

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIAS E
PRÁTICAS DA GEOGRAFIA ESCOLAR**

Matheus Lucas dos Santos Silva

**AS DISPUTAS PELA SIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE
NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA:
Uma investigação na coleção Araribá do PNLD**

Rio de Janeiro
2024

Matheus Lucas dos Santos Silva

**AS DISPUTAS PELA SIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA: Uma investigação na coleção Araribá do PNL**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-graduação ao nível de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, vinculada à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Orientadora: Prof.^a Dra. Carolina Lima Vilela

Rio de Janeiro
2024

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

S586 Silva, Matheus Lucas dos Santos

As disputas pela significação da identidade negra nos livros didáticos de geografia: uma investigação na coleção Araribá do PNLD / Matheus Lucas dos Santos Silva. - Rio de Janeiro, 2024.

22 f.

Trabalho de conclusão de curso em formato de artigo científico (Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Carolina Lima Vilela.

1. Geografia - Estudo e ensino. 2. Geografia - Currículo. 3. Negros – Identidade racial. 4. Educação decolonial. I. Vilela, Carolina Lima. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 910

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Matheus Lucas dos Santos Silva

**AS DISPUTAS PELA SIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA: Uma investigação na coleção Araribá do PNL**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-graduação ao nível de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, vinculada à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Aprovado em: 16 / 08 / 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Carolina Lima Vilela (Orientadora)
Colégio Pedro II - TPGE

Prof. Dr. Marcus Vinícius Gomes
Colégio Pedro II - TPGE

Prof.^a Ma. Larissa Lima de Souza
Colégio Pedro II - EREREBÁ

Rio de Janeiro
2024

AS DISPUTAS PELA IDENTIDADE NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA: Uma investigação na coleção Araribá do PNLD

Matheus Lucas dos Santos Silva

Resumo: Este artigo busca identificar os sentidos de identidade negra que tentam ser fixados nos livros didáticos de Geografia para o 7º e 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. A coleção de livros analisada participa do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Através dos aportes pós-estruturais, pós-fundacionais e decoloniais, o livro didático é entendido como discurso, política e currículo. A identidade negra é pensada neste trabalho como parte dos discursos culturais em um terreno fragmentado, em movimento. Defende-se que as perspectivas decoloniais no Ensino de Geografia como uma alternativa às expectativas eurocêntricas. Para tal, operamos com a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. A abordagem dos livros didáticos se deu em etapas, a saber: seleção dos livros do PNLD; leitura do sumário; interpretação das imagens e a criação de categorias; diálogo entre as imagens e o referencial teórico. Os resultados possibilitaram identificar a produção de sentidos pelos discursos imagéticos dos livros e interpretá-los através de categorias, sendo 1- coloniais; 2 - pobreza e precarização; 3 - culturais; 4 - subversivo a novas significações do negro no Brasil e Mundo. As imagens dos livros reforçam o poder da negociação política que retrata o “negro” em contextos escravocratas e em posições sociais incomuns, marcando a presença da tradição e tradução escolar.

Palavras-chave: identidade negra; currículo; ensino de geografia; teoria do discurso.

DISPUTAS SOBRE LA IDENTIDAD NEGRA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE GEOGRAFÍA: Una investigación en la colección Araribá del PNLD

Resumen: Este artículo busca identificar los significados de la identidad negra que intentan fijarse en los libros de texto de Geografía de 7º y 8º de los últimos años de la Educación Primaria. La colección de libros analizados participa del Programa Nacional de Libros de Texto - PNLD. A través de contribuciones posestructurales, posfundacionales y descoloniales, el libro de texto se entiende como discurso, política y currículo. En este trabajo se piensa en la identidad negra como parte de discursos culturales en un terreno fragmentado y en movimiento. Se sostiene que las perspectivas decoloniales en la enseñanza de la geografía son una alternativa a las expectativas eurocéntricas. Para ello, operamos con la Teoría del Discurso de Laclau y Mouffe. El acercamiento a los libros de texto se realizó por etapas, a saber: selección de libros del PNLD; leyendo el resumen; interpretación de imágenes y creación de categorías; diálogo entre las imágenes y el marco teórico. Los resultados permitieron identificar la producción de significados a través de los discursos imaginativos de los libros e interpretarlos a través de categorías, siendo 1- colonial; 2 - pobreza y precariedad; 3 - culturales; 4 - subversivo a nuevos significados del negro en Brasil y el mundo. Las imágenes de los libros refuerzan el poder de negociación política que retrata al “negro” en contextos esclavistas y en posiciones sociales inusuales, marcando la presencia de la tradición y la traducción escolar.

Palabras clave: identidad negra; currículum; enseñanza de geografia; teoría del discurso.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo pretende identificar os sentidos de identidade negra no contexto brasileiro e africano representados pela coleção Araribá Conecta — Geografia para o sétimo e oitavo ano do Ensino Fundamental Anos Finais. A coleção foi produzida pela Editora Moderna no ano de 2022, e está inserida no Programa Nacional do Livro Didático — PNLD. O programa foi elencado em decorrência de sua existência desde o ano de 1937 — iniciou-se com outra denominação e sofreu diversas modificações ao longo desses 87 anos —, se apresentando como uma das maiores políticas públicas para elaboração e distribuição de materiais didáticos aos alunos da rede pública de ensino do Brasil (FNDE, 2021).

Pensando nos sentidos de negro disputados pelas representações nos livros didáticos de geografia, a coleção Araribá Conecta foi selecionada em decorrência de sua maior preferência por parte dos professores das escolas públicas, bem como uma das “mais vendidas para o mercado das escolas privadas” (DUARTE, 2016, p. 196). Por sua importância para os contextos escolares, o livro didático faz parte de uma produção política com saberes historicamente constituídos, no qual ocorre a validação dos conhecimentos como um processo que exclui o outro, tornando-se uma disputa que visa significar o que é ser educado, sujeito e conhecimento (COSTA; SILVA, 2023). Logo, assim como discute Costa e Silva (2023), entendo o livro didático como discurso, política e currículo que fazem parte de um contexto social mais amplo que não cessa.

A articulação política do Movimento Negro Brasileiro¹ contribuiu para a promulgação da Lei 10.639/03 (GOMES, 2019). Essa conquista demandou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira por meio do conteúdo programático que abarca “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” (BRASIL, 2003), com recorte privilegiado nas disciplinas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Embora o campo disciplinar de Geografia não seja enfatizado pela lei, o conhecimento geográfico também é produzido na interseção entre as áreas delineadas, tornando-se mais um espaço para discussão das questões raciais nos contextos educativos.

No âmbito do debate suscitado pela legislação, mudanças foram reivindicadas para se discutir as relações étnico-raciais na escola. Nesse processo, o movimento negro brasileiro levantou a questão sobre a identidade negra que deveria ser trabalhada na Educação Básica, atentamente ao risco de limitar as identidades negras como um discurso fechado na qual a riqueza das multiplicidades e diferenças pudessem ser ofuscadas. Diante disso, neste trabalho busco investigar e, de certa maneira, tensionar os sentidos de identidade negra hegemônicos nos livros didáticos de Geografia, uma vez que a disciplina, por tradição, discute a formação do território brasileiro e sua relação com o continente africano tanto no sétimo quanto no oitavo ano do Ensino Fundamental Anos Finais — EFAF, também expresso na Base Nacional Comum Curricular — BNCC (BRASIL, 2018).

Ao abordar uma temática complexa como identidade, operarei com os estudos do campo do currículo de Lopes e Macedo (2011) para lançar mão da compreensão dos processos identitários como produção discursiva que escapam do controle e fixação de sentidos. Assim como as autoras enfatizam, é bastante difícil falar sobre identidade sem se

¹Importa chamar atenção que o Movimento Negro Brasileiro não é constituído de maneira homogênea. Existem diversas concepções políticas que possibilitam entendê-lo de maneira multifacetada, levando a reconhecê-lo, também, através da pluralidade sendo movimento(s) negro(s) brasileiro(s). No caso deste trabalho, utilizamos o singular para estar em consonância com a obra de Gomes (2019), que apesar de reconhecer a dimensionalidade do movimento, se refere no singular.

remeter à cultura, uma vez que a construção identitária se forma no seu bojo. A cultura, nesse contexto, também faz parte de uma produção incontável de sistemas simbólicos e práticas de significação, produzindo incessantemente significados para aquilo que represente. Por isso, abordarei as identidades culturais que vêm ganhando atenção para o pensamento curricular (LOPES; MACEDO, 2011).

A produção do livro didático de Geografia é marcada pela atuação da comunidade disciplinar, que se articula para decidir o que deve ser considerado legítimo e válido como conhecimento escolar. Costa e Lopes (2016) chamam atenção para o termo comunidade disciplinar proposto por Ivor Goodson na busca de tecer suas relevantes contribuições e problematizar que as comunidades disciplinares não são formadas de maneira homogênea. Elas são compostas por diversos sujeitos com concepções distintas, mas que, em determinado momento/contexto, se articulam com intuito de centralizar um discurso na significação da disciplina na disputa por um “lugar” no “currículo oficial”².

Por meio das decisões das comunidades disciplinares de Geografia, a significação do que deveria ser compreendido como questão racial, será traduzida para o livro didático. Com Gomes, Selles e Lopes (2013) é possível entender que os livros didáticos são considerados obras escolares que refletem as práticas curriculares (sentidos), ao mesmo tempo, em que elaboram interpretações sobre o conteúdo ensinado, também mobilizam as metodologias pedagógicas adotadas e o tipo de formação docente necessária. Tais recursos resultam de uma intrincada rede de produção e de significação que englobam diferentes níveis dos sistemas educacionais. Considerando esses elementos, os livros são vistos como resultados do currículo que surgem de diversos cenários, como instâncias governamentais e oficiais, instituições de ensino superior, autores, editoras, além de coordenadores, professores e alunos que os escolhem, incorporam e aplicam, reinterpretando-os durante as atividades educacionais (GOMES; SELLES; LOPES, 2013).

Um aspecto crucial é que a escrita do livro didático não estabelece uma verdade nem torna um assunto inquestionável, pois essa abordagem pode ser apenas uma entre várias formas de compreender determinado tema, fenômeno ou elemento. Os discursos expressos no livro didático estão o tempo todo sendo ressignificados e reinterpretados em um incessante processo de hibridismo. De acordo com Lopes, Cunha e Costa (2013), mobilizados pelo pensamento derridiano, a textualização/escrita será pensada como traidora, à medida que todo tempo está sendo inserido em regime de adulteração, suplementação e a falta de presença do discurso vivo. Qualquer texto compreendido como prescritivo, nunca o será plenamente, pois sempre estará fracassando com sua pretensão. Pensar o livro didático por esse viés, possibilita ampliar a compreensão de que cada texto é sempre um novo texto. Logo, qualquer indivíduo, diante de um tema/conteúdo, pode o interpretar de maneiras diversas, nem sempre alinhadas às expectativas dos professores.

Com Silva (2001) compreendemos que os livros didáticos, na maioria das vezes, reproduzem um discurso de humanidade e cidadania pelo prisma do homem branco e da classe média. Os sujeitos construídos discursivamente como a mulher, o negro, os povos indígenas são retratados a partir de sua cor de pele ou de gênero para reforçar sua existência. Ainda que muitos livros didáticos não tenham capacidade de hegemonizar qualquer verdade, eles produzem efeitos sobre aqueles que estão fazendo seu constante uso na escola. Esse sentido, dotado de inviabilização e inferiorização por meio de estereótipos, pode desenvolver sentimentos de autorrejeição e negação de sua produção cultural em detrimento de grupos valorizados nos discursos da sociedade.

Por isso, sabendo que o currículo é um campo de disputas entre a tradição e a tradução, sempre por processos de hibridismo (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013), por que

²Na Teoria do Discurso não fazemos distinção entre currículos, tudo faz parte de uma produção discursiva incontável, por isso o uso das aspas.

não buscarmos apresentar a colonização como apenas um momento de um grande discurso e apresentar um olhar decolonial nas aulas de Geografia para mobilizar novos sentidos sobre identidade negra no Brasil e no mundo? Considerando todas inquietações — contingentes e provisórias — levanto a seguinte questão-norteadora: **quais são os sentidos de identidade negra no Brasil e em África presentes nos livros de Geografia?** Tentando responder tal questionamento, farei, em seguida, uma apresentação de como entendo a produção da identidade, pelo viés discursivo, na qual está submetida a um terreno precário e provisório, uma vez que há uma impossibilidade de enclausurar os sentidos que estão em disputa. Portanto, não é possível determinar o que seria considerado identidade negra, apenas abordar a proliferação de sentidos nos discursos culturais, por ser um significante sempre em disputa por significação.

2 IDENTIDADE CULTURAL COMO PRODUÇÃO DISCURSIVA

A noção de identidade cultural que está sempre em movimento, deslocamento e fragmentação que se opõe a perspectivas iluministas e sociológicas foi amplamente discutida por Hall (2006). Para o autor, a identidade cultural na pós-modernidade torna-se uma “celebração móvel” (HALL, 2006, p. 13) que se trans(forma) sucessivamente em relação aos diferentes contextos em que somos representados e interpelados nos sistemas culturais que nos cercam. É aquilo que nos move por viés histórico e não biológico, causando a criação de identidades contraditórias, que se constitui em múltiplos “espaçotempos”.

Justamente por essa transitoriedade nos processos culturais que

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Hall (2006) chama atenção para a ideia de sociedade descentrada que não possui um centro fixo, mas por uma pluralidade de centros de poder constantemente sendo movida por *forças fora de si mesma* (HALL, 2006, p. 17). Por esse caminho, utilizando a lógica de Laclau (1990) que Hall (2006) discute que se as sociedades não se desfazem por inteiro, é porque seus diferentes atravessamentos podem sob circunstâncias serem articuladas com novas demandas. Nesse contexto, importa pensar que “[...] essa articulação é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece aberta. Sem isso, argumenta Laclau, não haveria nenhuma história” (HALL, 2006, p. 17). Tal mecanismo, que ora parece perturbador para perspectivas que visam o controle de estruturas, abre a possibilidade para a formação de novas articulações capazes de criar novas identidades.

A discussão de descentramentos de identidades também está fortemente presente no campo do currículo, influenciado pelos estudos pós-estruturais e pós-fundacionais. Assim como destacam Lopes e Macedo (2011) um dos caminhos para encontrarmos a presença da identidade no campo do currículo é por meio do que denominam por políticas de identidade. “Ou seja, políticas que denunciam e oferecem alternativas baseadas no pertencimento dos sujeitos a um determinado grupo cultural” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 216). Tais exemplos são tópicos relacionados a raça e etnia, até mesmo movimentos sociais, dentre outros.

Nesse momento, é preciso fazer um parêntese para deixar claro como os termos raça e etnia não são sinônimos, são conceitos distintos que estão sendo ressignificados continuamente. Por esse prisma, Gomes (2005) destaca que termo raça não é utilizado para se

referir a uma superioridade humana ou ao conceito biológico pregado para contextos de dominação, deve-se, antes de tudo, saber quem fala e quando fala. Por isso que Gomes (2005) se preocupa em acenar que o movimento negro brasileiro, assim como militantes e intelectuais, referem-se a raça:

[...] atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete. Por isso, muitas vezes, alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro utilizam o termo étnico-racial, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil (GOMES, 2005, p. 47).

A discussão de raça, então, é transfigurada pela perspectiva política, histórica e cultural ao longo do tempo. Isso significa que

[...] aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, nesse mesmo contexto não deixamos de cair na tentação de hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras. Ou seja, também vamos aprendendo a tratar as diferenças de forma desigual. E isso, sim, é muito complicado! (GOMES, 2005, p. 49).

O uso do termo etnia também é utilizado por alguns intelectuais para se referir a população negra, mesmo discordando de alguns grupos sociais, pois ao se referirem a etnia, estão indo no sentido contrário da questão biológica que trouxe ao mundo sentidos de inferiorização responsáveis por fomentar o binarismo entre raças superiores e inferiores (GOMES, 2005). Nesse caminho, o termo etnia se refere a questão ancestral e étnico-racial presente na cultura da população negra e outros grupos na sociedade.

Na busca de tecer novos olhares para os termos, o significante identidade também ganha notoriedade, pois seria uma forma de responder ativamente a um questionamento e promover um sentido que confere pertencimento a um grupo social. Ainda que toda e qualquer identidade seja um nome sempre em disputa, cabe refletir que é um termo mutável atendendo ou não as demandas dos contextos sociais inseridos. “Somos, então, sujeitos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois, descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas” (GOMES, 2005, p. 43).

Por isso que Lopes e Macedo (2011) discutem que as identidades afloram em momentos históricos singulares, uma vez que, dependendo do contexto, entram em crise, colapsam ou retornam hibridizadas, mas esse fluxo não impede que uma identidade ganhe mais força e ofusque as outras. Existem diferentes mecanismos sociais discursivos que conseguem estabilizar as identidades e dificultar a noção da precariedade das identidades — apenas dificultar, pois nenhuma forma de significar é completa e única —. Tanto Hall (2006) quanto Lopes e Macedo (2011) asseveram que a denominação de “crise identitária” nada mais é que a “crise da fixação”, o escape de diferentes sentidos que proliferam e não se deixam sedimentar.

Na abordagem discursiva, o sujeito, inserido no interior do terreno de significação, é impossibilitado pelo fechamento de sentidos. Nesta ótica, aceno para uma política de identidade descentrada, que não é determinada por atores sociais, situações diversas ou qualquer outro mecanismo que permita essencializar sua formação. Tudo o que temos é a produção de diferenças. Segundo Lopes e Macedo (2011), o pós-estruturalismo se afasta de

perspectivas realistas, reiterando que ao nomear, os sujeitos não estão descrevendo algo objetivamente existente no mundo físico. A fixação das identidades pressupõe uma crença realista, sugerindo uma correspondência direta entre o termo e a coisa nomeada. No entanto, as abordagens discursivas argumentam que os termos não têm significado em si, eles são definidos pela sua relação contrastante com outros termos. Assim, as identidades são construídas através da diferença em relação a outras identidades, não por algo intrinsecamente próprio (essência/histórico), por nada permanecer de forma imutável (LOPES; MACEDO, 2011; COSTA, 2010).

À medida que os significados são produzidos no interior da cultura, “os sujeitos se posicionam de modo a dar sentido às suas experiências” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 224). Somente no seio da representação que os sujeitos têm a possibilidade de construir suas identidades. Há diversos mecanismos de regulação da cultura, mas sempre há uma disputa para estancar a representação e sedimentar o significado. Entretanto, com base em Lopes e Macedo (2011) a regulação da identidade pela cultura é sempre incompleta, não é possível seu fechamento, mas ela é um processo de subjetivação nos discursos culturais.

Segundo Costa (2010) para uma identidade discursiva se fixar e afirmar como tal, ela depende de sua diferença em relação a outras. Para isso acontecer, a ideia de prática articulatória seria uma estratégia interpretativa para se opor a ideia de identidade plenamente constituída. No sistema de significação, operamos com a ideia de diferenças e diferimentos construídas por um fluxo incessante. Portanto, os fluxos são estancados por articulações hegemônicas que fecham o campo discursivo e se constituem em torno de significantes/nomes provisórios que buscam intervir sobre tal fluxo momentaneamente.

Por meio desta estratégia interpretativa, a identidade negra que discuto neste trabalho é considerada um significante (LACLAU; MOUFFE, 2015) contingente e provisório, mas que disputa se hegemonizar e ditar um significado fixo para o que é ser negro no Brasil e no continente africano. Apesar dos esforços em fechar o fluxo de identificação racial, a identidade negra é uma construção discursiva, social e cultural. Afirmar uma forma correta no processo de identificação, carrega o risco de limitar diferentes olhares, formas, e compreensões para as questões raciais em escala nacional e mundial.

2.1 AS DISPUTAS PELA REPRESENTAÇÃO DO “NEGRO” ATRAVÉS DA ARTICULAÇÃO DISCURSIVA DO MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO

A aprovação da Lei 10.639/03³ ganhou forças graças à articulação do Movimento Negro que em resposta àquilo que consideravam faltoso em si no currículo (LACLAU; MOUFFE, 2015; LOPES; MACEDO, 2011; COSTA, 2020), buscou representar a importância do povo negro na construção sócio histórica do território brasileiro. Essa lei alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB, a partir do Parecer CNE/CP no 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesse último documento emblemático, é possível encontrar a seguinte justificativa para a decisão de centralizar a discussão das questões raciais no currículo:

Oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores

³Anos depois, a Lei 11.645/2008 fez a inclusão da obrigatoriedade do ensino das culturas indígenas.

que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 2).

A leitura do Movimento Negro como articulação estabelecida contingencialmente pode ser feita na perspectiva da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), que operam com a concepção política como via de compreensão de processos de produção de sujeitos pelo prisma da política de currículo (LOPES; MACEDO, 2011). Em diálogo com Costa e Lopes (2013) entendemos que as articulações são mobilizadas pela constituição do político que se reverberam por meio de processos de antagonismo e exclusão, à medida que matiza um *Outro* que nos exclui, nos antagoniza e tende a ser interpretado enquanto uma ameaça em determinado contexto. Por isso, a subjetividade política que acontece por intermédio da articulação⁴ do Movimento Negro de forma precária e provisória visa levantar uma bandeira, dar voz a uma história apagada em decorrência do que entendem por racismo estrutural na história da colonização africana e brasileira.

Em um determinado momento de uma política curricular mais ampla, o movimento negro educador (GOMES, 2019), disputou pela significação da Educação das Relações Étnico-Raciais. Em sua perspectiva, a educação básica estava negligenciando tais relações ao silenciar os preconceitos dirigidos aos grupos marginalizados historicamente por sua raça. Para o movimento político, essa postura contribuía para a construção de uma visão eurocêntrica, centrada apenas no aspecto sociocultural europeu, que refletia uma história embranquecida e negava a heterogeneidade da sociedade. Uma das formas mais democráticas para garantir os direitos humanos do povo africano e afro-brasileiro a partir do Movimento Negro, era por meio da educação, à medida que nas salas de aulas seria possível exercer um trabalho para desconstruir um olhar preconceituoso sobre o que era — e ainda é — ser negro no mundo atual (SANTIAGO, 2013).

As lutas do Movimento Negro ganharam força durante a década de 1940 a 1960. Segundo Santiago (2013, p. 26) o Teatro Experimental do Negro — TEN, o Comitê Afro-brasileiro fundado em 1945, bem como a Convenção do Negro Brasileiro entre 1945–46, tinham como propósito ações políticas que poderiam “resgatar a memória africana e afro-brasileira, a liberdade de culto das religiões de matriz africana e a participação do negro como sujeitos de sua história”. Com isso, as diferentes experiências da diáspora africana seriam traduzidas, promovendo novas compreensões de africanidades, valores culturais e raça. Desse modo, o que marcaria um dos objetos de discriminação cultural/simbólica como referencial de inferiorização — a cor — estaria sendo posta em xeque e ganhando diferentes sentidos para a valorização de uma identidade negra.

Na segunda metade das décadas de 1970 e 1980, a luta política passou a ser direcionada à inclusão da história negra nos currículos escolares como promoção de uma compreensão mais abrangente da cultura negra e para impulsionar a autoestima de crianças, jovens e adultos, contribuindo assim para a construção de uma identidade negra positiva no ambiente escolar. Durante os anos 1990, várias iniciativas locais surgiram visando a revisão dos livros didáticos, uma vez que a representação identitária estava sendo retratada de maneira estereotipada, marginalizada e como meros submissos de um povo colonizador (SANTIAGO, 2013). Nesse ínterim, Santiago (2013) dialoga com Santos (2005) para enfatizar que, devido à presença de visões racistas nos materiais didáticos, muitos municípios começaram a atender às demandas do Movimento Negro, visando assegurar o direito à educação para as relações étnico-raciais como uma estratégia para combater o preconceito e a

⁴Entendo toda articulação como apenas um momento que se forja para responder algo entendido enquanto ameaça. Assim, como toda hegemonia, toda articulação é instável e momentânea.

discriminação contra a população negra e suas tradições culturais, a exemplo das religiões de matriz africana.

A prática articulatória mobilizada pelo Movimento Negro busca a representação e valorização dos costumes dos povos afrobrasileiros e africanos, mas a disputa para significar uma suposta identidade negra foi sendo marcada em diversos momentos da política, como evidenciado anteriormente. Diante das afirmações e silenciamentos que as identidades carregam, na próxima seção discutirei a perspectiva decolonial como uma possibilidade antagônica que pode ser trabalhada nas aulas de Geografia, objetivando se opor a representações do negro como submisso do discurso colonial.

2.2 DECOLONIALIDADE COMO POSSIBILIDADE

A perspectiva decolonial se aproxima das ideias desconstrucionistas que venho apresentando neste texto, uma vez que há uma preocupação de pôr o fundamentalismo em suspensão com suas pretensões genocidas às culturas, além de questionar os motivos que levam uma sociedade a defender uma visão de mundo reconhecida como universal (COSTA; SILVA, 2023). A decolonialidade, para abordar as temáticas das articulações discursivas das identidade(s) negra(s)⁵, é apenas uma entre tantas outras que poderiam ser mobilizadas no Ensino de Geografia. Operar com essa corrente de pensamento, se mostrou potencial para se antagonizar a fixação de uma identidade negra reiterada nos livros didáticos em contextos de escravidão e subalternização do discurso do colonizador.

Com Barbosa (2018) é possível destacar como o pensamento decolonial pode contribuir para entendermos o imaginário colonial que ganha protagonismo na elaboração e implementação dos currículos — ou, como venho apresentando, que visam controlar os discursos curriculares na busca de centralizar apenas um deles na luta política⁶ —. Tal imaginário colonial se configura como a expansão do discurso do euro-norteamericano capitalista que acaba tornando-se como oficial, válido e verdadeiro para ser trabalhado em contextos escolares ou não, fomentando um silenciamento de outras visões de mundo e populações consideradas subalternizadas.

Dessa forma, não me detenho a uma nomenclatura específica ou eventos de resistência política e epistêmica compreendidos por diversas formas, seja decolonialidade, giro decolonial, projeto decolonial, mas uma definição ampla que não se restringe a um autor e mobiliza “o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2018, p. 10). A colonialidade que destaco converge ao que os autores acenam, se tratando de um padrão de poder na contemporaneidade, no qual se torna uma hegemonia ocidental, também podendo ser lida como colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) e promovendo uma epistemologia dominante, compreendida por colonialidade do saber.

Em uma obra mais recente, Simas (2021) versa como o discurso do colonizador sobre os povos indígenas e africanos se fortaleceu com a expansão imperialista durante o século XIX. Segundo Simas (2021), esses povos foram definidos com características subalternas, perfazendo-se como atrasados, primitivos, sem história que dependem de diversos elementos, como a ciência, cristianismo, democracia, escola ocidental e afins. No pensamento ocidental, se esses povos recebessem um “certo” direcionamento, poderiam ser inseridos no processo civilizatório. O discurso eurocêntrico buscou normatizar uma das maiores perversidades do

⁵A inserção do plural nesse momento é um posicionamento político assumido para não se referir a uma identidade, mas várias identidades que podem ser construídas em determinados discursos culturais.

⁶Reitero tal posicionamento para ressaltar que oponho a ideia de currículo como dispositivo de prescrição.

processo imperialista, sendo o convencimento da “inferioridade da suposta supremacia natural de alguns saberes” (SIMAS, 2021, p.14).

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) apontam que o fim da guerra fria pode ter levado ao fim do colonialismo da modernidade, mas, por outro lado, deu início ao processo de colonialidade global. Para os autores, na tentativa de questionar o mito da descolonização, não se referem mais ao “sistema-mundo capitalista”, mas sim a uma nomenclatura que demarca o “sistema-mundo europeu/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial” (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 13). A força da Europa sobre o mundo demandou uma certa legitimação científica que se adentrou em diversas áreas das ciências humanas, filologia, arqueologia, história, etnologia, antropologia e paleontologia, uma vez que “ao se ocupar do passado das civilizações orientais, essas disciplinas “construíram”, na realidade, o presente colonial europeu” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 30).

Em decorrência deste movimento de cunho euro-norteamericano, autores como Santos e Meneses (2009) alertam como os currículos vêm ganhando musculatura a partir de pressupostos da modernidade, sendo o resultado de uma intervenção colonialista epistemológica marcada por características políticas, econômicas e militares atreladas ao capitalismo moderno colocado a outros povos, culturas, costumes não-ocidentais e não-cristãos. Logo, a colonialidade do poder/saber impõe um epistemicídio (SANTOS, 2009), um extermínio a outros tipos de conhecimento.

Tendo em conta as disputas para significação do que é considerado conhecimento, não tenho intenção de apontar uma forma correta para abordar um determinado tema, nem dizer se está certo ou errado, mas negociar sentidos que podem ser enriquecedores para a geografia escolar. Há riscos em reduzir as visões de mundos, sobretudo na escola, uma vez que todo currículo é dotado de práticas de poder que se aglutinam como expectativas de projeção de sujeitos/identidades (LOPES; MACEDO, 2011).

Portanto, aposto em uma geografia que não é estática, que não se restringe ao discurso euro-norteamericano, mas está sempre em movimento, como prática espacial de significação (STRAFORINI, 2018) e que negocia com interpretações que escapam ao desejo do controle. A Geografia com sua prática espacial também está submetida a dimensão discursiva (STRAFORINI, 2018) em que seus processos são abordados pelas espacialidades dos fenômenos que não se fecham nesse ou aquele discurso, mas se movem a um devir de significados.

3 METODOLOGIA

A estratégia interpretativa com a qual opero neste trabalho está em diálogo com os aportes pós-estruturais e pós-fundacionais, especificamente, com a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) sendo os operadores “hegemonia” e “articulação” as categorias por meio das quais penso uma forma de interação com a empiria, nesse caso, os livros didáticos de Geografia do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais elaborados pela Coleção Araribá do Plano Nacional do Livro Didático (2022).

Diante disso, a política curricular será mobilizada pela linguagem, constituída como opaca, que não pode ser vista ou capturada, impossibilitando o acesso aos significados em si, logo, não existe relação direta entre significado e significante. Para Laclau e Mouffe (2015), no terreno da linguagem, são produzidas articulações em torno de nomes/termos (significantes) que em determinado momento são hegemonizados provisoriamente na política em oposição a outros significantes compreendidos como algo faltoso ou ameaça que deveria ser combatida. Portanto, a articulação do movimento negro brasileiro, por meio de lutas, hegemonizou o termo “identidade negra” na busca de combater algo faltoso na produção de sentidos em torno da Educação para Relações Étnico-Raciais no contexto escolar.

A articulação torna-se um operador-chave para compreensão da dinâmica política,

uma vez que ao realizarem uma reformulação da noção hegemonia de Gramsci, Laclau e Mouffe (2015) abordam a lógica da equivalência e contingência que “passou a determinar a própria identidade dos sujeitos hegemônicos” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 154). Deste modo, toda e qualquer identidade social está submetida às práticas articulatórias. Os autores propõem uma possível definição para o operador articulação “[...] qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada resultante desta prática articulatória, chamaremos discurso” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 178).

Por meio do uso deste operador, exerce-se uma ruptura na categoria de sujeito enquanto uma entidade racional, transparente, plena e centrada em suas condições sociais. Lido com a noção de sujeito enquanto um agente descentrado conjecturado por um rol de pluralidades submetidas às dimensões discursivas (LACLAU; MOUFFE, 2015; HALL, 2006). Esta forma de compreensão do sujeito gerou uma inversão da noção tradicional de subjetividade, à medida que o sujeito não tem mais capacidade de fornecer significado à realidade/mundo, mas de ocupar relações diferenciais em diferentes locais/momentos.

As articulações constituem-se como um processo em que os elementos sociais fazem parte de um amplo movimento político. A formação de articulações depende do modo no qual os elementos sociais se unem a partir de várias demandas como parte integrante de uma formação de identidade política comum que compartilham uma sensação de solidariedade devido ao mesmo objetivo (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Para identificar os sentidos de identidade negra nos livros didáticos, optou-se abordar apenas as imagens e seus respectivos contextos devido seu espaço de enunciação e tentativas de materialização do real. Definiu-se a organização da análise documental sem a restrição de métodos específicos, mas de maneira aberta que possibilita ao pesquisador desconstruir seu objeto de estudo livremente e, em seguida, interpretá-lo de um modo que responda sua questão-norteadora. Os procedimentos utilizados estão compilados na figura 1 a seguir:

Figura 1 - Percurso da pesquisa



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Dessa forma, o primeiro passo se deu com a seleção dos livros didáticos do 7º e 8º ano de Geografia da coleção Araribá. O segundo passo foi fazer a leitura do sumário para identificar os possíveis conteúdos que discutiriam a identidade negra. No livro do 7º ano, foi possível encontrar as imagens nas unidades II - População Brasileira; VI - Região Sul; VIII - Região Nordeste. Enquanto no livro do 8º ano, foi possível encontrar as imagens com maior representatividade somente na seguinte unidade: VIII - População e economia da África.

Após a seleção das imagens, o terceiro passo foi realizar a interpretação das possíveis produções de sentidos que tais elementos produziram. Assim, identificou-se que as imagens de ambos os anos escolares, possuíam similaridades para tratar a identidade negra como conteúdo de Geografia.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na busca de negociar os sentidos de identidade(s) negra(s) que podem estar sendo narrados nos livros didáticos de Geografia do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental, abordo apenas os textos imagéticos para pensar nas tentativas de fixação de sentidos na coleção Araribá do PNLD. A opção por abordar as imagens é feita pela sua possibilidade de significar um determinado tema para registrar um momento ou contexto em que está inserido, assim como:

Nos livros de uso escolar o uso de imagens tem sido recorrente como ilustração e/ou como fonte de análise pelos alunos. Seu uso (e muitas vezes abuso) tem sido quase que obrigatório, especialmente em livros para o ensino fundamental, como critério para aprovação dos livros entre os programas do livro didático no Brasil (COSTA, 2010, p. 7).

Os livros didáticos e as imagens são “textos curriculares como espaço enunciativo de discursos híbridos” (COSTA, 2010, p. 6) que promovem sentidos entre a tradição de significar determinado tema e pela tradução que produzem novos sentidos que vão sendo atribuídos pela comunidade disciplinar de geografia (COSTA; LOPES, 2016). O livro didático é um espaço de produção e divulgação do conhecimento escolar, um recurso que faz parte da cultura escolar. Por isso, me detenho apenas nos textos imagéticos da coleção Araribá, as quais encontramos imagens num terreno hibridizado que retrata o “negro” em contextos de escravidão/subalternização, mas também em posições sociais de protagonismo, como no ramo da tecnologia e da medicina/pesquisa.

Assim como Costa (2010) discute o livro didático de história, faço o mesmo movimento por meio do argumento de que o livro didático de Geografia “situado em meio às políticas da identidade e da diferença se configura como uma importante estratégia cultural para a produção das políticas de currículo que disputam hegemonia nos processos de identificação e de representação” (Costa, 2010, p. 7). Por isso, o livro didático de Geografia molda-se em um terreno político que disputa determinar a significação da produção do conhecimento, seja ele científico ou não.

Ao selecionar as imagens dos livros didáticos, não estabeleço uma linearidade para a categorização por anos escolares. O movimento feito para abordar esses discursos imagéticos foi a possibilidade de interpretação que poderiam ser mobilizados ao aproximá-los por temas, sem uma hierarquia. Ao confrontar as imagens, foi possível perceber que tais elementos possuíam similaridades, o que possibilitou elencá-las em categorias. De tal modo, as imagens estão divididas em quatro quadros que retratam significações das identidade(s) negra(s) nos seguintes contextos: Quadro 1 - coloniais, Quadro 2 - pobreza e precarização, Quadro 3 - culturais, Quadro 4 - subversivos a novas significações do “negro” no Brasil e no mundo.

O Quadro 1 possui duas imagens de representação do negro no 7º e 8º ano do EFAF. A

junção dessas imagens se deu pela produção de sentidos produzidos por meio dos discursos colonizadores em diferentes *espaçotempos*. As imagens de escravidão nos livros didáticos carregam o risco de reforçar um estereótipo que afeta “negativamente na formação identitária de alunos e professores” (COSTA, 2006, p. 3). Tanto no 7º quanto no 8º ano, os sentidos produzidos por essas imagens perfazem uma produção da identidade negra que é submissa à identidade branca, seja por diferentes formas ou maneiras de colonizar o outro (colonialidade do saber/poder). Importa pensar que por um viés decolonial, poderíamos abordar que “apesar da violência da escravidão, o negro não se manteve passivo ou alienado; não se manteve incapacitado para construir espaços próprios” (COSTA, 2006, p. 8).

Além disso, é possível problematizar como muitas imagens dos livros didáticos ao discutirem os ciclos econômicos brasileiros, frequentemente, reproduzem uma identidade negra que é caracterizada “como mão de obra bruta, como força apenas de massa muscular e não pensante” (CUNHA JUNIOR, 2010, p. 18). O imigrante africano é retratado como um ser incapacitado de produzir conhecimento, mas o que não é usualmente difundido, é que muitos dos conhecimentos técnicos e tecnológicos utilizados nos grandes ciclos econômicos do Brasil, tiveram influência do conhecimento africano que já era utilizado em todo território africano em meados do século XVI, como aponta Cunha Junior (2016).

Sobre os ciclos econômicos para a formação histórica do Brasil, o autor discute que:

Os ciclos econômicos agrícolas são de produtos tropicais desconhecidos da Europa antes de 1400, e de grande expansão em amplas regiões africanas. As culturas da cana-de-açúcar e do café são culturas de complexidade na sua base técnica, envolvendo diversas etapas e diversos conhecimentos, quanto à escolha do solo, ao plantio, tratamento da planta, colheita e processamento do produto. Estes conhecimentos foram importados da África, através da mão de obra africana (CUNHA JUNIOR, 2016, p. 22).

Os saberes dos povos africanos eram descredibilizados para o europeu ter protagonismo no processo de criação de tecnologias. Contudo, importa pensar que até mesmo o uso da madeira na produção de máquinas e ferramentas durante o ciclo da cana-de-açúcar, como a moenda, continha saberes africanos que possibilitaram transformar a cana em melado, rapadura e açúcar (CUNHA, JUNIOR, 2013). Em outras palavras, a formação das colônias, com tecnologias capazes de transformar as matérias-primas em mercadorias, não eram invenções europeias, mas sim africanas. A negação do protagonismo no negro na criação de maquinários, corrobora para o epistemicídio (SANTOS, 2009) desse povo.

Quadro 1: Representações da identidade negra marcadas pelos sentidos coloniais

Livro 7º ano	Livro 8º ano
	

<p>Tema: A decadência econômica do Nordeste</p> <p>Legenda: RUGENDAS, Johann-Moritz. Moinho de açúcar. 1835. Litogravura, 19,9 × 28,2 cm. Gravura representando um moinho utilizado na produção de açúcar.</p> <p>Página: 215</p>	<p>Tema: Presença chinesa na África: um novo colonialismo?</p> <p>Legenda: Homem participa de programa de treinamento em mandarim oferecido pelo Instituto Confúcio da Universidade de Tecnologia de Johannesburgo-Nanjing, em Pretória, África do Sul (2021).</p> <p>Página: 267</p>
--	--

Fonte: Livro didático de Geografia-7º e 8º ano, Projeto Araribá — Editora Moderna, 2022.

O Quadro 2 tem duas imagens do livro do 8º ano, mas são bastantes simbólicas para pensar a formação da identidade negra e do continente africano. O currículo de Geografia proposto pela BNCC (Brasil, 2018) promove uma gradação de conteúdos por meio de escalas que vão do contexto local até o global. No 8º ano, há uma ênfase para explorar o continente africano e pensar a construção do território por sua história, economia, formações naturais, sociais e culturais.

Dessa forma, as imagens selecionadas significam uma construção do continente africano como precário, tendo dificuldades para superar a pobreza. Nos sentidos produzidos por tais discursos, pode-se interpretar que o continente vive sob a égide de problemas urbanos, sociais e de saúde. Ratts *et al* (2006, p. 57) ao abordar as representações da África nos livros didáticos de Geografia discutem que “apresentam sempre uma África selvagem, em que a população negra vive de forma rústica, quando não de forma miserável”.

Muitos continentes possuem problemas urbanos e questões de saúde em suas populações, mas a ênfase dada ao continente africano como berço de atraso no desenvolvimento econômico promove estereótipos no imaginário social fortemente influenciados por visões europeias (RATTS *et al*, 2006) e de certa forma, racista. A promoção desse imaginário social, dificulta a reflexão de que o continente africano pode ser apresentado em sua heterogeneidade e suas outras dimensões que não estão atrelados aos problemas econômicos, urbanos e sociais.

Quadro 2: Representações da identidade negra marcadas pelos sentidos da pobreza e precarização

Livro 8º ano	Livro 8º ano
	
<p>Tema: A questão da aids</p>	<p>Tema: População, Condições Sociais e Diversidade Cultural</p>

<p>Legenda: Mulher faz teste de aids em campanha realizada em Lagos, Nigéria (2021).</p> <p>Página: 244</p>	<p>Legenda: A Nigéria é o país africano com maior população absoluta, somando mais de 206 milhões de pessoas em 2020. Na fotografia, a capital, Lagos (2020).</p> <p>Página: 242</p>
---	--

Fonte: Livro didático de Geografia - 8º ano, Projeto Araribá - Editora Moderna, 2022.

No Quadro 3, há duas imagens que produzem sentidos sobre as identidade(s) negra(s) no 7º e no 8º ano do EFAF, explorando, ainda que insuficientemente, a riqueza cultural presente no continente africano. A primeira imagem do 7º ano, discute sobre a intolerância religiosa que as religiões afro-brasileiras sofrem no Brasil, já a segunda imagem retrata Griôs tocando kora, um instrumento de corda na República de Guiné-Bissau.

Embora devamos combater a intolerância religiosa em qualquer situação, seja na escola ou não, a centralidade dada ao tema em um contexto que já põe as significações sobre África em uma posição de sofrimento e perseguição, fomenta mais uma interpretação de que o “negro” não possui direitos a serem respeitados e valorizados. É possível que o tema possa ser abordado pelo professor em sua prática pedagógica, mas quando o discurso imagético é fixado no livro didático de Geografia, pode dar espaço para uma relação do “negro” com a opressão, sem a possibilidade de outros olhares e produções de ser/viver/conviver/habitar.

É possível interpretar que “as culturas e formas de socialização presentes nesse continente são expressas de forma simplista, um conjunto caótico, mas ao mesmo tempo monolítico e homogêneo” (RATTS *et al*, 2006, p. 51). Além disso, cabe destacar que o continente africano possui uma diversidade cultural e étnico-religiosa muito rica e multifacetada que extrapola todas as que conhecemos. Contudo, o continente não é trabalhado desse modo, limitando uma produção do conhecimento escolar sobre as Áfricas.

Quadro 3: Representações da identidade negra marcadas pelos sentidos culturais

Livro 7º ano	Livro 8º ano
	
<p>Tema: Por que as religiões afro-brasileiras sofrem mais discriminação?</p> <p>Legenda: Festa de Iemanjá é realizada no município de Cidreira, RS (2019).</p> <p>Página: 181</p>	<p>Tema: Diversidade cultural e religiosa</p> <p>Legenda: Na fotografia, griôs tocando kora na sede da Assembleia Nacional em Conacri, República da Guiné-Bissau (2016).</p> <p>Página: 246</p>



Fonte: Livro didático de Geografia - 7º e 8º ano, Projeto Araribá - Editora Moderna, 2022.

O Quadro 4, tem duas imagens, sendo a primeira de uma mulher brasileira participante de um projeto que incentiva mulheres negras e indígenas a ingressarem no ramo da tecnologia, e a segunda imagem, uma cientista africana realizando estudos em Nairóbi, no Quênia. Dentre a maioria das imagens do livro didático de Geografia, essas foram as que mais trouxeram sentidos positivos de uma produção de identidade negra.

Os discursos imagéticos de pessoas negras em posições sociais que se afastam daquelas que reforçam a colonização, escravidão, subalternização mobilizam outros olhares para a produção da identidade negra no contexto escolar. Importa pensar que muitos jovens que utilizam os livros didáticos são influenciados para pensar os significados do “negro” e sua própria produção identitária, por isso imagens positivas dificultam reproduzir estereótipos racistas que associam o ser negro a condição de opressão.

As imagens promovendo novos sentidos de negro, “se faz em meio à hibridização de diferentes discursos historiográficos recontextualizados e reatualizados no processo de produção dos textos didáticos” (COSTA, 2010, p. 10-11). Os discursos hibridizados tendem a afirmar e modificar os diferentes sentidos hegemônicos das identidades negras disputados nos livros didáticos de Geografia investigados.

Quadro 4: Representações da identidade negra com sentidos subversivos a novas significações do “negro” no Brasil e Mundo

Livro 7º ano	Livro 8º ano
	
<p>Tema: Novas profissões</p> <p>Legenda: Participante do Projeto PretaLab, que atua em todo o Brasil com objetivo de incentivar a participação de mulheres negras e indígenas no mercado de trabalho focando a inovação e produção tecnológica. Rio de Janeiro, RJ (2018).</p> <p>Página: 88</p>	<p>Tema: Obstáculos à industrialização</p> <p>Legenda: Cientista realiza estudos em centro de pesquisas em Nairóbi, Quênia (2020). Esse é um exemplo de investimento em pesquisa e qualificação de trabalhadores em um país do continente africano.</p> <p>Página: 259</p>

Fonte: Livro didático de Geografia - 7º e 8º ano, Projeto Araribá - Editora Moderna, 2022.

Os discursos imagéticos dos livros didáticos de Geografia perfazem o currículo de Geografia como espaço-tempo de fronteira cultural (Macedo, 2006), marcados pela hibridização de sentidos que visam hegemonizar uma identidade negra, mas que se fixam provisoriamente nas discussões do sétimo e oitavo ano da coleção Araribá do PNLD.

Os fluxos de sentidos de “negro” como discutido sobre as imagens, sendo escravizado/colonizado, vivendo em um continente com obstáculos sociais, com sua cultura à

margem e retratada como monolítica, bem como a reformulação do “negro” como protagonista em profissões de tecnologia/ciência, marcam a hibridização da força das articulações, sejam elas do movimento negro brasileiro, da comunidade disciplinar de geografia, das editoras de livros didáticos, entre outros.

A tradição que o campo disciplinar de Geografia promove para refletirmos a formação do território brasileiro e suas relações com o continente africano aparecem com bastante força, mas encontramos também novos sentidos em circulação que focalizam outros olhares que negociam a produção discursiva da identidade cultural do negro.

Penso que pelo viés decolonial, as tentativas de fixação para centralidade de uma identidade negra seria outra, estaríamos disputando a construção discursiva que se afastaria do imaginário colonial e estaríamos produzindo novas significações que tratassem do “negro” com “histórias de luta e resistência, das relações afetivas, perpassam uma visão mais afirmativa em relação ao negro e podem ser de grande valia para a valorização das matrizes afro-descendentes” (COSTA, 2006, p. 15).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Operar com o livro didático de Geografia como parte de uma textualização mais ampla, possibilita entender que a abordagem feita nesse momento, se refere a uma tentativa de interpretação da produção de uma cadeia de significados sobre as identidades negras. Como discurso, os livros didáticos estão inseridos no terreno de disputas que visam fixar o que seria ou deveria ser entendido por identidade negra para ser trabalhado como conhecimento geográfico na educação básica.

A articulação política do Movimento Negro Brasileiro mobilizou lutas para que fosse criada outra imagem do povo negro, uma que valorizasse um povo importante para a construção do território brasileiro, levando a aprovação da Lei 10.639/03. Tal articulação foi mobilizada em resposta àquilo que consideravam faltoso em si no currículo, demandando a necessidade de trabalhar uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, sobretudo, nas áreas de Educação Artística, Literatura Brasileira e Histórias Brasileiras.

Os livros didáticos do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais — EFAF desenvolvidos através da Editora Moderna que fazem parte do Plano Nacional do Livro Didático — PNLN, tentam representar as disputas de todos os agentes políticos (comunidade disciplinar, professores, editoras, pesquisadores, movimentos sociais e afins) sobre o que seria entendido enquanto “negro” nas obras escolares.

Ao chamar atenção para os discursos imagéticos dos livros investigados, foi possível interpretar alguns sentidos sobre o “negro” que são produzidos por tais recursos, sendo um sujeito escravizado por um período colonial, sem seu direito de produzir sua cultura, que vive em péssimas condições urbanas e habitacionais, mas que também está ocupando espaços que antes não víamos com tanta frequência nesses recursos didáticos. Esse movimento que reforça a identidade como submissa e modifica a imagem com profissões não vistas com tanta frequência nos livros, são efeitos da negociação entre a tradição e a tradução dos discursos.

Em vista disso, na busca de radicalizarmos e não cairmos nos riscos dos estereótipos sobre o que poderia ser a identidade negra, sem a associação do negro ao sofrimento escravocrata, é possível pensar a decolonialidade como possibilidade para o ensino de Geografia na educação básica. Através dela, poderíamos produzir novas significações sobre o que é ser negro nas aulas de Geografia, se afastando de uma geografia eurocêntrica, para trabalhar as narrativas/discursos que também são produzidas por aqueles que tiveram suas visões de mundo silenciadas e julgadas como equivocadas.

Um ensino de Geografia que não cria possibilidades para pensar novas produções de conhecimento, se fecha em uma racionalidade que não dá abertura à multiplicidade de tudo

aquilo que não sabemos. A Geografia como prática espacial de significação (STRAFORINI, 2018) também está submetida à dimensão discursiva, logo, não existe um conhecimento tido como certo ou errado, todos estão disputando seu espaço de representação na luta política. Por isso, a geografia, como uma área interdisciplinar, consegue e pode estar aberta ao devir.

Portanto, a identidade negra, como um dispositivo fechado, é uma ficção. Não podemos fechar o campo discurso de uma vez por todas para delimitar o que seria entendido como cultura negra e as identificações com o *Outro*. Aquilo que entendemos por identidade negra é um processo fragmentado que, em cada contexto, se afirma de um modo e se hibridiza com tantos outros discursos para ganhar representação.

REFERÊNCIAS

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 da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira Africana”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Resolução nº. 1 de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004b.

BRASIL. Programas do Livro — home. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>>. Acesso em 12 de dez. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 26 fev 2024.

BARBOSA, Alessandro Tomaz. **(De)colonialidade no currículo de biologia do ensino secundário geral em Timor-Leste**. Tese de doutorado em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Autêntica, 2018.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Pós-colonialidade explicada às crianças**. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. (Orgs.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

COSTA, Hugo Heleno; LOPES, Alice Casimiro. Sobre a subjetividade/alteridade: conversas com Derrida e Laclau nas políticas de currículo. In: Maria de Lourdes Rangel Tura; Maria Manuela Alves Garcia. (Org.). **Currículo, políticas e ação docente**. 1ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, v. 1, p. 51-69

COSTA, Hugo Heleno; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar em Goodson:

impasses em um registro pós-estrutural; **Revista Brasileira de Educação**. v. 21, n. 67, p. 1009-1032, 2016.

COSTA, Hugo Heleno. “SERÍAMOS A POLÍTICA QUE CRITICAMOS?”: a interlocução do povo da Geografia na produção da BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 19, p. 125–152, 2020.

COSTA, Hugo Heleno; SILVA, Delmaci Souza. CURRÍCULO E IDENTIDADE INDÍGENA: UMA ABORDAGEM SOBRE UM LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA. Afluente: **Revista de Letras e Linguística**, v. 8, n. 22, p. 353–374. 2023.

COSTA, Warley. Currículo de História e fixação de sentidos sobre “negro”: as imagens da escravidão que circulam nos livros didáticos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu/MG. Anais. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT12-6678--Int.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2024..

COSTA, Warley. A escrita da escravidão nos livros didáticos de ensino fundamental nos anos 1980/90. In: VII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 7., 2006, Campinas. Anais. Campinas: FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/Resumo/res_warley%20da%20costa.pdf. Acesso em: 28 jun. 2024.

COSTA, Warley. Olhares sobre olhares: imagens da escravidão nos livros didáticos, representações do ser negro e construção de identidades. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 12., 2006, Niterói. Anais. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo6.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Tecnologia africana na formação brasileira. **Rio de janeiro: CEAP**, v. 2, 2010.

CUNHA, JUNIOR, Henrique. Tecnologia e fazer artístico do tempo do escravismo. In: ARAUJO, Emanuel (curador). **Arte, adorno, design e tecnologia no tempo da escravidão**. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2013. p. 41-49.

DUARTE, Ronaldo Goulart. **Educação Geográfica, Cartografia Escolar e Pensamento Espacial no segundo segmento do ensino fundamental**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

GOMES, Maria Margarida; SELLES Sandra Escovedo; LOPES Alice Casimiro, Currículo de Ciências: estabilidade e mudança em livros didáticos; **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 477-492, abr./jun. 2013.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Editora Vozes Limitada, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei**

Federal, v. 10639, n. 03, p. 39-62, 2005.

HALL, Stuart, **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES Alice Casimiro, MACEDO Elizabeth, **Teorias de Currículo**. São Paulo, Editora Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika; COSTA, Hugo Heleno. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, 2013.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 285-296, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Títulos del Programa Sur-Sur: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RATTS, Alecsandro; *et al.* Representações Da África E Da População Negra Nos Livros Didáticos De Geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, v. 8, n. 1, 2006.

SIMAS, Luiz Antônio. **Umbandas: uma história do Brasil**. Civilização Brasileira, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 9-19.

SANTIAGO, F. Políticas educacionais e relações étnico-raciais: contribuições do parecer cne/cp 3/2004 para a educação infantil no brasil. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 14, p. 25-44, 2013.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental, 2001.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 175-195, 2018.