https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index
ISSN: 2359-1870

OLHARES SOBRE A ÁFRICA E O SUJEITO NEGRO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

MIRADAS SOBRE ÁFRICA Y EL SUJETO NEGRO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE GEOGRAFÍA

VIEWS ON AFRICA AND THE BLACK SUBJECT IN GEOGRAPHY TEXTBOOKS

CARLOS EDUARDO DE ARAÚJO SILVA
<carlos.e.araujo@estudante.ufcg.edu.br>
Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, Brasil

IVANALDA DANTAS DA NÓBREGA
Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, Brasil
<ivanalda.dantas@professor.ufcg.edu.br>

Resumo
Este trabalho analisa a forma como os livros didáticos de Geografia abordam as temáticas relativas ao continente africano e como representam o sujeito negro. Metodologicamente, realizamos pesquisa bibliográfica, de campo a partir do intercâmbio internacional "Caminhos Amefricanos" e documental, baseado em quatro obras didáticas de Geografia do 8° Ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Como principais técnicas de procedimento, adotamos a análise textual e visual, do conteúdo e das imagens. Os resultados mostraram que, embora obtidos inúmeros avanços, ainda persiste uma visão de mundo eurocêntrica no tratamento dos conteúdos, além de imagens desse Continente como seco, pobre, homogêneo, presença da fome e de conflitos. Ademais, permanecem representações caricaturais, estereotipas e negativas, que colocam o negro em posições de subserviência em relação ao branco. Assim, concluímos que a participação ativa e crítica dos professores na escolha dos livros didáticos é essencial para a concretização de uma educação antirracista mais efetiva.

Palavras-chave: África. Livro Didático. Estereótipo. Representação. Ensino de Geografia.

Resumen
Este trabajo analiza la forma en que los libros de texto de Geografía abordan temas relacionados con el continente africano y cómo ellos representan al sujeto negro. Metodológicamente, se realizó una investigación bibliográfica, de campo basada en el intercambio internacional "Caminhos Amefricanos" y una investigación documental, basada en cuatro libros didácticos de Geografía del 8º año de los últimos años de la escuela primaria. Como principales técnicas procedimentales adoptamos el análisis textual y visual, de contenido e imágenes. Los resultados mostraron que, aunque se lograron numerosos avances, aún persiste una cosmovisión eurocéntrica en el tratamiento de los contenidos, además de imágenes de este Continente como seco, pobre, homogéneo, con presencia de hambre y conflictos. Además, siguen existiendo representaciones caricaturescas, estereotipadas y negativas, que sitúan a los negros en posiciones de sumisión respecto a los blancos. Por lo tanto, concluimos que la participación activa y crítica de los profesores en la elección de los libros de texto es esencial para la realización de una educación antirracista más eficaz.

Palabras clave: África. Libro de Texto. Estereotipo. Representación. Enseñanza de la Geografía.

Abstract
This study analyzes the way in which Geography textbooks approach themes relating to the african continent and how they represent the black subject. Methodologically, we carried out a bibliographical and a field research based on the international exchange "Caminhos Amefricanos" and documentary research, based on four didactic Geography textbooks from the 8th Year of the Final Years of Elementary School. As the main procedural

https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index
ISSN: 2359-1870
DOI: https://doi.org/10.5007/2359-1870.2024.100097

techniques, we adopted textual and visual analysis of content and images. The results showed that, although numerous advances were made, a Eurocentric worldview still persists in the treatment of content, in addition to images of this Continent as dry, poor, homogeneous, with plenty of hunger and conflicts. Furthermore, caricatural, stereotypical and negative representations remain, which place black people in positions of subservience in relation to white people. Therefore, we conclude that the active and critical participation of teachers in choosing textbooks is essential for achieving a more effective anti-racist education.

Keywords: Africa. Textbook. Stereotype. Representation. Geography Teaching.

Introdução

Na atual conjuntura política, social, econômica, jurídica e cultural brasileira, o negro ainda tem sido alvo de discriminação pela sua origem étnico-racial e cor da pele, evidenciando que a abolição da escravatura não apagou um passado histórico pautado na exploração de corpos negros pelo trabalho forçado, sendo algo que transcende o viés econômico, pois "[...] moldou condutas, definiu desigualdades sociais e raciais, forjou sentimentos, valores e etiquetas de mando e obediência" (Albuquerque; Fraga Filho, 2006, p. 66-68).

Acreditamos que essas condutas racistas criadas pela branquitude (grupo racial historicamente detentor de privilégios), tem e teve como aliada as representações sociais, haja vista que delas emergem signos e discursos capazes de compor a identidade de um povo. Compreendemos que a hegemonia cultural europeia tem sido tão intensa ao ponto de conseguir estigmatizar, estereotipar e silenciar não apenas o sujeito negro, mas todo um continente (África), forjando uma identidade, a partir da negação da existência do outro, do seu direito de representar a si mesmo, de criar sua própria imagem e narrativa, possibilitadas pelas escrevivências, afirmadas por Conceição Evaristo (Duarte e Nunes, 2020).

Esse movimento de colonizar o imaginário social chega, inclusive, ao universo dos materiais didáticos, no que tange às temáticas relacionadas ao negro e ao continente africano. Neste sentido é preciso considerar que, diante de um cenário marcado pela precarização das condições de trabalho docente, na maioria das vezes, os livros didáticos servem como ferramenta principal no desenvolvimento das práticas pedagógicas empreendidas em sala de aula, podendo perpetuar estereótipos e preconceitos quando não observados criticamente.

Partindo dessas premissas, este artigo objetiva analisar de que maneira os livros didáticos de Geografia do 8° Ano, dos Anos Finais do Ensino Fundamental abordam o continente africano e se as abordagens desse conteúdo alimentam narrativas empobrecedoras e homogeneizantes ou, se humanizam e reconhecem a diversidade da África e de seus povos, bem como o modo como analisam, imageticamente, as formas como o negro tem sido representado. Mediante o exposto, o presente estudo se justifica pela potencialidade em desconstruir estereótipos, racismos e preconceitos ligados ao sujeito negro e ao continente africano, abrindo espaço para a composição positiva de identidades negras, fortalecendo também, a visibilidade e a autoestima de educandos/as negros/as, no Brasil.

https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index
ISSN: 2359-1870
DOI: https://doi.org/10.5007/2359-1870.2024.100097

O trabalho em tela organiza-se em seis seções. Após a introdução, exploramos a trajetória formativa do autor com destaque a participação no programa de intercâmbio sul-sul "Caminhos Amefricanos", que despertou o interesse pelo objeto de estudo. Em seguida, descrevemos os procedimentos metodológicos que delineiam a análise dos livros didáticos de Geografia do 8º ano. Posteriormente, teorizamos sobre a Lei 10.639/2003 e os desafios para a sua concretização, recorrendo ao contexto dos materiais didáticos e da formação de professores de Geografia. Nos resultados, apresentamos as análises do conteúdo e das imagens relativas à temática do continente africano e da negritude nas obras didáticas. Por fim, sintetizamos as análises, a fim de interpretar o que os dados nos revelam.

Por entre Caminhos Amefricanos: experiências formativas rumo ao objeto de estudo

A curiosidade e o interesse em pesquisar sobre o tema é fruto direto das experiências proporcionadas durante a formação acadêmica docente no curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Campina Grande, no Estado da Paraíba, Brasil, assim como pela participação mediante contemplação no Edital Conjunto N° 34/2023, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Ministério da Igualdade Racial (MIR), "Caminhos Amefricanos: Programa de Intercâmbios Sul-Sul - Edição Moçambique", concretizado na Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), em Moçambique, África[1]. Tal programa foi criado pelo Ministério da Igualdade Racial (MIR) em parceria a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com os objetivos gerais de:

> - Contribuir com o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial no Brasil por intermédio de intercâmbios de curta duração no exterior, particularmente, em países africanos, latinoamericanos e caribenhos;
> - Promover a cooperação acadêmica entre instituições de ensino superior do Brasil e dos países africanos, latinoamericanos e caribenhos;
> - Promover o diálogo entre países da diáspora africana na América Latina e Caribe para a apreensão e a socialização de conhecimentos utilizados para o combate e superação do racismo e das políticas públicas educacionais de inclusão da História e Cultura Africana e da Diáspora Africana;
> - Promover a formação das pessoas beneficiárias do Programa na área de combate ao racismo, promoção da igualdade racial e da socialização de conhecimentos da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e da Diáspora Africana, particularmente na África, América Latina e Caribe;
> - Contribuir para a mobilidade de discentes e docentes entre instituições de ensino superior brasileiras e estrangeiras nas áreas da promoção da igualdade racial, do combate ao racismo e da socialização de conhecimentos sobre História e Cultura Africana, Afro-brasileira e da Diáspora Africana, particularmente, na África, América Latina e Caribe;

[1] Neste Edital previa a contemplação de 50 estudantes de licenciaturas, dentre 980 inscritos.

https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index
ISSN: 2359-1870
DOI: https://doi.org/10.5007/2359-1870.2024.100097

> - Estimular a produção de pesquisas, o desenvolvimento científico e tecnológico e a inovação para a promoção da igualdade racial e combate ao racismo no Brasil;
> - Permitir o intercâmbio interdisciplinar de ideias e experiências acadêmicas entre os participantes do Programa;
> - Fortalecer a Formação Inicial e a Formação Continuada de docentes na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme previsto pelo "Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana" que está amparado pelo LDB nº 9.394 em seus artigos 26A e 79B alterados pela Lei nº 10.639/2003 (Capes, 2023).

O intercâmbio contou com uma etapa teórica e outra prática. De modo que, entre os dias 22 (vinte e dois) de julho e 8 (oito) de setembro de 2024 realizei um curso teórico *online* que abarcava um total de três módulos. O primeiro, discutia a questão da Educação Escolar Quilombola (EEQ), o segundo, a construção do racismo na sociedade brasileira e finalmente, o terceiro, os aspectos históricos, políticos, sociais, geográficos, econômicos e culturais de Moçambique. Em suma, os principais objetivos deste curso foram:

> a) Compreender questões fundamentais para o entendimento da sociedade moçambicana contemporânea, tais como: o Processo Colonizador e a Luta pela Independência; a formação socioespacial e os novos contextos sociais, políticos, culturais e econômicos; e a educação em Moçambique;
> b) Conhecer temas relevantes para a compreensão da sociedade brasileira contemporânea, como: Educação Escolar Quilombola; Relações Raciais no Brasil; História do racismo brasileiro; Lélia Gonzalez e a questão racial no Brasil; o "Pretoguês"; Políticas de Ações Afirmativas no Brasil – o contexto do Caminhos Amefricanos; Pensamento Social de Mulheres Negras; e Interseccionalidade;
> c) Socializar as vivências adquiridas ao longo do programa, por meio da construção de um Memorial Reflexivo, com registro em Diário de Bordo (UFMA, 2024).

Com o curso teórico concluído, pude vivenciar a etapa prática, ou seja, a visita técnica à cidade de Maputo, capital de Moçambique, entre os dias 15 (quinze) e 30 (trinta) de setembro de 2024. Esta englobou visitas a museus, monumentos, centros de interpretação, história, cultura, comércio e escolas primária e secundária. Acrescentamos que, a programação estava bem diversificada e havia atividades para todas as áreas do conhecimento, além do mais, o fato de o grupo de estudantes selecionados contar com formações distintas nos possibilitou lançar olhares inter e multidisciplinares sobre aquilo que vivenciávamos.

Ao rememorar os espaços que me levaram a percorrer o trajeto indicado pelo Edital “Caminhos Amefricanos”, percebo que essa trajetória formativa começa, ainda, no espaço escolar. Digo isso porque, durante o Ensino Médio, no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), campus Esperança-PB, tive a oportunidade de me envolver em projetos de pesquisa[2] no âmbito das relações étnico-raciais, analisando a representação do negro na linguagem das

[2] Projeto “Vozes da Subalternidade e Protagonismo juvenil, cenas da geografia da vida em HQs”, chamada Interconecta IFPB - N 01/2019 e o projeto “Quadrinização da Geografia da Vida: Espaços de vulnerabilidade e Protagonismo juvenil em cena”, chamada Interconecta IFPB - N 01/2020.

https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index
ISSN: 2359-1870
DOI: https://doi.org/10.5007/2359-1870.2024.100097

Histórias em Quadrinhos (HQ), assim como produzindo narrativas quadrinizadas para discutir as geografias das desigualdades raciais, sociais e espaciais identificáveis no Brasil, bem como problematizar o racismo na sociedade e na escola, como é o caso da HQ "Tornar-se Negra", publicada pela editora do IFPB.

Destaco ainda que, ao ingressar no curso de Licenciatura em Geografia, da UFCG, continuei pesquisando sobre a temática, participando de eventos, ministrando minicursos e oficinas para estudantes de escolas da Educação Básica, educandos da Graduação em Geografia da UFCG e, também, professores estudantes do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO/UFCG), nos períodos de agosto a novembro de 2023. O aprofundamento teórico nas discussões que envolvem as relações étnico-raciais se deu pelo ingresso no Grupo GESTAR: Território, Trabalho e Cidadania, grupo de pesquisa com sede na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde tive acesso a literatura de autoras negras como Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Grada Kilomba, Lélia Gonzalez, Djamila Ribeiro, dentre outras.

Ressaltamos que as leituras a partir das obras dessas autoras negras e das vivências durante o Intercâmbio em Maputo nos deram a compreensão da necessidade e importância de investigar o modo como os livros didáticos abordam representações do continente africano e do sujeito negro. Desse modo, entendemos que essa compreensão é um dos caminhos pelos quais poderemos promover um ensino que reconheça e valorize os conteúdos destacados pela Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003).

Processos metodológicos para compreensão das representações das diversidades nos livros didáticos

No intuito de compreender como o continente africano e o sujeito negro são retratados e/ou representados nos materiais didáticos, em especial, no livro didático de Geografia, o presente exercício investigativo se valeu de quatro exemplares de Geografia do 8°Ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, enquanto principais fontes para análise e compreensão, foram eles: Expedições Geográficas (Adas e Adas, 2022), Jornada Novos Caminhos (Muniz; Guerreiro e Fernandes, 2022), Coleção Teláris Essencial (Branco *et.al,* 2022) e Geografia Espaço & Interação (Moraes; Pinesso e Roma, 2022), todos com vigência nos períodos de 2024 a 2028. Este recorte temporal ocorreu porque vislumbrávamos um panorama atual da abordagem do conteúdo África e dos modos recentes de representação da negritude nas obras didáticas.

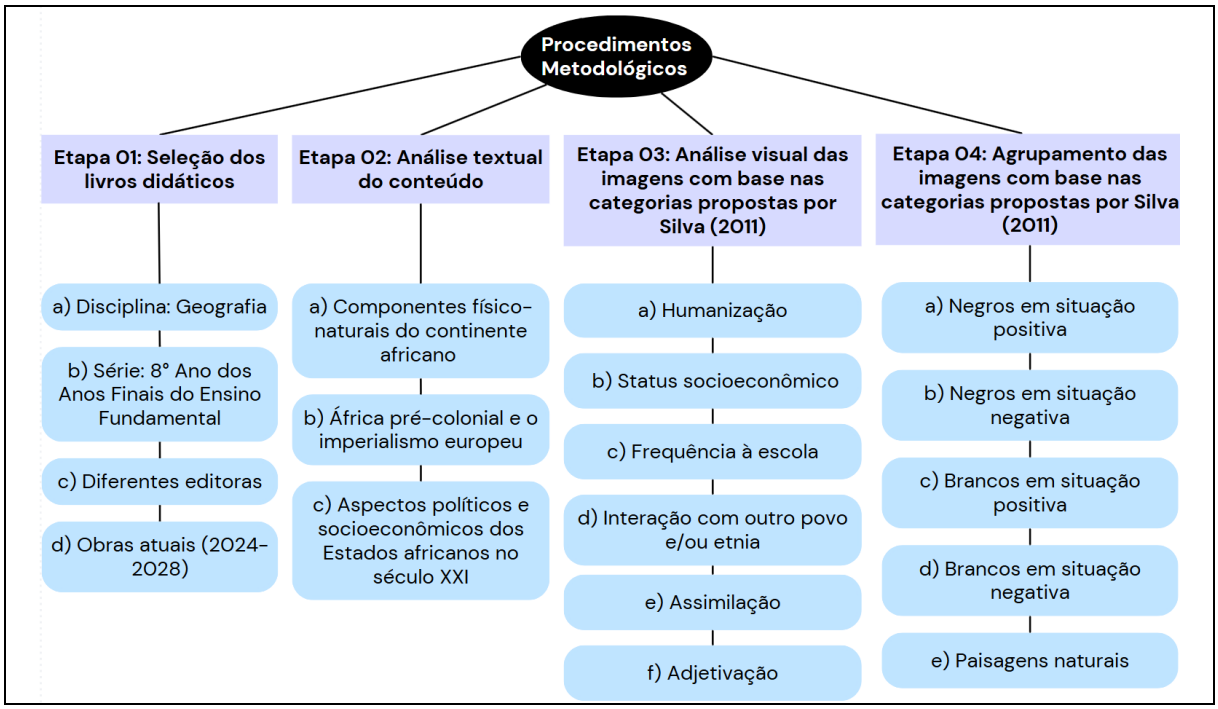
Por isso, classificamos nossa pesquisa como bibliográfica, de campo com a realização de intercâmbio internacional e, pesquisa documental a partir dos livros didáticos e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (Brasil, 2017 e 2024), considerando que nos ancoramos em "[...] materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa" (Gil, 2002, p. 45). Para

https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index
ISSN: 2359-1870
DOI: https://doi.org/10.5007/2359-1870.2024.100097

além dos livros didáticos, também nos debruçamos sobre artigos científicos já escritos, como os de Oliveira e Sampaio (2021 e 2024), cuja temática era similar ao que nos propusemos investigar, assim como também refletimos sobre os avanços e desafios das legislações criadas no Brasil como enfrentamento ao racismo sistêmico.

Visando destacar os principais procedimentos metodológicos e técnicas que delineiam o presente exercício investigativo, produzimos o esquema explicativo em tela (quadro 1).

Quadro 1 - Procedimentos metodológicos adotados no decurso da pesquisa



Fonte: Organização dos autores (2024).

Como é possível visualizar pelo esquema apresentado no quadro 1, a primeira etapa da pesquisa, caracterizada pela escolha dos livros didáticos de Geografia, priorizou o 8° Ano, porque predominantemente, nesse estágio dos Anos Finais do Ensino Fundamental se estuda o continente africano. Além disso, optamos por um número reduzido de obras por entender que poderíamos produzir análises mais aprofundadas do conteúdo e das imagens presentes, caracterizando a investigação também, como um estudo de caso.

Na segunda etapa, efetuamos a leitura das unidades e dos capítulos que tratam do assunto em questão, visando identificar quais tópicos foram abordados em todos eles. Sendo assim, destacamos os componentes físicos e naturais do continente africano, a África pré-colonial e o imperialismo europeu, e os aspectos políticos e socioeconômicos dos Estados africanos no pós-independência. À tônica desses tópicos, realizamos individual e comparativamente, a análise textual, a fim de perceber se os elementos textuais reforçavam narrativas que inferiorizavam e homogeneizavam o continente africano ou se, pelo contrário,

https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index
ISSN: 2359-1870
DOI: https://doi.org/10.5007/2359-1870.2024.100097

o humanizavam e o reconheciam em toda sua multiplicidade e pluralidade étnico-cultural e linguística.

No sequenciamento das ações, o terceiro momento da pesquisa pautou-se em analisar as imagens que dão suporte ao conteúdo, tendo em vista que tais representações constroem significados e narrativas, nem sempre positivas acerca de África e do lugar do sujeito negro, no passado e no presente. Neste sentido, recorremos às categorias propostas por Silva (2011) para analisá-las, quais sejam: Humanização - se houve exagero nas características da pessoa negra, ilustrando-a de forma caricatural; Status socioeconômico - analisa a qual classe social os sujeitos negros estão vinculados; Frequência à escola - vislumbra a existência de negros em espaços nos quais possam se formar mediante o exercício da intelectualidade; Interação com outro povo e/ou etnia - descreve o modo como os negros se relacionam com outros povos, ou seja, se estão em posição de subserviência ou dominação; Assimilação -categoria que diagnostica se os negros vivificam as experiências de maneira igualitária que as pessoas brancas; Por fim, a Adjetivação - descreve se os negros foram imageticamente inferiorizados ou descritos textualmente de modo depreciativo.

A análise visual da imagem, enquanto técnica, justifica-se pela premissa de que a fotografia é carregada de representações sociais que constituem um instrumento definidor do modo como nos identificamos, percebemos uns aos outros e, as formas como nos inserimos no mundo. Quando positivas, podem proporcionar uma educação geográfica antirracista, replicando uma sociedade com mais igualdade racial. Quando não, pode resultar na perpetuação de estereótipos que incentivam o preconceito étnico e a desigualdade racial.

Sob este olhar, Mazzara (1999, s/p *apud* Chinen, 2013, p.76), define o conceito de 'estereótipo' como "um conjunto coerente e bastante rígido de crenças negativas que um certo grupo compartilha em relação a outro grupo ou categoria social". Essas crenças são utilizadas como discurso para justificar as violências, físicas e/ou simbólicas, as quais acometem os sujeitos inferiorizados ou subalternizados, cuja voz não pode ser ouvida (Spivak, 2011). Não por acaso, no Brasil, o sujeito negro lidera os indicadores sociais relacionados à violência, fome, pobreza, pouca representatividade política, ao encarceramento, analfabetismo, territorialização, etnia, religiosidade, aos baixos salários, dentre tantos outros.

Ao final, no intento de perceber a representação do sujeito negro, quantitativamente, nos materiais didáticos selecionados foi que separamos os registros fotográficos encontrados em cinco grupos, quais sejam: "Negros em situação positiva", "Negros em situação negativa", "Brancos em situação positiva", "Brancos em situação negativa" e "Paisagens naturais", categorias estas, com base em Silva (2011). Essas categorias serviram à elaboração de um gráfico, que foi analisado estatisticamente, compondo parte dos resultados do presente trabalho.

https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index
ISSN: 2359-1870
DOI: https://doi.org/10.5007/2359-1870.2024.100097

Inegavelmente, a cor da pele pode constituir a cartada final responsável por distribuir os seres humanos na hierarquia social brasileira. Assim sendo, ao mesmo tempo em que o racismo privilegia a elite branca, marginaliza o sujeito negro, roubando-lhes direitos fundamentais, fato que revela o racismo como um problema estrutural (González; Hasenbalg 2022).

Partindo desse pressuposto, concebemos a escola como *lócus* privilegiado para a construção de uma sociedade mais justa a partir dos pressupostos da igualdade étnico-racial. Acreditamos que este processo de galgar uma educação antirracista pressupõe lançar olhares sobre as diversas facetas que amalgamam o processo educativo, o que envolve as políticas educacionais, os materiais didáticos utilizados no processo de aprendizagem, a construção e execução do currículo e, a formação acadêmica e continuada de professores.

Nesse raciocínio, em termos de legislações educacionais vigentes, temos, como fruto direto das lutas empreendidas pelo movimento negro no Brasil, a criação da Lei n° 10.639/2003 (Brasil, 2003), que altera a Lei n° 9.394/1996 (Brasil, 1996). A seguir, vê-se alguns dos principais artigos e incisos acrescidos:

> 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 inclui o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (Brasil, 2003).

A partir do exposto, há destaque para a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, em todas as áreas do conhecimento. Todavia, é sabido que poucos são os cursos de formação inicial e continuada de professores que integram à sua grade curricular disciplinas obrigatórias específicas que tratem sobre a História e Cultura Afro-Brasileira. Fazendo com que os profissionais da educação, incluindo aqui os de Geografia, não se sintam seguros para discutir a temática em sala de aula.

Entendemos que essa falha na aplicação da Lei 10.639/2003 não é responsabilidade unicamente desses profissionais, mas sim que faz parte de um projeto maior que defende os privilégios de uma determinada classe social. Assim, precisamos conceber o currículo enquanto um espaço de disputas políticas, criado por atores sociais que possuem

https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index
ISSN: 2359-1870
DOI: https://doi.org/10.5007/2359-1870.2024.100097

intencionalidade e ideologias bem definidas, estas que reverberam não apenas nos conteúdos a serem ensinados, mas no tipo de cidadão que será formado para a sociedade. Trata-se aqui da dimensão político-social do processo de ensino-aprendizagem destacada por Candau (2012).

Além disso, de acordo com Santos (2011), diversos outros fatores limitam a construção do currículo praticado na escola, no que diz respeito à implementação da referida Lei (Brasil, 2003), como é o caso das relações de poder existentes no espaço escolar, que tomam forma nas:

> Arenas oficiais (Conselhos de Classe, reuniões pedagógicas, Fóruns disciplinares, etc.) e arenas ocultas (intervalos na sala dos professores, encontros informais no corredor, no refeitório e em outros espaços); agendas oficiais (Projeto Político Pedagógico, Atividades de Projetos, temas transversais a serem trabalhados pela escola) e agendas ocultas- disputas por poder dentro da escola ou dentro da rede, constituição de grupos por afinidade pessoal, ideológica ou outra... (Santos, 2011, p.18).

Diante desse cenário de possibilidades e espaços demonstrativos de exercício do poder, provém a necessidade de refletir sobre o sentido da Geografia, no papel que esta ocupa, ou que deveria ocupar no cumprimento da agenda proposta pela Lei 10.639/2003, tendo em vista seu papel político formativo. Nesta seara, é preciso relembrar que, a partir de conteúdos e conceitos, a Geografia Escolar tem a missão de ensinar os estudantes pensar geograficamente as relações sociais e sua intervenção na/com a natureza, com vistas à formação cidadã crítica, reflexiva e criativa para interpretar e intervir nas realidades política, social, cultural, jurídica e econômica que enredam as histórias de suas vidas e, dos seus cotidianos, num exercício de estímulo à cidadania pela participação social (Cavalcanti, 2021).

No contexto específico da Lei n° 10.639/2003 (Brasil, 2003), julgamos que a Geografia detém um lugar fundante quando se pensa na visibilidade, no reconhecimento, fortalecimento e na valorização dos laços histórico-culturais entre os povos da América Latina e os povos do continente africano. Afirmamos isso, por entender que à Geografia compete investigar a formação dos territórios, as relações sociais e de poder e as sociedades humanas, no vislumbre das intencionalidades dos diferentes atores sociais que se apropriaram e se apropriam do espaço geográfico e, dos diferentes e diversos territórios. Assim, podemos romper com narrativas eurocentradas que desumanizam e subalternizam o continente africano, bem como oprimem e silenciam o sujeito negro.

Na prática, essa tarefa tem se mostrado de difícil concretização, pois parcela dos conteúdos que se apresentam nos livros didáticos reforçam o olhar do colonizador, o que deve ser combatido a partir da Decolonialidade do Olhar (Todorov, 1993). Ademais, o livro didático tem se tornado o principal instrumento de pesquisa e ação dos docentes, dadas as condições precarizadas de trabalho, as quais, muitas vezes estão prejudicadas, pois que são (re)produzidas narrativas eurocêntricas que inferiorizam o conhecimento e não admitem

https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index
ISSN: 2359-1870
DOI: https://doi.org/10.5007/2359-1870.2024.100097

outros modos de ser, pensar e estar no mundo, cuja procedência não seja europeia. Desse modo, se perpetua o que a escritora nigeriana Adichie (2019) chama de uma "História Única", por ela compreendida como uma visão do mundo fragmentada, imbuída de percepções superficiais, estereotipadas e empobrecedoras sobre o continente africano.

Rocha (1996) nos ajuda a explicar melhor o que vem a ser esse eurocentrismo, ao definir em sua obra, a noção de etnocentrismo, enquanto uma visão de mundo:

> [...] onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade etc. Perguntar sobre o que é etnocentrismo é, pois, indagar sobre um fenômeno onde se misturam tanto elementos intelectuais e racionais quanto elementos emocionais e afetivos. No etnocentrismo, (...) sentimento e pensamento vão juntos compondo um fenômeno não apenas fortemente arraigado na história das sociedades como também facilmente encontrável no dia a dia das nossas vidas (Rocha, 1996, p. 5).

Isto posto, a partir do momento em que o tratamento eurocêntrico dos conteúdos nos materiais educacionais não é questionado pelos docentes, tais ideologias inevitavelmente, comporão visões de mundo desenvolvidas pelos estudantes, por meio do processo de escolarização. Desse modo, afirma Santos (2011):

> [...] 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, 2011, p. 14).

Nesta perspectiva, concordamos com Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007, p. 343) quando, ao teorizar sobre a funcionalidade desse recurso pedagógico, afirmam:

> O livro didático deveria configurar-se de modo que o professor pudesse tê-lo como instrumento auxiliar de sua reflexão geográfica com seus alunos, mas existem fatores limitantes para tal. O Brasil é um país de grande extensão territorial constituído por realidades e culturas muito diferentes que os conteúdos do livro didático não têm condições de abarcar. Daí, vem a necessidade de um professor bem formado, que saiba relacionar os conteúdos e as imagens do livro didático com as diferentes linguagens disponíveis e com o cotidiano de seus alunos, tornando a sala de aula um lugar de diálogo e de confronto de ideias diferenciadas.

Pelo exposto, o livro didático está diretamente relacionado à formação de professores, em função da conexão entre os conteúdos presentes naquele e as realidades dos educandos. Por este motivo, faz-se de extrema importância que nos cursos de formação inicial e continuada de professores, se discuta o livro didático e que existam, por exemplo, disciplinas específicas que tratem da História da África, das lutas e da resistência negra, bem como das violências sofridas pelos povos negros no trajeto até o Brasil, mas sobretudo, ao imprimirem

https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index
ISSN: 2359-1870
DOI: https://doi.org/10.5007/2359-1870.2024.100097

forte contribuição a construção da cultura e do território nacional, continuam até o momento atual se constituindo como palco das desigualdades e das violências caracterizadas por episódios de racismos. Pensar esses temas significa compreender as relações étnico-raciais e, a partir disso, desfazer os preconceitos introjetados que carregamos, num exercício de transformar nossas práticas pedagógicas para o enfrentamento ao racismo e à discriminação na sociedade e na escola.

Sendo assim, na formação em Geografia, a importância da construção da decolonialidade do olhar culmina na transformação do fazer pedagógico docente, assim como exige ultrapassar as visões presentes no livro didático, por meio da visibilidade e do reconhecimento de vozes e representações negras que trazem outras narrativas sobre África. Tais narrativas diferem daquela África homogênea e perpetuada do passado - mas, também ainda do presente -, na qual as pessoas sofrem com a fome e pobreza generalizada, em decorrência de governos corruptos ou mesmo autoritários. É urgente a necessidade de ajustar nossa lente, mudar o nosso olhar, para podermos perceber e conceber uma África na qual, apesar de todos os impasses deixados pelo processo de colonização, o povo resiste, persiste e prospera. Ensinar e aprender Geografia da África é falar de resiliência!

Entre representação e representatividade, África e o negro nos livros didáticos de geografia

A título de organização e no vislumbre de uma melhor fluidez textual, nomeamos os livros selecionados como Coleção A, B, C e D, respectivamente. Assim, o primeiro livro didático analisado pertence à Coleção A[3] (Adas e Adas, 2022) e conta com um total de duzentos e oitenta páginas, em que existem trinta e dois percursos formativos, distribuídos ao longo de oito unidades temáticas, estando o conteúdo referente ao continente africano endereçado na última delas. Em destaque, o Percurso 29- África o meio natural; Percurso 30- África e o imperialismo europeu; Percurso 31- África: população, regionalização e economia e; finalmente, o Percurso 32- A África no início do Século XXI.

No percurso 29, privilegia-se os componentes físico-naturais do continente africano, tais como clima, relevo, hidrografia e vegetação, havendo mapas diversificados, o que pode colaborar com o professor de Geografia, em virtude da possibilidade de espacializar as informações. No entanto, diferentemente do que costuma ocorrer nos livros da Coleção A (Adas e Adas, 2022), quase não há textos explicativos sobre os tipos de clima ou imagens da vegetação desse continente.

Na verdade, apenas dois tipos de vegetação são trazidos, o deserto (figura 1). Contudo a imagem parece estar inserida de modo impreciso, pois aparece relacionada ao tópico

[3] Com relação aos elaboradores, um deles é licenciado e bacharel em Geografia e já teve experiência lecionando aulas em estabelecimentos públicos e privados para o ensino fundamental, médio e superior, enquanto o segundo autor, possui formação em Filosofia.

https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index
ISSN: 2359-1870
DOI: https://doi.org/10.5007/2359-1870.2024.100097

"relevo e hidrografia", quando na verdade faria mais sentido se relacionada ao tópico "clima". E a segunda (figura 2), além de não estar localizada no interior do percurso, mas sim na parte dos exercícios, ela não trata exatamente da vegetação presente no bioma savana, mas sim focaliza apenas o ponto de vista turístico.

Figuras 1 e 2 - À esquerda, Caravana de pessoas utilizando camelos para atravessar o Deserto do Saara. À direita, anúncio de um pacote de viagem para África

Fonte: Coleção A, 8º ano (Adas e Adas, 2022).

Interpretamos que tal representação reducionista resulta em generalizações e invisibilização que não contemplam sua diversidade físico-natural e reforçam estereótipos de um continente africano seco e ultrapassado, imutável, quando se pensa no emprego de camelos como meio de transporte, ou ainda, um local selvagem e exótico, uma terra a ser explorada, conforme podemos perceber na publicidade da figura 2.

No percurso 30, problematizamos o fato de que a narrativa do continente africano tem como ponto de partida o (neo)colonialismo, que pode ser entendido como o processo de apropriação das terras, exploração dos recursos e dominação dos povos africanos pelos europeus. Esse olhar eurocêntrico privilegia um único ponto de vista e ignora toda a história e geografia impressas naqueles territórios, em momentos anteriores à intervenção europeia ao ponto de parecer ser mais importante saber por qual(is) país(es) dado território africano foi colonizado do que aprender sobre os modos de vida, história, cultura, idiomas dos principais grupos étnicos que lá viviam, como também suas formas de resistência. Tal abordagem de conteúdos alimenta uma ideia equivocada de que os povos africanos não resistiram contra o sistema de exploração e dominação colonial, criando uma falsa narrativa de conformidade por parte desses grupos.

O percurso 31 discorre características da população e economia do Continente, mostrando um pouco de suas riquezas naturais e minerais, assim como algumas regionalizações. Entretanto, a crítica que aqui tecemos se sustenta na premissa de que, pensar população implica olhar para a formação socioterritorial africana, diferentes povos e etnias

https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index
ISSN: 2359-1870
DOI: https://doi.org/10.5007/2359-1870.2024.100097

que o compuseram e o compõem. Tarefa esta, de difícil concretização diante da ausência de fotografias, de pelo menos, alguns dos principais grupos étnicos ao longo das duas unidades.

O último percurso traz à tona a África do Século XXI, na qual os países já passaram pelo processo de descolonização, mas vivem os reflexos de um passado histórico de exploração. Neste sentido, enfocam-se problemas sociais como fome, pobreza, conflitos políticos, doenças, entre outros aspectos, sendo justamente nesses cenários onde os sujeitos negros aparecem, conforme é possível notar ao observarmos as figuras 3 e 4.

Figuras 3 e 4 - À esquerda, Mulheres da Somália recebendo ajuda humanitária. À direita, Mulheres agricultoras trabalhando, em Uganda

Fonte: Coleção A, 8º ano (Adas e Adas, 2022).

Com base nas categorias propostas por Silva (2011), identificamos que o negro está retratado em situação de vulnerabilidade social, fugindo de guerras ou conflitos (na Figura 3). Na categoria "interação com outro povo e/ou etnia" as mulheres negras aparecem tendo contato com um homem branco que está lhes prestando ajuda humanitária, o que associa o sujeito negro e o continente africano a um contexto de vulnerabilidade e subalternização. Finalmente, quando pensamos na Figura 4, vê-se o negro desenvolvendo trabalhos braçais de forma rudimentar. Enfatizamos que o problema não é a atividade em questão, mas o feito de que, ao longo da unidade, não há imagens de pessoas negras ocupando posições de poder, em boas condições de trabalho ou situações socioeconômicas favoráveis.

O segundo livro analisado pertence à Coleção B[4] (Muniz; Guerreiro e Fernandes, 2022), 2022). Ele conta com um total de duzentos e cinquenta e seis páginas e está organizado em oito unidades temáticas, que por sua vez, possuem quatro capítulos/trilhas. Novamente, o conteúdo referente ao continente africano localiza-se nas duas últimas unidades, respectivamente, Unidade 7 - África: aspectos naturais e sociais e Unidade 8 - África: população e economia.

Em comparação ao livro da Coleção A, consideramos que a Coleção B apresenta um conjunto de informações mais completo, extenso e aprofundado sobre o continente africano.

[4] Com relação aos autores, todos são formados em Geografia, sendo que um deles não possui licenciatura e tampouco experiência atuando em sala de aula como professor de Geografia.

https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index
ISSN: 2359-1870
DOI: https://doi.org/10.5007/2359-1870.2024.100097

Do ponto de vista físico-natural, na trilha 1 da unidade 7, titulada como “Aspectos naturais da África”, estão dispostas muitas fotografias de parques de conservação em diversos países da África, a mostrar uma gama de tipos de vegetações, rompendo com a ideia de que é tudo seco, deserto ou savana e que as pessoas convivem com animais.

Quando se pensa no modo como o livro da Coleção B começa a tratar os aspectos historiográficos da África pré-colonial, ou seja, do período anterior a chegada dos Colonizadores Europeus, analisamos a existência de uma superficialidade no tratamento do tópico e vimos que a história foi contada partindo do ponto de vista europeu. Inclusive, na figura 5, é possível visualizar uma ilustração disposta no livro, referente ao Reino Loango, no Século XVIII, atualmente onde se localiza Angola.

Figura 5 - Paisagem urbana do Reino Loango no Século XVIII

Fonte: Coleção A, 8º ano (Adas e Adas, 2022).

Com base na categoria “humanização” (Silva, 2011), reconhecemos na imagem apresentada que os negros foram retratados de forma estereotipada e caricatural, tendo seus traços, como a cor da pele, bastante acentuados, tanto que nem é possível visualizar seus rostos ou ainda saber a qual etnia pertenciam. Vale dizer que alguns são ainda representados como animais de carga, servindo para transportar pessoas e que na maioria dos outros casos nem é possível entender o que eles estavam fazendo. Demonstrando ser mais importante retratar aquela vista, do que os sujeitos nela presentes. Sendo assim, o negro era só mais um elemento da paisagem, sem uma história, cultura e identidade a ele associada.

Vale ponderar que as discussões postas no livro da Coleção B, levam os leitores e educandos a entenderem que o etnocentrismo e a missão civilizadora que os europeus acreditavam e disseminavam ter, serviram para justificar a colonização em terras africanas.

https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index
ISSN: 2359-1870
DOI: https://doi.org/10.5007/2359-1870.2024.100097

Evidencia-se também o processo geográfico que culminou no nascimento dos movimentos nacionalistas pela descolonização e independência em vários Estados Africanos. Em geral, as reflexões conduzem ao reconhecimento da colonização como culpada pela maioria dos conflitos existentes na África atualmente, desmistificando a crença de um Continente, naturalmente pobre.

Ademais, na unidade 8, fala-se de uma África diversa, populacional e economicamente, com grande potencial de desenvolvimento, dada a população, majoritariamente jovem, e que necessita entre outros, de investimentos em educação, ciência, na geração de trabalho e renda e, na busca por estabilidade política para poder crescer. Um território com muitos recursos minerais e naturais, mas a dependência tecnológica e financeira, acaba servindo para sustentar o desenvolvimento dos países estrangeiros, do Norte.

É preciso enfatizar que em relação a Coleção A, as fotografias presentes no exemplar da Coleção B põem o negro em situações positivas, como estudantes em escolas, universidade, enfermeiros, trabalhadores especializados em fábricas nas quais aparentam ter boas condições de trabalho, pessoas idosas em um processo tranquilo de envelhecimento, entre outras representações, embora haja imagens que necessitam ser revisadas (figuras 6 e 7).

Figuras 6 e 7 - Engenheiro chinês trabalha em Abbeville, na Costa do Marfim e Aglomerados Subnormais na Angola

Fonte: Coleção B, 8º ano (Muniz; Guerreiro e Fernandes, 2022).

Na figura 6, identificamos na categoria “interação com outro povo ou etnia”, que o negro aparece tendo contato com um homem de origem asiática e, na própria legenda da imagem descrevem-no como sendo um engenheiro chinês. Isto nos abre espaço para perceber que o homem negro, ao fundo, está sendo coordenado/instruído, como se não pudesse desenvolver o trabalho intelectual, somente o trabalho braçal, levando em consideração a pá que ele segura nas mãos.

De acordo com a categoria “status socioeconômico”, identificamos na figura 7, que o sujeito negro aparece retratado integrando uma paisagem urbana aparentemente carente de investimentos em infraestrutura, planejamento, equipamentos urbanos, serviços e quizá oportunidades. Em vista disso levantamos a seguinte questão: considerando que ao longo das

https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index
ISSN: 2359-1870
DOI: https://doi.org/10.5007/2359-1870.2024.100097

duas unidades o livro da Coleção B evoca um misto de paisagens do continente africano, tanto positivas quanto negativas, por que o negro não apareceu representado em nenhuma paisagem "positiva", urbanizada ou até mesmo mais "desenvolvida"?

Na sequência, o terceiro exemplar analisado, Coleção C[5] (Branco *et.al*, 2022) possui duzentos e oitenta e oito páginas e conta com um total de quatro unidades temáticas, sendo o conteúdo referente à África concentrado na unidade 2. Esta, por sua vez se ramifica e distribui em quatro capítulos temáticos, são eles Capítulo 5- "África: passado e presente"; Capítulo 6- "natureza e sociedade na África"; Capítulo 7- "África: características socioeconômicas", e Capítulo 8- "África do Sul, Egito e Nigéria". Logo na abertura da unidade já é possível notar uma diferença no modo como o negro é representado, conforme ilustra a figura 8:

Figura 8 - Crianças estudando com o auxílio e uso de aparelhos eletrônicos (escola em Benin)

Fonte: Coleção C, 8º ano (Branco; Prado e Campos, 2022).

Ao trazer representações de uma sala de aula de um país africano repleta de crianças negras, gera-se uma representatividade positiva para os alunos, negros e negras brasileiros, que passarão a ver escola como um espaço que também lhes pertence. Nota-se também que as crianças da fotografia estão utilizando *tablets* durante a realização de uma aula, elemento que ajuda a desfazer preconceitos introjetados acerca da África tecnologicamente atrasada.

Diferentemente das demais obras analisadas até aqui, registramos que no exemplar da Coleção C realmente houve uma tentativa de falar sobre África pré-colonial sem partir de um olhar europeizado. No livro, destacou-se a imagem de pelo menos uma Rainha da nação Ashanti que lutou e resistiu à Colonização Britânica, mostrando que os povos africanos não aceitaram, tampouco se conformaram diante das opressões infligidas pelos colonizadores, perspectiva aprofundada em um tópico extra denominado "Você sabia?".

[5] Acrescentamos que todos os elaboradores são licenciados em Geografia e tiveram experiência como docentes de Geografia na rede de Ensino Básico.

https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index
ISSN: 2359-1870
DOI: https://doi.org/10.5007/2359-1870.2024.100097

Essa abordagem se mantém quando discorrerem sobre o continente africano do presente, pois ao recorrer à Literatura, a obra didática da Coleção C não só promoveu a interdisciplinaridade, mas também oportunizou o acesso a obras, trechos de poemas como "Grito Negro", de José Craveirinha e nomes de escritores lusófonos, deixando, no manual do professor, referências como Mia Couto e Paulina Chiziane (ambos de Moçambique), José Luandino Vieira, Pepetela e Uanhenga (os dois de Angola), Baltasar Lopes da Silva e Daniel Filipe (ambos de Cabo Verde). Contemporâneos que escreveram e escrevem sobre o processo de Colonização, bem como denunciam situações de opressão que seus países enfrentam no pós-independência.

No que diz respeito ao tema população, o livro da Coleção C mostra-se muito eficiente ao fazer o leitor aprender que África é um mosaico de povos, nações, etnias, religiões, culturas e línguas uma diversidade que ocorre tanto de um país em relação aos outros, quanto dentro de um mesmo país. Portanto, a obra consegue contemplar a heterogeneidade da África, sensibilizando o educando a perceber que os contextos políticos e socioeconômicos de cada país africano estão relacionados ao tipo de colonização vivenciada e suas escolhas políticas no contexto pós-independência.

Esse cuidado na abordagem do conteúdo, fica ainda mais evidente quando se trata da regionalização entre África do Norte (composta predominantemente de brancos de origem árabe) e África Subsaariana (formada majoritariamente por pessoas negras, de origem banto, sudanesa, nilótica, povos autóctones da floresta e coissãs). A escolha das fotos para ilustrar a parte menos desenvolvida, a África Subsaariana, evita imagens depreciativas, como as que retratam fome, pobreza ou miséria. Pelo contrário, as imagens destacam tradições de uma das etnias dessa região, algo que não ocorre nas Coleções A e B. Nas figuras 9 e 10, apresentaremos as imagens escolhidas por Branco; Prado e Campos (2022), para retratar ambas as Áfricas.

Figuras 9 e 10 - Mulheres com vestimentas tradicionais na Tunísia (África do Norte) e um Casamento Tradicional do povo da etnia iorubá na Nigéria (África Subsaariana)

Fonte: Coleção C, 8° Ano (Branco; Prado e Campos, 2022).

No exemplar da Coleção C as imagens de pessoas africanas dispõem de legendas que as contextualizam e as fazem dialogar com o conteúdo exposto, dando-lhes sentido, algo que não havia em obras como a da Coleção A. Muitas delas, inclusive, identificam a qual etnia as

https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index
ISSN: 2359-1870
DOI: https://doi.org/10.5007/2359-1870.2024.100097

pessoas presentes na fotografia pertencem, algo incomum nos demais livros didáticos analisados. Por fim, há um capítulo dedicado a falar sobre África do Sul, o Egito e a Nigéria, nações mais desenvolvidas economicamente.

Neste ponto, embasados nas experiências do intercâmbio e no curso formativo para o referido intercâmbio, sugerimos que seria interessante haver também um capítulo enfatizando países como Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Cabo Verde à medida em que falam português, ressaltando os laços históricos culturais compartilhados e promovendo a valorização da herança afro-brasileira em nosso país.

O livro didático da Coleção D[6] (Moraes; Pinesso e Roma, 2022), possui duzentos e setenta e duas páginas e organiza os conteúdos em oito unidades, das quais, mais uma vez, o tema continente africano integra as duas últimas, Unidade 7: África - territórios, impérios e conflitos e Unidade 8: África - sociedade e economia.

De início, julgamos interessante a abordagem sobre África pré-colonial, pois destaca-se a existência de um mapa ilustrando os principais Impérios e Reinos existentes no Continente antes da chegada dos Colonizadores. Textualmente, enfoca-se a resistência contra a dominação Colonial e a luta pela permanência das práticas culturais por parte dos grupos étnicos oprimidos. Além disso, diferentemente dos outros livros, na Coleção D ressalta-se a contribuição dos povos africanos para áreas como engenharia, ciência, medicina, metalurgia e arte. Contribuições que não tomamos conhecimento por conta da construção histórica de uma imagem distorcida, estereotipada e negativa de África como um Continente, culturalmente e intelectualmente, inferior.

A maneira como os problemas sociais são abordados difere de todos os outros livros analisados, dada a preocupação em destacar ações que estão sendo desenvolvidas pelos governos locais em parceria com a Organização das Nações Unidas (ONU). Como exemplos podemos citar o projeto “Imuniza África”, que visa a promoção da saúde. O Programa Mundial do Alimento, que objetiva prover segurança alimentar através da merenda escolar e da compra de produtos advindos da agricultura familiar. Além destes, o incentivo às práticas de horticultura urbana e periurbana. Do ponto de vista da representação do negro, o exemplar da Coleção D foi o único que trouxe uma fotografia de líderes políticos negros em uma conferência em prol do desenvolvimento social e econômico do continente africano (figura 11).

[6] Os autores são bacharéis e licenciados em Geografia e possuem experiência em sala de aula.

https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index
ISSN: 2359-1870
DOI: https://doi.org/10.5007/2359-1870.2024.100097

Figura 11 - Líderes de 44 Países Africanos participando da 10° Sessão Ordinária dos Chefes de Estado da União Africana

Fonte: Coleção D, 8° Ano (Moraes; Pinesso e Roma, 2022, 2022).

Embasados nas categorias de Silva (2011), podemos afirmar que na Figura 11 os negros não foram representados de forma caricatural, pelo contrário, aparecem em condições de igualdade se comparado às pessoas brancas. Na categoria "assimilação", o sujeito negro aparece tendo a mesma experiência que os brancos. E em relação ao parâmetro de "status socioeconômico", figuram serem pessoas de classe média/alta e detendo boas condições de vida. Ademais, ocupam posições de poder, o que é bem positivo, porque reconhece o negro enquanto sujeito intelectualmente capaz de tomar decisões, trabalhar coletivamente, governar e coordenar ações em favor do futuro de seus países. Entretanto, apesar de trazer avanços em diversos aspectos, a Coleção D ainda conta com representações negativas que associam o negro à condição de escravizados (figuras 12 e 13).

Figuras 12 e 13 - Expedição Científica no Oeste da África (1895), Negros trabalhando na construção de uma Ferrovia na África Oriental Alemã (1910), respectivamente

Fonte: Coleção D, 8° Ano (Moraes; Pinesso e Roma, 2022).

Ao observar a figura 12, identificamos na categoria "Interação com outro povo e/ou etnia", que os negros estão em contato com cientistas britânicos em expedição em algum lugar no oeste da África. Nesta situação eles estão desempenhando o trabalho braçal,

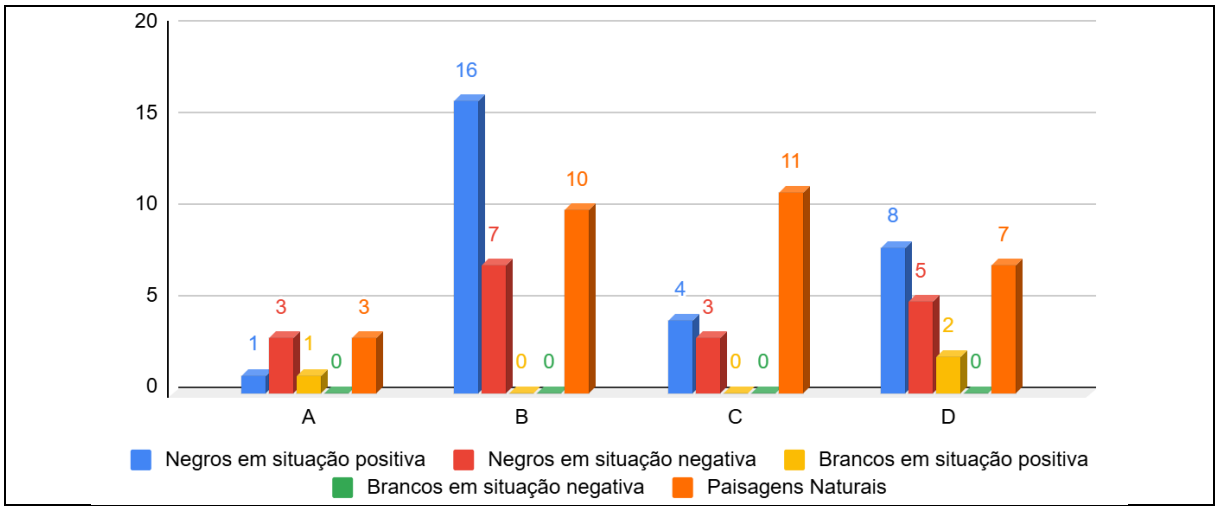
https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index
ISSN: 2359-1870
DOI: https://doi.org/10.5007/2359-1870.2024.100097

remando o navio, enquanto os cientistas estão sentados aguardando chegar ao destino. Ou seja, perante a categoria "assimilação", o negro não está tendo as mesmas experiências que o branco, já que está em posição de subserviência e inferioridade.

De modo semelhante, a figura 13 traz pessoas negras trabalhando na construção de uma ferrovia. Elas estão sob comando de um grupo de homens brancos alemães que parecem estar fiscalizando o empreendimento, o que revela a categoria "assimilação", dado que esses grupos não estão em condição de igualdade, fazendo a mesma coisa ou vivenciando a mesma experiência. Verifica-se que, enquanto o branco europeu aparece como o dono da intelectualidade e único sujeito capaz de planejar a construção, o negro serve apenas como força motriz ou mão de obra.

Finalmente, no vislumbro de proporcionar uma visão geral de como o negro foi representado nos livros de Geografia do 8° Ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, fizemos a contagem e agrupamento das imagens mediante algumas categorias propostas por Silva (2011), conforme vê-se no gráfico construído via plataforma *Google Sheets* a seguir.

Gráfico 1 - Classificação das imagens presentes nos livros selecionados com base nas categorias de análise propostas por Silva (2011)



Fonte: Organização dos autores (2024).

Do ponto de vista quantitativo, os dados ilustrados no gráfico acima mostram que o exemplar da Coleção A foi o livro didático que mais representou negativamente o negro, pois em 75% das imagens nas quais estes sujeitos aparecem estão em situações negativas. Em contrapartida, os livros que mais trazem representações positivas da negritude, em relação ao total de imagens de pessoas negras, são os da Coleção B, C e D. Nessas obras didáticas um total de 69,57%; 57,14% e 61,54% das figuras retratam a negritude em situações positivas, respectivamente. Ademais, o livro da Coleção C apresentou mais imagens de paisagens naturais do que fotos de pessoas negras, secundarizando o fator humano e cultural da África.

Por fim, no que diz respeito às representações negativas, os negros comumente estão representados na condição de refugiados, escravizados, ou ainda, como animais de carga,

https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index
ISSN: 2359-1870
DOI: https://doi.org/10.5007/2359-1870.2024.100097

desempenhando trabalhos braçais, comandados por pessoas brancas, além de ocupar posições sociais inferiores aos dos brancos, sendo seus traços estéticos e intelectuais representados de formas caricaturais e negativas. Já nas representações positivas (Coleções B e D), geralmente aparecem como estudantes em escolas ou universidades, trabalhando em locais onde há boas condições laborais, como líderes políticos, professores, enfermeiros, ou ainda, integrando práticas culturais tradicionais da etnia à qual pertencem. Poucos livros (Coleções A e D) trazem referências de pessoas brancas, no entanto quando trazem, elas quase sempre estão em posições de poder e/ou privilégio.

Conclusões

A partir das obras didáticas estudadas, verificamos que um dos autores dos quatro livros didáticos analisados (Coleção A) não possuíam formação específica em Geografia, mas sim, Filosofia. Enquanto no outro (Coleção C), apesar do autor ser Geógrafo, não era licenciado e nem possuía experiência como professor de Geografia na Educação Básica. Fato preocupante dado o distanciamento da realidade escolar e da formação educanda e de professores de Geografia podendo incorrer em incoerências teórico-conceituais nos conteúdos ou análises generalizadas e deficitárias, no que diz respeito à Geografia da África, perpetuando assim, preconceitos e estereótipos que não contemplam sua heterogeneidade.

Sobre a posição dos conteúdos referentes ao continente africano nos livros didáticos de Geografia do 8° Ano, com exceção do exemplar da Coleção B que o traz, logo na segunda unidade, o restante dos livros discorrem sobre esse tema nas unidades finais, situação esta que pode dificultar a concretização do ensino da Geografia da África em sua completude, considerando que há docentes que tendem a seguir o conteúdo programático na ordem em que aparecem nos livros didáticos e, que nem sempre, conseguem terminá-lo, tendo em vista a quantidade de conteúdos, os diferentes ritmos de aprendizagem e, o tempo limitado de aulas, sobretudo nas situações como das Escolas Cidadãs Integrais a despeito das demais escolas.

No que tange aos componentes físico-naturais, constatou-se que a Coleção A apresenta o continente africano de forma reducionista, como se fosse apenas deserto e savana, alimentando o estereótipo de uma África quente, seca, selvagem e exótica. Enquanto isso, nas demais produções, o aspecto físico-natural, com destaque às características climáticas e da vegetação, foram trabalhados detalhadamente, contando com muitas imagens representativas.

No que concerne ao modo como o tópico “África pré-colonial” foi abordado nas obras didáticas, observou-se nas Coleções A e B uma tendência de contar a Geo-História da África, tendo como ponto de partida, a chegada dos europeus e/ou o processo de Colonização, narrativa que respalda a construção de uma história única, que toma como inferior todo o conhecimento oriundo de outros povos que não os europeus, ou seja, a existência desses

https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index
ISSN: 2359-1870
DOI: https://doi.org/10.5007/2359-1870.2024.100097

povos em seus territórios. Em contrapartida, nas Coleções C e D, houve um avanço no sentido de destacar a existência de várias etnias e povos, com seus reinos e impérios no continente africano antes do Século XV, cada qual com formas de organização política, língua e costumes próprios, enfatizando a diversidade cultural e a existência de lutas contra o Sistema Colonial e a imposição cultural iniciada pelos Colonizadores.

No tocante ao tópico do neocolonialismo, todos os exemplares, em maior ou menor grau, o concebem como principal responsável pelos problemas políticos, sociais e econômicos que se fazem presente no cotidiano de muitos Estados Africanos após o processo de descolonização e independência. Todavia, notamos, que nenhuma das obras detalham de forma específica como se deram os processos de estruturação das lutas armadas pela libertação dos territórios colonizados, tampouco destacam nomes de personalidades nesses contextos, como por exemplo Eduardo Mondlane e Samora Machel, na luta pela libertação em Moçambique.

Quanto às imagens presentes nos livros didáticos de Geografia, mais especificamente nas unidades que fazem referência ao conteúdo África, com exceção da Coleção A, constatamos um número significativo de fotografias contendo pessoas negras. Apesar disso, parte considerável desses registros fotográficos e ilustrativos o retratam de formas pejorativas e estereotipadas, colocando-o em um lugar de subalternidade, inferioridade, e o continente africano, numa posição de subdesenvolvimento.

Essas representações influenciam no modo como nos vemos, nos identificamos, percebemos uns aos outros e nos inserimos no mundo. Quando utilizadas criticamente, elas têm o poder de desfazer estereótipos e narrativas hegemônicas. Todavia, quando acríticas, podem facilmente reforçá-los, fortalecer preconceitos étnicos-raciais, que atingem diretamente a autoestima dos educandos(as) negros(as) no ambiente escolar. Daí, a importância dos professores e professoras de Geografia terem um olhar atento acerca das escolhas das obras didáticas que optam por utilizar para embasar o seu trabalho docente, no processo de aprendizagem.

Portanto, embora observemos inúmeros avanços nas representações do negro e nos discursos sobre o continente africano em algumas das obras didáticas analisadas, ainda há desafios a serem superados, na formação de professores de Geografia e, no campo da produção de materiais didáticos sobre a Geografia da África para concretizarmos uma educação geográfica antirracista, que promova o reconhecimento e a valorização dos laços histórico-culturais que o Brasil mantém com África, rompendo com estereótipos e narrativas coloniais.

ISSN: 2359-1870
DOI: https://doi.org/10.5007/2359-1870.2024.100097

Referências

ADAS, M.; ADAS, S. **Expedições Geográficas**: 8° ano. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2022. Disponível em: https://pnld.moderna.com.br/colecao/fundamental-2/geografia/expedicoes-geograficas-2/. Acesso em: 18 out. 2024.

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBUQUERQUE, W. R.; FRAGA FILHO, W. **Uma história do negro no Brasil.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/uma-historia-do-negro-no-brasil.pdf. Acesso em: 7 jan. 2025.

BRANCO, A. L.; PRADO, B. S.; CAMPOS, E. **Teláris Essencial: Geografia:** 8º ano. São Paulo: Ática, 2022. Disponível em: https://www.edocente.com.br/colecao/colecao-telaris-essencial-geografia/. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jul. 2017. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e programas/programas/programas-do-livro/pnld/legislacao-pnld/decreto-no-9099-de-18-de-julho-de-2017/view. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.021, de 16 de maio de 2024. Altera o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2024. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/legislacao-pnld/d12021.pdf/view. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 19 nov. 2024.

CANDAU, V. M. A revisão da didática. *In:* CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes, 2012. p. 13-19.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia escolar e sua relevância social**: aportes teórico-metodológicos para uma proposta de atuação docente. In: Conversaciones sobre la dimensión formativa de la geografía y la educación geográfica. Bogotá: Sociedad Geográfica de Colombia, 2021. p. 49-74. Disponível em: https://tinyurl.com/wmrmrht8. Acesso em: 27 nov. 2024.

ISSN: 2359-1870
DOI: https://doi.org/10.5007/2359-1870.2024.100097

CHINEN, N. A construção do preconceito na representação dos negros nos quadrinhos. **9ª Arte**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 74-90, 2013. Disponível em: https://revistas.usp.br/nonaarte/article/view/136872. Acesso em: 18 out. 2024.

DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (orgs.). **Escrevivência:** a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. Disponível em: https://alexandria.dpu.def.br/pesquisa/titulo.jsf?codigo=4076. Acesso em: 27 nov. 2024.

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Programa Caminhos Amefricanos.** 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-caminhos-amefricanos. Acesso em: 27 nov. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. São Paulo: Ed. Schwarcz-Companhia das Letras, 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. **“Tornar-se negra” – HQ**. João Pessoa: Ed. IFPB, [s./d.]. Disponível em: http://editora.ifpb.edu.br/ifpb/catalog/book/240.

MORAES, M.; PINESSO, D.; ROMA, A. **Geografia Espaço e Interação:** 8º ano. São Paulo: FTD, 2022. Disponível em: https://issuu.com/editoraftd/docs/immp0000080085p240100208050_cara. Acesso em: 18 out. 2024.

MUNIZ, A. C. F.; GUERREIRO, A. L.; FERNANDES, M. **Jornadas Novos Caminhos:** Geografia: 8º ano. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022. Disponível em: https://l1nq.com/UulYd. Acesso em: 18 out. 2024.

OLIVEIRA, A. F. B. de; SAMPAIO, A. de A. M. A representação do negro nos livros didáticos de Geografia do 8º ano do ensino fundamental: primeiras discussões. **Boletim de Geografia**, Maringá, v. 39, p. 211-237, 2021. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/58615. Acesso em: 21 out. 2024.

OLIVEIRA, A. F. B. de; SAMPAIO, A. de A. M. Um olhar sobre o livro didático de Geografia do Ensino Fundamental II – PNLD 2014 e 2020: representações sociais dos negros africanos e da África. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 1, n. 111, p. 202-228, 2024. Disponível em: https://www.publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/3077. Acesso em: 21 out. 2024.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2011.

https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index
ISSN: 2359-1870
DOI: https://doi.org/10.5007/2359-1870.2024.100097

ROCHA, E. P. G. **O que é Etnocentrismo?** São Paulo: Editora brasiliense, 1996.

SANTOS, R. E. A Lei 10.639 e o ensino de Geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 7, n. 1, p. 04-24, 2011. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/1702. Acesso em: 20 nov. 2024.

SILVA, A. C. **A representação social do negro no livro didático:** o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011. 179 p. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/8688. Acesso em: 21 out. 2024.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Tradução de: Sandra R. Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

TODOROV, T. **A conquista da América:** a questão do outro. Tradução de: Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Curso de Intercâmbio Brasil/Moçambique - "Caminhos Amefricanos"**, LIESAFRO, UFMA, Modalidade Virtual 2024. Disponível em: https://amefricanos.niesafro.com/course/view.php?id=41. Acesso em: 9 jan. 2025.

Agradecimentos

Agradeço à CAPES e ao MIR pela bolsa que viabilizou minha participação no programa Caminhos Amefricanos – Intercâmbio Sul-Sul, edição Moçambique, pois conhecer África a partir de Moçambique foi essencial para realizar esta pesquisa.
Ao GESTAR (UFPB), por possibilitar reflexões aprofundadas sobre a negritude.
Ao curso de Geografia da UFCG – Campus Campina Grande, por proporcionar vivências e aprendizados fundamentais para minha formação como professor-pesquisador.
Ao Instituto Federal da Paraíba – IFPB Campus Esperança, pois nada disso teria sido possível sem a formação para e pela pesquisa proporcionada durante o Ensino Médio Integrado.
Foi onde tudo começou!

Recebido em: 15/02/2025
Aprovado em: 16/05/2025