILVA; CONCEIÇÃO, 2016, p. 6).

Considerando as categorias propostas por Silva (2011), foram identificados cinco grupos (**Quadro 1**) de representações gerais: 1) Negros em situação positiva (humanização, status socioeconômico, interação com outro povo e/ou etnia, assimilação); 2) Negros em situação negativa (adjetivação, em função subalterna ou em minoria); 3) Brancos em situação positiva e 4) Brancos em situação negativa (considerando os parâmetros anteriores); 5) Paisagens Naturais (flora, fauna, relevo, hidrografia). Por meio dessa análise na Unidade África da Coleção A, foi possível observar:

Quadro 1: Análise comparativa das imagens na Unidade África da Coleção A

Negros em situação positiva	11
Negros em situação negativa	10
Brancos em situação positiva	04
Brancos em situação negativa	00
Paisagens Naturais	28

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Como pode ser visto, “Negros em situação positiva” apresentam imagens em que o negro estava realizando atividades que não eram consideradas subalternas, ou seja, em cargos superiores, que estavam usando roupas adequadas e que os valorizavam. “Negros em situação negativa” foram as imagens nas quais os negros pouco apareciam e, quando eram visualizados, estavam sendo representados em uma situação de inferiorização comparada ao branco, ou seja, em trabalhos subservientes e desvalorizados. A categoria “Brancos em situação positiva” apresenta imagens em que o branco apareceu em posição superior ao negro, como em cargos que chefiavam ou supervisionavam algum tipo de trabalho. As imagens que representavam os “Brancos em situação negativa” se referem às imagens de serviços ou alguma posição inferior aos negros, o que não ocorreu.

Interessante observar que as imagens encontradas nessa coleção estavam quase sempre relacionadas às questões do trabalho braçal, o que pode ser uma perspectiva racista em relação ao povo negro, ao colocá-lo na paisagem somente nesse tipo de representação social, em condições sub-humanas, sendo raras as expressões de valorização da cultura ou de pessoas negras no poder.

Na categoria “Paisagens Naturais”, foram encontradas imagens dos recursos naturais do Continente Africano, tais como animais e vegetação. As imagens retratam beleza, diversidade natural sobre grandes rios, animais exóticos, savanas e florestas, e evidenciam um lugar a ser explorado, seja em um safari ou em um cruzeiro no Rio Nilo. Essas imagens vendem uma ideia de consumo e o Continente Africano como um lugar pobre socialmente, mas rico pelas questões naturais.

Observa-se que, em três capítulos referentes ao continente, constam 28 imagens de paisagens naturais, mostrando a diversidade natural do continente. As imagens dos negros em situação positiva

e negativa foram quase na mesma quantidade, sendo que isso mostra pequenas mudanças na representação do negro, com algumas imagens que o valorizam.

Os brancos em situação positiva foram representados em 4 imagens e nenhuma imagem com brancos em situação negativa. Por outro lado, aparecem em cargos superiores que talvez exijam qualificação maior, como chefes de pessoas negras, com boas roupas, são pessoas bem sucedidas e com felicidade no rosto. A quantidade de imagens representa uma intenção de narrativa: de um lado, uma África natural, selvagem e bela; do outro lado, um povo negro socialmente inferiorizado e estereotipado.

Diante do que foi apresentado, conclui-se que o livro analisado contemplou minimamente as demandas propostas pela Lei 10.639/2003, pois mesmo sendo aprovado no PNLD de 2014 e com uma melhora na qualidade do conteúdo, ainda há imagens que mostram o negro em papéis sociais subalternos e desvalorizados. Perduram, ainda, imagens que focam na depreciação do continente, como a fome, a miséria e a desigualdade social, reafirmando uma visão estereotipada que se tem da população negra e da África como sendo um continente primitivo, representando-os como se a subalternização fosse uma característica natural de todo continente.

Portanto, os livros didáticos voltados para o ensino de Geografia na Educação Básica fazem pouca referência às abordagens e especificidades do campo das relações étnico-raciais. As ausências de discussões sobre as questões que envolvem a temática no ensino de Geografia podem ocasionar o desconhecimento, a criticidade e poucos elementos que podem proporcionar o avanço da área de conhecimento da Geografia humana e cultural (MARTINS; PUREZA, 2020, p. 28-29).

Pela análise proposta, fica evidente a urgência em modificar a representação do negro, de forma a positivá-lo no livro didático. Assim, o professor possui papel essencial para desconstruir as representações negativas com um olhar crítico ao livro, não permitindo que a escola adote materiais didáticos com ideias racistas e estereótipos do negro, e passe a trabalhar a diversidade étnica em sala de aula. Somente assim, a escola poderá caminhar rumo à valorização da cultura afro-brasileira e contribuir com uma educação antirracista.

5.2. O livro didático de Geografia do 8º ano do Ensino Fundamental da Coleção B

O segundo livro analisado, Coleção B, teve a aprovação no PNLD do ano de 2014. Seus autores são formados em Bacharelado e Licenciatura em Geografia, atuando como professores nas redes pública e particular.

O livro estava composto por duzentas e quarenta páginas. Destaca-se a representatividade do negro e do Continente Africano em uma Unidade com três capítulos. O Capítulo 5: *O Continente Africano*; Capítulo 6: *África: aspectos da população e conflitos* e o Capítulo 7: *África: economia e meio ambiente*. Inicia-se o Capítulo 5 com a afirmação de que a África é um continente rico em paisagens naturais e culturais, colocando como exemplos três imagens do Parque Nacional do Drakensberg, a cidade de Johannesburgo (África do Sul) e da cidade de Abidjan (capital de Costa do Marfim). Porém, no mesmo capítulo, constam textos a respeito da presença dos europeus no continente, escravidão (**Figura 5-A**) e o “tráfico de escravos” pelo navio negreiro (**Figura 5-B**).

Algumas figuras demonstram a imagem do negro em condições precárias e sem nenhuma importância, colhendo algodão e trabalhando em minas de cobre, bem como sendo explorado por europeus. Com a chegada dos colonizadores, os hábitos tradicionais da população africana foram modificados com a introdução do modo de vida e a cultura europeia na sociedade. O negro passou a consumir os produtos fabricados na Europa, como as roupas, e o idioma dos colonizadores passou a ser obrigatório nas escolas. Nas imagens, é possível perceber, pela feição dos africanos, que não concordavam com essa imposição da cultura europeia, pois eram até proibidos de dialogarem na língua nativa e de seguirem sua cultura.

Uma marca do racismo estrutural é sempre começar a história dos africanos a partir da escravização e considerar como natural representar o negro em situações de crueldade, subalternidade e sofrimento. Essa é uma parte dos livros que precisa ser radicalmente mudada.

Figura 5: Imagens mostrando pessoas capturadas no Continente Africano para serem vendidas como escravas e à espera do navio negreiro, Século XIX



Fonte: Coleção B, 8º Ano, 2014.

Considerando as categorias de Silva (2011), pode-se identificar que a **Figura 5** (imagens A e B) não traz Humanização, pois os personagens foram ilustrados de forma estereotipada, com traços característicos de um animal. Na imagem B, os personagens estão cobertos com panos usados como vestimentas, outros sem roupas, desnutridos e amontoados em um navio superlotado. Na categoria Status Econômico, foi evidenciada a captura, escravização e a violência extrema, confirmadas na categoria Interação, em que os personagens negros estão em condições desumanas, enquanto o personagem branco observa com frieza.

Essa situação também é explicitada nas categorias Assimilação, Adjetivação e em Função Subalterna, em que os personagens negros estão com coleiras, algemados, carregando peso sobre a cabeça, são vigiados e agredidos pelos brancos. Apesar de essas imagens retratarem a violência infligida ao povo africano, a constância delas reforça o racismo estrutural, uma vez que repete constantemente a ideia de que o povo negro foi escravo e não escravizado. A história do povo negro precisa ser representada para além desse período e dessa condição, para romper narrativas que reproduzem a África negativa como história única.

No Capítulo 6, que retrata os aspectos da população e os conflitos, a África é lembrada como o continente mais pobre do mundo, mas com cidades que concentram poder econômico, e marcada com desigualdades sociais e vários conflitos e guerras, com imagens da cidade de Cairo (Egito) sem pavimentação, carros abandonados e lixo espalhado pela rua, e as condições precárias da cidade de Marrocos. Está presente, no capítulo, textos que retratam o discurso da África como o continente da elevada mortalidade infantil, da pobreza e da fome, como também das doenças (AIDS). Ou seja, a ênfase foi nos aspectos negativos, que confirmam a ideia que é reproduzida pela mídia e em livros didáticos, construindo a imagem de um continente repleto de matas, vida selvagem, com tribos selvagens e habitantes negros com dificuldade de socializarem, uma África em total miséria, fome, marcada pelos conflitos étnicos. Assim, o capítulo evidencia apenas um continente que ofereceu mão de obra escravizada para os colonizadores europeus.

No final desse Capítulo 6, apresentam-se imagens do negro relacionado à cultura, como a capoeira, que foi desenvolvida pelos afrodescendentes, no Brasil, como uma luta para expressar resistência dentro das senzalas, uma combinação de arte marcial e luta camuflada de dança. Essa dança foi um importante recurso da resistência cultural, sobretudo corporal dos escravizados brasileiros; e o Jongo, uma dança de roda de origem africana, ao som de tambores com versos

cantados ou falados, destacando a importância dos costumes trazidos da África e que estão presentes no cotidiano brasileiro (LIVRO B, 2012).

Por fim, no Capítulo 7, foram observados os aspectos econômicos e do meio ambiente, tendo destaque as atividades econômicas que eram diferentes entre os países, por exemplo, a agricultura, o extrativismo e atividade industrial. Nessa parte do livro, ainda continuam dando ênfase aos aspectos negativos do negro, devido aos recursos naturais extraídos. Os autores dão destaque aos conflitos, ao trabalho escravo para a exploração de diamantes (**Figura 6**), com figuras dos negros remetidos aos trabalhos subalternados que não necessitam de mão de obra qualificada, como a produção de milho, produção de azeitona e produção de abacaxi, mostrando uma inferiorização do negro no mercado de trabalho. Essa situação é comentada por Almeida, S. (2019), quando analisa o racismo na economia.

Figura 6: Trabalhadores na África – Coleção B



Fonte: Coleção B, 8º Ano³.

Mesmo com a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 e o livro obtendo uma melhora na produção dos conteúdos, pode-se dizer que ainda constam estereótipos da população negra e do Continente Africano, que reforçam o racismo e a discriminação para esse grupo étnico, que está sendo tratado de forma inferior com sua cultura e seu costume desfavorecidos.

[...] torna-se imprescindível que os profissionais da educação façam a sua parte, em se tratando de pesquisar o livro didático, no qual farão o trabalho em sala de aula, assim como procurar manter um olhar investigativo no trato com as ofensas, exclusões e toda forma de racismo com que se deparem nas escolas onde atuam (LIMA, 2010, p. 38).

Analisando a **Figura 6** (imagens A e B), pode-se identificar, na categoria Status Econômico, o povo negro ligado à classe baixa, com função social inferior, com trabalho infantil e trabalho escravo. A Interação dos personagens negros continua subjugada, com pessoas fiscalizadas por soldados armados. Na categoria Assimilação, evidencia-se os personagens negros com hábitos e atitudes inferiores e subalternas. Novamente, a África é simbolizada em situação inferior, precária, pobre e atrasada.

Em relação à análise comparativa das imagens que constam na unidade África do livro didático da Coleção B (**Quadro 2**), com base nas categorias de Silva (2011), foi possível observar:

³ Legenda: Imagem A mostrando negros trabalhando em mina de diamante, sendo fiscalizados por militares, em Serra Leoa; a Imagem B mostrando negros com uma criança negra, trabalhando na produção de milho, no Quênia, 2009.

Quadro 2: Análise comparativa das imagens na Unidade África da Coleção B

Negros em situação positiva	07
Negros em situação negativa	15
Branços em situação positiva	04
Branços em situação negativa	00
Paisagens Naturais	22

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Na análise comparativa das imagens na unidade África no livro didático do 8º ano da Coleção B, verificou-se que quinze imagens estão representando o negro de forma negativa, menosprezando-o e colocando-o em situações precárias. Em relação à situação positiva dos negros, foram encontradas apenas sete imagens que os enaltecem. As Paisagens Naturais são representadas em 22 imagens, enquanto os brancos em situação positiva são mostrados em quatro imagens e nenhuma em situação negativa. Essas imagens são muito semelhantes à Coleção A, o que poderia indicar uma homogeneidade de pensamento racista em relação à África.

O Ensino de Geografia antirracista pode ser capaz de desfazer os aspectos eurocêntricos e negativos, que consideram somente os valores europeus, dando maior destaque à cultura europeia e desvalorizando os negros. Torna-se necessário decolonizar para poder formar cidadãos críticos e com visões diferentes de mundo, contribuindo com o combate ao racismo. Por isso, a importância de rever os conteúdos do livro didático adotado e inserir outras fontes de recursos didáticos que possam ser trabalhadas conjuntamente com o livro, com o intuito de obter outras visões sobre a questão étnico-racial, garantindo, dessa forma, o resgate da cultura africana e a valorização do povo negro de maneira igualitária.

6. CONCLUSÃO

Desde a implementação da Lei Federal 10.639/2003, tornou-se obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira na educação básica. Por isso, é de extrema importância que a lei seja cumprida na sua totalidade no ambiente escolar, desconstruindo os estereótipos racistas existentes nos livros didáticos, para que o estudante conheça e respeite a cultura afro-brasileira e se torne um cidadão justo e igualitário quanto aos aspectos históricos de formação da sociedade brasileira.

Neste trabalho, foi observado que os livros didáticos ainda necessitam receber maior atenção quanto à sua avaliação, pois apresentam conteúdos que ainda inferiorizam o negro, por exemplo, em atividades de baixo prestígio social, em paisagens que remetem à pobreza ou em situações desumanizantes. Por outro lado, as imagens em que o negro não aparece também trazem o discurso do silenciamento, como em locais de destaque.

Foram encontrados os conteúdos relacionados ao estudo da História e Cultura da África colocados em geral, nos livros, na última unidade a ser estudada no ano letivo, o que precisa ser mudado, pois para falar de Brasil, é preciso falar também da África. Evidentemente que não é a posição do conteúdo que define se ele será ministrado ou não, todavia a maioria dos professores segue a sequência proposta.

A escola deve estar à frente do trabalho de implementação da Lei, repensando as práticas pedagógicas que ampliem a visão sobre o conhecimento científico, e é de extrema importância que os professores possuam formação continuada para produção de materiais e debates abordando atividades pedagógicas que desconstruam o racismo e mostrem a verdadeira contribuição dos negros na construção da nação brasileira, para que não fiquem reféns do uso do livro didático e sejam construtores do conhecimento crítico, ampliando diversas informações que cumpram os objetivos da Lei 10.639/2003.

No início do ano letivo, o professor deve se organizar para que o estudo da temática, a qual é obrigatória no currículo escolar, seja contemplado no conteúdo programático da disciplina, para que haja tempo hábil de aplicar a questão étnico-racial em sala de aula, procurando utilizar, além das informações presentes no livro didático, atividades pedagógicas alternativas que auxiliem o professor a mostrar diversas faces do Continente Africano, cumprindo, assim, a inserção da Lei no currículo escolar.

Inserir as questões da Lei 10.639/2003 no ensino escolar mostra a importância da formação de um currículo que trate da diversidade étnica, racial e cultural da África, garantindo a autovalorização do negro, isto é, reconhecer os aspectos positivos da população negra e do Continente Africano. Além de resgatar sua história, é preciso respeitar a diversidade racial, para que seja valorizada e elevada a autoestima de estudantes negros e melhorar o relacionamento com os estudantes de diferentes grupos étnicos. A Geografia é uma área do conhecimento comprometida em ensinar a contribuição dos grupos étnicos para a formação da sociedade brasileira, resgatando as culturas, práticas sociais e as características dos diferentes territórios, assim como apresentar as desigualdades socioeconômicas existentes na sociedade brasileira.

Por meio da análise comparativa feita nos dois livros didáticos do 8º ano, foi possível verificar que a representação das paisagens naturais é mais usada na unidade África, e ainda é grande a quantidade de imagens que representam o negro de forma negativa, tanto na Coleção A quanto na Coleção B, mesmo após a implementação da Lei Federal 10.639/2003. Quanto às imagens do negro em situação positiva, pode-se afirmar que houve uma pequena melhora. Contudo, é preciso urgência nas mudanças de conteúdo e principalmente de posturas no que diz respeito ao ensino de África e representação dos Negros na educação brasileira.

Conclui-se este artigo com a certeza de que muito ainda deve ser feito para transformar de maneira positiva a imagem do negro no livro didático e suas representações, e cabe aos pesquisadores e professores de Geografia, em formação ou em exercício, bem como de outras disciplinas, denunciarem o racismo ainda presente nesses materiais. O correto seria que o PNLD fosse mais criterioso em relação à avaliação e excluísse coleções que trouxessem imagens depreciativas, seja do povo negro ou de qualquer outro ser humano. Não é mais possível aceitar práticas racistas e a inferiorização seletiva que ocorre em livros didáticos. Por isso, torna-se necessária a recusa desse tipo de material, a não utilização em sala de aula e a devolução para suas instituições responsáveis.

A produção de livros didáticos antirracistas é necessária e urgente. Para isso, é preciso desenvolver práticas antirracistas e estimular a criatividade de pesquisadores, professores e estudantes, em prol da organização de materiais que tratem das relações étnico-raciais e que tenham como premissa a valorização e o respeito da cultura e história dos negros e indígenas no Brasil, uma vez que, além de serem direitos, são questões fundamentais para formar cidadãos que ajudarão a construir um desejável país justo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ivete Batista da Silva. História e representações: o Brasil nos manuais escolares portugueses de História e Geografia – 1930-1945. **Exedra**, Coimbra, vol. 1, p. 101-110, 2013.

ALMEIDA, Ivete Batista da Silva. As representações sociais e os estudos de História. *In*: MISSIAS-MOREIRA, Ramon; FREITAS, Vera Lúcia Chalegre de; COLLARES-DA-ROCHA, Júlio Cesar Cruz (org.). **Representações sociais na contemporaneidade**, Curitiba: CRV, v. 1, 2019. p. 71-82.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A África, a educação brasileira e a Geografia. *In*: Sales; Augusto dos Santos (org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: SECAD, 2005. p. 167-184.

ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de. Decolonialidade e geografia escolar: revisitações didático-pedagógicas. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 3, p. 91-102, 2020.

BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (org.). **Relações étnico-raciais em contexto escolar: fundamentos, representações e ações**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. 71 p.

BARROZO, Monica Bonifácio; SANTOS, Luan Costa Ivanir dos. A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: problematizando o livro didático. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 7., 2014, Vitória/ES. **Anais [...]**. Vitória: AGB, 2014, p. 1-12.

BORTOLUCI, José Henrique. **Pensamentos eurocêntrico, modernidade e periferia**: reflexões sobre o Brasil e o mundo muçulmano. 2009. 221 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo: Brasília, 2003a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo: Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Projeto de avaliação dos livros didáticos da 1ª à 4ª série**. 2. Brasília: MEC, 2003b. 275 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Parecer nº 3, de 10 de março de 2004**. Brasília: MEC, 2004.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim; AROEIRA, Kalline Pereira; SERAFIM, Nadia Juliana Rodrigues. Formação docente e descolonização do currículo: Congo e Folia de Reis na Serra/ES. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, n. 22, p. 93-109, 2021.

COSTA, Raphael Luiz Silva da; DUTRA, Diego França. A lei 10639/2003 e o ensino de Geografia: representação dos negros e África nos livros didáticos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 10., 2009, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: ENPEG, 2009, p. 1-15.

FERRACINI, Rosemberg. A África nos livros didáticos de 1890 a 2004. **Revista Geografia e Pesquisa**, Ourinhos, v. 4, n. 2, p. 69-92, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991. 101 p.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, n. 23, p. 75-85, mai./jun./jul./ago., 2003.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>. Acesso em: 04 jun. 2020.

LIMA, Fabiane Andréa da Silva Barcheski. **Lei 10.639/03: suas contribuições para uma educação igualitária**. 2010. 46 f. TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia, Centro de Estudos de Comunicação e Artes Departamento de Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

LIVRO A. **Livro analisado durante a pesquisa**. 2012.

LIVRO B. **Livro analisado durante a pesquisa**. 2012.

MACHADO, Ana Beatriz Heinzemann. Análise da abordagem afro-brasileira no livro didático “Geografia: o mundo em transição”. Revista Eletrônica: **Tempo – Técnica – Território**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 87-98, 2020.

MARTINS, Alan Bizerra; PUREZA, Marcelo Gaudêncio Brito. O ensino de geografia e as relações étnico-raciais nos livros didáticos no ensino fundamental. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 24, n. 18, p. 1-31, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/40314>. Acesso: 04 ago. 2021.

MORE. **Mecanismo online para referências, versão 2.0**. Florianópolis: UFSC: Rexlab, 2013. Disponível em: <http://www.more.ufsc.br/>. Acesso em: 06 dez. 2021.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. 404 p.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; FRICHS, Henri Luiz; SILVA, Gilberto Ferreira da. O currículo decolonial: da reflexão à colaboração intercultural. **Religare**, v. 16, n. 2, p. 593-614, dez. 2019.

OLIVEIRA, Ana Flávia Borges de. **A representação do negro no livro didático de Geografia do 8º Ano do ensino fundamental**. 2019. 46 f. TCC (Graduação) – Curso de Geografia, Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

OLIVEIRA, Caio Pinheiro. As representações sobre o negro nos livros didáticos antes e depois da lei 10639/03. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 4., 2017, Bahia. **Anais [...]**. Bahia: Universidade Estadual da Bahia/Campus XIV, 2017. Disponível em: http://www.ensinodehistoria2017.bahia.anpuh.org/resources/anais/8/1506700880_ARQUIVO_ARTIGOCOMPLETO-IVENCONTROESTADUALDEHISTORIA-CAIOPINHEIROOLIVEIRA.pdf. Acesso em: 25 de mai. de 2020.

OLIVEIRA, Gabriela da Silva. O ensino de África nas aulas de Geografia e a implementação da Lei 10639/03. **Tamoios**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 1, p. 90-100, 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 12, n. 39, p. 196-209, jan./jun. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278. Tradução de: Júlio César Casarin Barroso Silva.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. Introducción inflexión decolonial: características e historia. *In*: RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Instituto Pensar, Editorial Universidad del Cauca, 2010. p. 13-44. Disponível em: <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2021.

RIBEIRO, Débora. Decolonizar a educação é possível? A resposta é sim e ela aponta para a educação escolar quilombola. **Identidade!**, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 42-56, jan.- jul. 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 136 p.

ROCHA, Helena do Socorro Campos da. O que sabe quem ensina África na Geografia? Impactos na implementação da lei 10639/2003 no IFPA- campus Belém. **Revista Thema**, Pelotas, v. 8, Número Especial, p. 1-18, 2011.

ROCHA, Vanessa da. África do Sul: conheça os brancos que vivem na miséria. **Revista Veja**, Cidade do Cabo, 26 jun. 2017. Mundo. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/africa-do-sul-conheca-os-brancos-que-vivem-na-miseria/>. Acesso em: 20 mai. 2020.

SANTANA, Luzia Martins de; FREITAS, Vanessa da Silva. Relações étnico-raciais no ambiente escolar: uma reflexão a partir da análise do livro didático de geografia em escola pública no município de Aroeiras –PB. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Universidade Federal da Paraíba, 2015. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA9_ID2_639_06092015200426.pdf. Acesso em: 12 nov. 2018.

SANTOS, Renato Emerson dos. Ensino de Geografia e currículo: questões a partir da lei 10.639. **Terra Livre**, São Paulo, n. 34, p. 141-160, 2010.

SANTOS, Renato Emerson dos. A lei 10.639 e o ensino de Geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 1, p. 4-24, 2011.

SANTOS, Wellington Oliveira. A lei 10.639/03 e os livros didáticos de Geografia. **POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação**, Santa Catarina, v. 8, n. 13, p. 229-247, jan./jun. 2014.

SILVA, Adão Fogaça da; CONCEIÇÃO, Marcielly Lima. Análise do livro didático de Geografia sob a perspectiva do continente africano. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 17., 2016, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: ENG, 2016, p. 1-10.

SILVA, Ana Célia da. **As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes**. Projeto de Pesquisa de Doutorado, 2001. p. 1-32. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/2a80cecae02ccf0480b55db2e4f61cf6.PDF>. Acesso: 22 nov. 2021.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?**. Salvador: EDUFBA, 2011. 182 p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8688/1/Ana%20Ceia%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SILVA, Hellen Cristine da. Análise dos livros didáticos de Geografia e a representatividade étnico-racial após 130 anos de abolição. **Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 15, p. 105-120, 2018.

SILVA, Mayana Hellen Nunes da. Descolonização do currículo: por uma escola de mundos plurais. [Entrevista concedida a] Lunetas. **Portal Lunetas**, São Paulo: Conversa, 2019. Disponível em: <https://lunetas.com.br/descolonizacao-do-curriculo/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

WALSH, Catherine. (Re)pensamento crítico y (de)colonialidad. In: WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**: reflexiones latino-americanas. Quito: Ediciones Abyayala, 2005. p. 13-35. Disponível em: <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7426/1/Walsh%20C-Pensamiento%20cr%C3%ADtico%20y%20matriz%20%28de%29%20colonial.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2021.



Informações sobre a Licença

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da Licença de Atribuição Creative Commons, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja devidamente citado.

License Information

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which allows for unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, as long as the original work is properly cited.