

**COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar

Victor Hugo Alves Rijo

**A LEI 10.639/03, AS RELAÇÕES RACIAIS E A  
FORMAÇÃO TERRITORIAL DO BRASIL EM LIVROS  
DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA**

Rio de Janeiro  
2021



Victor Hugo Alves Rijo

**A LEI 10.639/03, AS RELAÇÕES RACIAIS E A FORMAÇÃO TERRITORIAL  
DO BRASIL EM LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA**

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, vinculado 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.

Orientador: Prof. Pedro Bernardes Pinheiro

Rio de Janeiro  
2021

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

R572 Rijo, Victor Hugo Alves  
A lei 10.639/03, as relações raciais e a formação territorial do Brasil em livros didáticos de geografia / Victor Hugo Alves Rijo. - Rio de Janeiro, 2021.

40 f.

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

Orientador: Pedro Bernardes Pinheiro.

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Cultura Afro-Brasileira - Estudo e Ensino. Livros didáticos - Brasil. I. Pinheiro, Pedro Bernardes. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 910

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Victor Hugo Alves Rijo

**A LEI 10.639/03, AS RELAÇÕES RACIAIS E A FORMAÇÃO TERRITORIAL  
DO BRASIL EM LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA**

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, vinculado 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: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Banca Examinadora:

---

M.e Pedro Bernardes Pinheiro (Orientador)  
Colégio Pedro II

---

Dra. Carolina Vilela  
Colégio Pedro II

---

M.a Larissa Lima de Souza  
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro  
2021

Dedico a todos que um dia foram impedidos  
de ocupar o lugar que agora ocupamos.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço a nosso pai Oxalá, meu pai e mãe de cabeça e a todos os orixás. A toda ancestralidade espiritual que me dá forças para enfrentar as dificuldades diárias e alcançar voos até então inimagináveis. Agradeço toda a minha família, minha base, sem vocês nada disso aconteceria. A matriarca da família na qual carrego tatuada no peito: Regina Cristina da Silva Rijo. A meus avôs, Nivaldo Juvenal Moretti e José Leite de Souza, as minhas tias que me apoiam incondicionalmente: Ana Cláudia da Silva Rijo, Karina da Silva Rijo e meu tio Adriano da Silva Rijo. Aos mais novos que também amo muito, Jorge Roberto Rijo Lopes e João Henrique Rijo Pimenta. E também a Aline Guedes da Silva que em pouco tempo tornou meus dias melhores e mais agradáveis em sua companhia e companheirismo. Também presto minha homenagem à memória da minha vó Dalila Alves Cabral que desencarnou no início desse ano e a Jayme que fez sua passagem recentemente.

Também agradeço a todo o corpo docente da especialização e a todos os integrantes da turma, onde aprendi muito com todos. Agradeço especialmente ao meu orientador Pedro Bernardes Pinheiro que com seu convívio me fez aprender muito, tornando uma inspiração para mim como pessoa e profissional. Agradeço a todos que me ajudaram na construção dessa pesquisa. A Reginaldo Braga Junior e André Lopes de Souza por me aturarem e me ajudarem a crescer diariamente, vocês são meus professores que levo para a vida. A todos que leram e contribuíram na construção dessa pesquisa: Mãe Dulce Santoro, Susane Cerqueira, Fernanda Tavares, Vânia Regina Jorge da Silva e aos meus queridos amigos Denílson de Souza Neves e Simone Vieira de Aragão Tavares Emídio pelas correções ortográficas e as dicas para aprimoramento da pesquisa.

Agradeço a banca por ter aceitado o convite, a professora Carolina Lima Vilela que tenho profunda admiração, por sua inteligência e humildade no trato com seus pares e a professora Larissa Lima de Souza por ser uma das poucas professoras negras da instituição, sendo exemplo para mim e tantos outros que buscam ocupar espaços que historicamente nos foram negados. Sei que não citei muitos nomes que me ajudaram em minha construção, mas saiba que sou muito grato a todos, independente de estarem citados ou não.

“Desde cedo a mãe da gente fala assim: “filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor.” Aí passado alguns anos eu pensei: “Como fazer duas vezes melhor se você tá pelo menos cem vezes atrasado? Pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses, por tudo o que aconteceu... Duas vezes melhor como? Quem inventou isso aí? Quem foi o pilantra que inventou isso aí? Acorda pra vida rapaz!”

*Racionais Mc's*

## RESUMO

O objetivo deste trabalho consiste em analisar as influências da lei 10.639/03 nas relações raciais nos conteúdos de formação territorial brasileira em livros didáticos do 7º ano do ensino fundamental II. Para isso, selecionamos livros didáticos de diferentes décadas orientados pelas correntes epistemológicas do período, classificadas em ensino de geografia tradicional até o movimento crítico e analisamos as mudanças. Utilizando o conceito de identidades geoculturais, compreendo as relações raciais como continuidade das relações territoriais, atribuindo um caráter geográfico à pesquisa. As análises indicam que os conteúdos sofreram poucas mudanças ao longo do tempo. Indicando que o contexto socioespacial escravocrata do surgimento da Geografia Escolar contribuiu para a consolidação do eurocentrismo e sua perpetuação até os dias de hoje, promovendo uma hierarquização dos grupos raciais e na maneira como os territórios são discutidos nos livros didáticos. A pesquisa aponta para a necessidade de revisar os conteúdos da disciplina Geografia que contribuem na propagação da discriminação racial no espaço escolar e conseqüentemente, na sociedade.

**Palavras-chave:** Lei 10.639/03. Geografia Escolar. Livros didáticos. Formação territorial brasileira.

## ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the influences of law 10.639 / 03 in race relations in the contents of Brazilian territorial formation in textbooks of the 7th year of elementary school II. For that, we selected textbooks from different decades guided by the epistemological currents of the period, classified in traditional geography teaching until the critical movement and analyzed the changes. For this, we use the concept of geocultural identities, understanding race relations as a continuity of territorial relations, assigning a geographical character to research. The analyzes indicate that the contents have undergone little change over time. Indicating that the socio-spatial slave context of the emergence of School Geography contributed to the consolidation of Eurocentrism and its perpetuation until today, promoting a hierarchy of racial groups and the way territories are discussed in textbooks. The research points to the need to review the contents of the discipline Geography that contribute to the spread of racial discrimination in the school space and, consequently, society.

**Keywords:** Law 10.639 / 03. School Geography. Textbooks. Brazilian territorial formation.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	10
<b>Capítulo 1 - A lei 10.639/03 e a Geografia Escolar</b>	12
<b>1.1 O eurocentrismo e a influência no ensino de Geografia</b>	15
<b>Capítulo 2 - O livro didático enquanto objeto: Dimensões e disputas</b>	19
<b>2.1 Uma análise das relações raciais em uma perspectiva geográfica</b>	21
<b>Capítulo 3 – Análise dos livros didáticos</b>	21
<b>Considerações finais</b>	37
<b>Referências</b>	39

## Introdução

A presente pesquisa busca analisar as influências da lei 10.639/03 sobre a abordagem nas relações raciais na Geografia Escolar, considerando os conteúdos sobre a formação territorial brasileira em livros didáticos do 7º ano do Ensino Fundamental II. Para isso, dividimos nossa análise em três capítulos, incluindo as análises nos livros didáticos e considerações finais.

No primeiro capítulo apresentamos um diálogo entre a lei 10.639/03 e a Geografia Escolar. Mostrando os propósitos da lei que torna obrigatória a temática racial na Educação, conseqüentemente, no ensino de Geografia. Para então, reforçar sua importância ao investigar a influência do eurocentrismo no período de formação territorial brasileira a partir do século XVI. Que corresponde tanto ao recorte do atual conteúdo de formação territorial brasileiro analisado quanto o surgimento da Geografia Escolar brasileira, marcada por um contexto socioespacial escravocrata que inibia a presença de negros e indígenas nos espaços físicos e epistemológicos. O que aponta uma forte tendência da geografia brasileira ter sido influenciada por esse contexto em seus conteúdos curriculares.

Para tais discussões, recorreremos a Santos (2011), para relacionar o ensino de Geografia com a questão racial; a Silva et. al. (2009) para entendermos a influência do eurocentrismo na formação territorial brasileira e conseqüentemente na epistemologia da geografia; e a Pessoa (2007) para discutirmos o surgimento do contexto socioespacial do surgimento da Geografia Escolar através do atual Colégio Pedro II em 1837.

No segundo capítulo, nos debruçamos em debates sobre o livro didático e a relação com seus saberes, o espaço escolar e a sociedade. Dialogando com Sene (2014) para compreender as origens da desvalorização da geografia escolar pela geografia acadêmica e a preferência de professores por livros didáticos considerados mais “tradicionais”. Através de dados do censo escolar do INEP do ano de 2020 enfatizamos que cerca de 38,6% dos professores do Ensino Fundamental II que ministram aulas de geografia, não possuem formação na área, aumentando a tendência de recorrerem aos livros didáticos para construir suas aulas e assim, reproduzem seu discurso, evidenciando nossa preocupação em analisar os conteúdos transmitidos nos livros didáticos.

Através de Forquin (1992) concebemos a escola como um local de transmissão de saberes e símbolos que perpassam os conteúdos dos livros didáticos. E, por meio do diálogo entre Chervel (1990) e França e Carvalho (2015) mostramos respectivamente que enquanto o primeiro em seu estudo sobre a história das disciplinas escolares relata o fenômeno de vulgata que consiste na manutenção dos conteúdos dos manuais mesmo em épocas diferentes, o segundo apresenta uma periodização que classifica os livros didáticos por suas características específicas em cada momento histórico. Evidenciando assim que mesmo com as diferentes tendências no ensino de Geografia, no qual utilizamos para analisar os livros didáticos através dessa classificação, identificando se houve alterações na abordagem das relações raciais após a aplicação da lei 10.639/03.

E, para analisarmos as relações raciais em uma perspectiva geográfica, utilizamos Santos (2009) e Tonini (2002) para conseguirmos os instrumentos teóricos para tal finalidade. Por meio de Santos (2009) ampliamos a noção de raça para um conceito vinculado a geografia, trabalhando com o princípio de identidades geoculturais, baseada na ancestralidade geográfica, em que associa os grupos raciais a seus respectivos territórios de origem. Ao passo que Tonini (2002) nos alerta para a origem que produz o discurso nos livros didáticos que reproduz o poder vigente, orientando sobre a maneira na qual analisamos os livros didáticos, nos atentando as diversas formas de mensagem que o livro possui.

Para o terceiro capítulo, apresentamos um quadro referente as coleções de livros didáticos analisados, onde selecionamos por década, iniciando pela década de oitenta, período marcado pelo advento da Geografia Crítica até a coleção utilizado atualmente na prefeitura do Rio de Janeiro. Assim, inicialmente buscamos localizar no sumário referências diretas ao conteúdo analisado e identificar expressões das relações raciais nos conteúdos. Recorrendo a concepções teóricas em nossa análise como a utilizada por Santos (2009) sobre a produção de não existências e Santos (2004) através da monocultura do tempo linear.

E, por meio das considerações finais, refletimos sobre a construção da pesquisa através de suas etapas, as dificuldades teóricas encontradas do recorte estabelecido, os avanços que localizamos e temas que julgamos interessantes para futuras pesquisas.

## Capítulo 1 - A lei 10.639/03 e a Geografia Escolar

A criação de uma lei por si só é um processo longo e árduo, afinal, a legislação é um espaço de disputa, no qual diversos grupos buscam sua inserção nesse jogo de poder. Diferentes áreas da sociedade se amparam por meio das leis como uma forma de legitimar suas investidas. Dentre essas áreas, encontra-se a Geografia Escolar por estar inserida no campo educacional, que envolve não somente o ensino de Geografia, mas também outras disciplinas, o espaço escolar e a sociedade. Diante disso, podemos afirmar que diretamente, ou não, as leis estão presentes e orientam discussões e práticas cotidianas.

Neste primeiro capítulo, dialogaremos com a lei 10.639/03, uma vez que, no presente trabalho, será apresentada enquanto sinônimo de um debate racial no campo educacional. Trata-se de um debate que julgamos necessário e urgente em nossa sociedade. Especialmente porque a lei sobre a qual nos debruçaremos foi fruto da resistência de um grupo racial. Falamos resistência, pois seu surgimento é reflexo de incansáveis lutas do movimento negro brasileiro, que percebeu na educação institucional um espaço de disputa para as narrativas que formariam a sociedade. Baseando-se nessa premissa, recorreram inclusive aos meios institucionais para consolidar essa lei que possibilitou uma gama de debates e reflexões, visando o combate do racismo no espaço escolar e na sociedade, conseqüentemente.

A Lei 10.639/03 posteriormente alterada pela Lei 11.645/08, que incluiu a perspectiva da cultura e história indígena, manteve obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Apesar de cientes da alteração da lei 10.639/03, cinco anos após sua efetivação, permanecemos utilizando-a por representar um marco simbólico de uma conquista histórica do movimento negro brasileiro. Para melhor elucidarmos as reflexões que apresentaremos ao longo do capítulo, destacamos seus principais pontos:

“Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B; 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.” (BRASIL, 2003, p.1).

Enfatizamos o motivo de abordarmos a lei 10.639/03, sugerindo seu debate racial implícito e posteriormente sua influência nos conteúdos da geografia escolar, pois mesmo que a disciplina Geografia não tenha sido mencionada explicitamente no corpo da lei; ela também tem sido impactada por essa legislação, pela gama de pesquisas voltadas à lei, incentivo de práticas, no cotidiano escolar, pelos educadores e pelos debates raciais contemporâneos. Afinal, é a primeira vez na história do país, desde o fim institucional da escravidão racial, ou seja, somente 115 anos após a “libertação” que tivemos uma lei com a palavra “negro” referida em um texto legislativo, a qual tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.

A fim de compreendermos com maior profundidade a lei 10.639/03 e a sua relação com a Geografia Escolar, recorreremos a Santos (2011). De acordo com o autor, uma das maiores finalidades dessa lei é reposicionar o negro e as relações raciais na educação, ou seja, uma lei estratégica que alcança o âmbito educacional, tornando-se um campo amplo e fecundo que direciona todos aqueles que almejam discutir as manifestações do racismo na educação.

Mesmo em concordância com Santos (2011), diante da sua argumentação sobre o reposicionamento das relações raciais no ensino, deixamos claro que não buscamos definir de maneira autoritária o que deve ser modificado, mas sim, darmos nossa contribuição estimulando reflexões sem limitar o debate. Diante do exposto, tais ideias de Santos (2011), além de nos direcionar, nos inspiram por defender a ideia de que o ensino de Geografia pode ser uma ferramenta de uma educação para a igualdade racial.

Na mesma direção, o autor apresenta marcos lógicos<sup>1</sup> de um processo de investigação que acompanhou professores da rede pública do Rio de Janeiro, em suas práticas, construindo e reconstruindo coletivamente através dos instrumentos didáticos do espaço escolar aplicações da lei 10.639/03. Por sua vez, nós utilizaremos a lei 10.639/03, enquanto referencial, para analisarmos as relações raciais no conteúdo de *formação territorial brasileira* em livros didáticos do 7º ano do Ensino Fundamental II.

---

<sup>1</sup> Ferramenta de trabalho que permite apresentar de forma sistemática e lógica os objetivos de uma política pública ou de um setor privado e as suas relações de casualidade. Ferramenta utilizada para preparação, avaliação ou reprogramação de políticas públicas ou projetos privados.

Reforçamos nosso argumento em Santos (2011), quando ele afirma que há uma interpretação equivocada da Lei 10.639/03 para os que defendem que sua realização se limita à inclusão de conteúdos sobre o continente africano. Para ele, os conteúdos apontados pela Lei buscam intervir na formação das visões de mundo vivenciadas no ensino escolar, contudo, nos mostra não ser possível alcançar esta função sem articulação total dos conteúdos escolares. Dessa maneira, julgamos necessário reforçar que, mesmo perante a ausência de citações diretas ao ensino de Geografia na lei, é possível atribuímos articulações com a Geografia Escolar.

Ainda sobre a lei 10.639/03, Santos (2011) discorre sobre mais uma de suas possibilidades, a capacidade de denunciar o que é silenciado e problematizar conhecimentos que aparentemente são normatizados, mas que contribuem para a reprodução de estigmas raciais e conseqüentemente para o racismo. Como, por exemplo, a associação do negro ao termo escravo e não a escravizado, isso retira a ideia de condição e remete a todo o grupo racial. Diante disso, enfatizamos nossa concordância com Santos (2011) que a lei 10.639/03 é de suma importância para um dos pontos primordiais que defendemos nessa pesquisa, uma ferramenta de embate a estrutura dos conteúdos curriculares (ou ainda, escolares) que carregam uma forte influência eurocêntrica.

É importante não permitirmos aberturas a interpretações equivocadas e reducionistas sobre o potencial que a lei possui e associá-la como solução da discriminação racial na sociedade brasileira. Nesse contexto, podemos dizer que existe uma linha tênue entre a exaltação da conquista e o aluimento provocado pela distorção em sua aplicação. Dizemos isso, pois ao mesmo tempo em que reconhecemos o triunfo dessa façanha e sua representatividade, sabemos que na realidade sua existência não significa seu cumprimento de maneira satisfatória, tendendo a distorções que desviam de seus objetivos determinados.

Esse debate é prestigiado nas discussões no ensino de Geografia, porém não é o intuito discorrê-lo com maior profundidade. Do mesmo modo, é importante apontar que não é nosso propósito definir de forma autoritária quais práticas cumprem ou não o objetivo da lei, julgamos que essa compreensão pode ser adquirida pela observação da prática e sua aproximação com os propósitos da mesma.

Sendo assim, com a intenção de melhorarmos esse diálogo, é necessário compreendermos a origem desse pensamento que conduziu e ainda conduz em grande parte o posicionamento perante as discussões apresentadas no interior da comunidade disciplinar. Para isso, nas linhas a seguir, refletiremos sobre o eurocentrismo no ensino de geografia, entendendo sua influência nas relações socioespaciais do período de surgimento da Geografia Escolar.

### **1.1 - O eurocentrismo e a influência no ensino de Geografia**

Para abordarmos o eurocentrismo, faz-se necessário entendermos seu surgimento e atuação. E, para alcançarmos esse propósito, utilizaremos Silva et al. (2009) que nos elucida sobre a relação entre o eurocentrismo e a ciência geográfica. Esse debate será apresentado com o propósito de aprofundarmos nossas reflexões no âmbito da geografia escolar.

Segundo Silva *et al.* (2009), o conhecimento científico é produto humano, socialmente produzido, que não possui neutralidade em seu processo de produção. Para os autores, a insurgência da ciência enquanto saber hegemônico constitui-se no Ocidente Europeu, a partir do século XVI, período considerado o início do processo de formação territorial brasileiro em uma perspectiva eurocêntrica – e também do conteúdo de formação territorial brasileiro, que se baseia nesse recorte epistemológico eurocêntrico - sobre o qual discorreremos mais adiante. Esse conhecimento constituído socialmente integrou-se a instituições variadas, inclusive as educacionais. Em vista disso, é evidente a influência do eurocentrismo no contexto espacial do período e em suas instituições. Desse modo, “a ideia de ciência moderna, iniciada no século XVI se estende posteriormente ao século XVIII, como saber supremo oriundo do ocidente branco, masculino, heterossexual e triunfa sobre os “outros”.” (SILVA *et al.*, 2009, p.2).

Portanto, para Silva *et al.* (2009), ao nos debruçarmos sobre a história do pensamento geográfico, percebemos a absorção do discurso da ciência moderna produzida por homens brancos, europeus e ocidentais. E aqui, entramos em um ponto

central de nossa discussão, pois essa produção influenciará nos conteúdos da Geografia Escolar e por sua vez, nos livros didáticos da disciplina geografia<sup>2</sup>.

Quando nos referimos ao eurocentrismo, falamos sobre um referencial o qual norteia o modo de compreender a sociedade e que se apresenta propositalmente como universal. Como afirmam Silva *et al.* (2009), ao nos debruçarmos sobre o eurocentrismo, não nos limitamos às fronteiras territoriais, mas sim a uma compreensão de visão e de leitura de mundo. Tanto Silva *et al.* (2009) quanto Santos (2011), associam o eurocentrismo a uma escala de visão/leitura de mundo que, para nós, está diretamente relacionada à reflexão a qual destacamos anteriormente sobre a finalidade da lei 10.639/03 e suas potencialidades de atuação em relação aos conteúdos da geografia escolar. Concordamos com Silva *et al.* (2009) que, mesmo com a hegemonia do eurocentrismo na Geografia científica, é viável e necessária a construção de novas perspectivas que se tornam possíveis por meio de versões dos grupos silenciados,

De acordo com Pessoa (2007), somente em meados do século XIX que a geografia obteve uma maior relevância na formação da organização educacional do Brasil. Processo esse que coadunava com o período de escravidão racial pelo qual o Brasil passava. Assim sendo, podemos dizer que a geografia escolar teve sua ascensão em meio ao processo de aniquilamento de corpos negros, suas subjetividades e que as relações espaciais condicionaram a estrutura social desse período.

É fato notório que a população lida através de seu fenótipo<sup>3</sup> como “não-branca”, ou seja, todos os demais grupos raciais que fugiam das características físicas de um europeu não eram admitidas em muitos espaços, inclusive os escolares. Isso nos permite deduzir que a forma como a Geografia Escolar se instituiu, dotava de um contexto de impossibilidade de negros e de indígenas acessarem tais espaços.

---

<sup>2</sup> Nesse sentido, é necessário compreender que não queremos demonizar as produções científicas classificadas como eurocêntrica. Além de ser arbitrário de nossa parte, tais produções estão circulando e não temos o interesse, sequer possibilidade em extingui-las com o objetivo de cessar a liberdade de pensamento. Nosso papel destina-se apenas em confrontá-las, tecendo críticas que julgamos necessárias para alcançarmos as reflexões aqui expostas referentes ao reposicionamento do negro das relações raciais no ensino de geografia.

<sup>3</sup> O conceito de fenótipo está relacionado com as características externas, morfológicas e fisiológicas. Como por exemplo, o formato dos olhos, a tonalidade da pele, cor e textura do cabelo, dentre outros.

Ainda segundo Pessoa (2007), nesse período, mais precisamente em 1837 foi fundado o Imperial Colégio de Pedro II<sup>4</sup> (figura 1), situado na antiga sede da Corte do Império no Rio de Janeiro. Utilizamos essa instituição para exemplificar, por meio de sua criação, o surgimento do que consideramos a Geografia Escolar no Brasil, isto é, sua institucionalização. É importante ressaltar que a abolição oficializada da escravidão racial só se estabeleceu 51 anos após a data da criação do Colégio Imperial Pedro II, através disso percebemos que pelo contexto socioespacial do período, aponta uma possibilidade dos conteúdos de Geografia inicialmente terem sido influenciados pela escravidão racial.



**Figura 1: Desenho da Igreja de S. Joaquim, antiga sede do Externato de Pedro II /  
Fonte: Arquivo nacional, disponível em: <https://cutt.ly/GbZ7VZM>**

Para aprofundar nossa análise, buscamos dados sobre a população escravizada no período de surgimento da Geografia Escolar. Os dados mais próximos da data do surgimento do Colégio Imperial Pedro II que encontramos são do primeiro censo demográfico de 1872, nomeado de *Recenseamento da População do Império do Brasil*. Nesse período, o Brasil contava com uma população de 9,93 milhões de

---

<sup>4</sup> Segundo Moacyr (1936), o Colégio de Pedro II foi criado pelo decreto de 2 de dezembro de 1837, que converteu em escola de instrução secundária o Seminário de São Joaquim, criado em 1739. Ao longo do tempo seu nome sofreu modificações e assim, utilizamos as diferentes definições na pesquisa para localizar no espaço e no tempo as transmutações da instituição.

peças, sendo mais de 15% da população de escravizados, distribuídos desigualmente no espaço, como vemos no mapa a seguir.

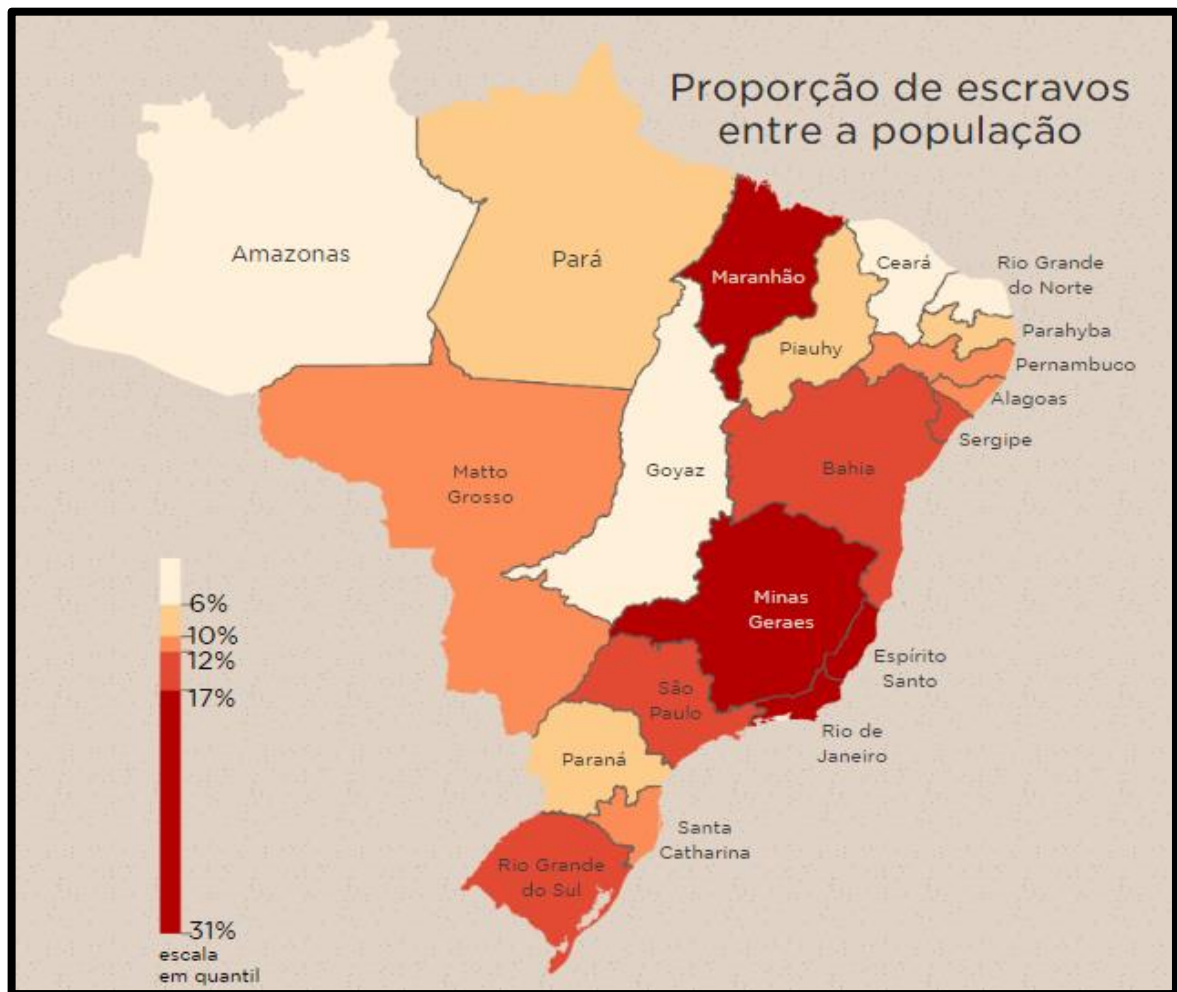


Figura 2: Proporção de escravos entre a população por estados / Fonte: Nexu Jornal, disponível em: <https://cutt.ly/FxAYIMs>

Através do mapa (figura 2), percebemos que alguns estados se destacam nessa proporção de escravizados entre a população. Dentre eles, o Rio de Janeiro, estado de surgimento Colégio Pedro II<sup>5</sup>. E, através da alta proporção da população escravizada mostrada no mapa, notamos o contexto socioespacial – racista e eurocêntrico - em que provavelmente surgem os atuais desafios que nos deparamos em desconstruir nos conteúdos da geografia escolar referentes à reprodução do racismo. Com isso, podemos incluir a necessidade de continuidade de lutas como a

<sup>5</sup> Em nossa pesquisa, consideramos o colégio como um marco simbólico-territorial da Geografia Escolar no Brasil

lei 10.639/03 e a necessidade de reposicionar o negro e as relações raciais nos conteúdos do ensino de geografia como afirma Santos (2011), tarefa que discorreremos nos próximos capítulos.

## **Capítulo 2 – O livro didático enquanto objeto: Dimensões e disputas**

No primeiro capítulo, apresentamos um diálogo entre a lei 10.639/03, símbolo da luta do movimento negro brasileiro e a Geografia Escolar. Mostramos como a lei insere o debate racial na educação e impulsiona o ensino de Geografia a pensar possibilidades de renovação de seus conteúdos e de revisões sobre as narrativas até então já consolidadas. Também vimos que a origem do pensamento eurocêntrico influencia o contexto socioespacial do período<sup>6</sup> que trazia em sua estrutura racial a naturalização da desumanização da população negra e, conseqüentemente, a negação de sua inserção em espaços escolares.

Neste segundo capítulo, nos debruçaremos em debates sobre o livro didático e a relação com seus saberes, o espaço escolar e a sociedade. Para aprofundarmos nossa discussão em torno do livro didático, recorreremos a Sene (2014). Em suas considerações, esse instrumento pedagógico pode ser definido como um produto específico, original e legítimo da Geografia Escolar. Por meio de sua pesquisa, percebemos que historicamente o livro didático e, conseqüentemente, seus conteúdos e a própria Geografia Escolar são considerados de menor relevância no âmbito acadêmico.

O livro didático é um representante legítimo das disciplinas escolares e busca dar conta das necessidades surgidas na relação ensino-aprendizagem da educação básica. Sua produção tem como referência a cultura escolar. Talvez por isso seja considerado uma “obra menor”, de baixa legitimidade e pouco valorizada no meio acadêmico. (SENE, 2014, p.29)

O curioso é que a Geografia Escolar é anterior à própria consolidação da Geografia Acadêmica. Fato que demonstra a importância dada à cultura escolar – ou a falta dela - nos espaços acadêmicos, cuja desvalorização é representada na

---

<sup>6</sup> É importante destacar que a ideia de formação territorial brasileira pode ser compreendida até a atualidade, pois, as transformações espaciais que refletem no território estão em constante transformação. Contudo, enquanto conteúdo escolar, a formação territorial brasileira, privilegia o período compreendido entre os séculos XVI e início do século XX, recorte utilizado em nossa pesquisa.

hierarquização entre os espaços acadêmicos e escolares. Sene (2014) afirma que muitos membros da comunidade universitária olham o livro didático como um reproduzidor limitado do conhecimento científico, desconsiderando a dinâmica própria da Geografia Escolar.

o autor encontra indícios para compreender a depreciação do livro didático no tensionamento entre duas concepções didático-pedagógicas: a *transposição didática* e a *cultura escolar*., A primeira concepção difundida por Chevallard (1997) defende que o saber ensinado na escola deve passar por uma série de simplificações até tornar-se um saber a ser ensinado. Enquanto a segunda, difundida por Chervel (1990), defende que as disciplinas escolares possuem autonomia de produção de conhecimentos e identidade própria no currículo da escola básica.

Dessa maneira, Sene (2014) alerta que se nos inclinarmos à concepção de Chevallard (1997) - o que ele sugere ser a mais utilizada – impulsiona uma tendência em considerar o livro didático como uma obra com baixa legitimidade. Contudo identificamos que o conceito de *transposição didática* originalmente é elaborado por Verret (1975), porém, Sene (2014) ao utilizar-se de Chevallard (1997) que entende a *transposição didática* como uma adaptação reduzida da produção científica acaba não considerando que em debates contemporâneos essa interpretação está sendo ampliada.

Entretanto, acreditamos que esse entendimento consiste em partes, por encontrarmos nos conteúdos dos livros didáticos considerados “tradicionais” essa redução científica. De acordo com Sene (2014), essa “tradição” tem origens na segunda metade da década de noventa, em que os livros didáticos inscritos no PNLD<sup>7</sup> eram avaliados e classificados. Os mais bem posicionados eram tidos como mais inovadores, exigindo do educador um maior domínio do conteúdo e/ou mudanças em sua prática docente deixando de serem adotados ao longo do tempo.

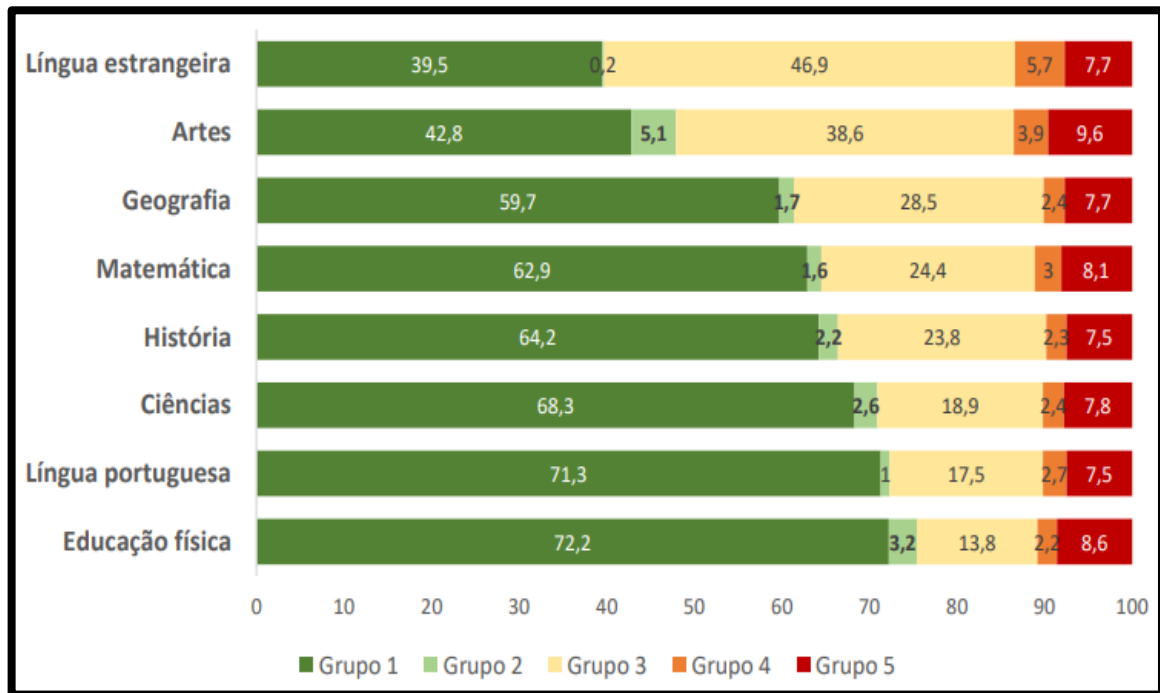
Ao analisarmos os dados referentes à formação docente no Brasil (figura 3), disponibilizados no censo escolar 2020 do INEP<sup>8</sup>, encontramos índices que

---

<sup>7</sup> O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é um programa do Governo Federal que tem por objetivo principal avaliar e distribuir livros didáticos de forma universal e gratuita às escolas públicas das redes de ensino básico.

<sup>8</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), responsável pelas avaliações e exames, pelas estatísticas e indicadores, e pela gestão do conhecimento e estudos educacionais.

complementam os argumentos levantados por Sene (2014) que explicam a priorização ao longo do tempo de professores por livros didáticos mais tradicionais e que exigissem um menor domínio do conteúdo. Ao analisar os dados, notamos um índice considerável de professores de Geografia sem licenciatura ou formação específica na área<sup>9</sup>, especialmente no Ensino Fundamental II (38,6%)<sup>10</sup>



**Figura 3: Indicador de adequação da formação docente - Brasil 2020 (anos finais) / Fonte: INEP, disponível em: <https://cutt.ly/9xJSuMX>**

É importante afirmarmos que não é nosso intuito aprofundar a discussão em torno da natureza desse problema, mas sim, entender a influência que os livros didáticos possuem na realidade escolar brasileira. Compreendendo que há muitos docentes sem o aporte teórico necessário para ser um leitor ativo - e não passivo - desse recurso didático, há fortes indícios que esses livros sejam utilizados como principal referência no preparo de suas aulas.

<sup>9</sup> Os grupos apresentados na legenda são respectivamente: (1) possuem licenciatura na mesma disciplina que leciona, (2) possuem bacharelado na mesma disciplina que leciona, (3) possuem licenciatura em disciplina diferente a que leciona, (4) possuem formação superior não considerada nas categorias anteriores e (5) sem formação superior.

<sup>10</sup> Por mais que esses conteúdos possam ser trabalhados no ensino médio, baseamo-nos na organização curricular que sugere sua aplicação no 7º ano do Ensino Fundamental II.

Por esse fato, provavelmente muitos professores irão reproduzir “inconscientemente” o discurso que o livro didático apresenta. Justificamos assim, nossa preocupação em analisar os conteúdos transmitidos nos livros didáticos, pelo fato de reproduzirem o eurocentrismo e, conseqüentemente, sua leitura/visão de mundo. Evidenciando assim, uma estrutura de relação de poder que está presente desde o currículo, passando pelo livro didático e alcançando a transmissão dos conteúdos<sup>11</sup>.

De acordo com Forquin (1992), a escola não é apenas um local onde se travam interações de poder, ela também é um local de transmissão de saberes e de símbolos. Saberes estes que se consolidaram em um contexto socioespacial altamente racista e que influenciam ainda hoje a leitura/visão de mundo dos estudantes da Geografia Escolar.

Compreendemos que tais símbolos perpassam os conteúdos dos livros didáticos e alcançam dimensões simbólicas, como por exemplo, o nome da instituição que consolida a Geografia Escolar, o Colégio Imperial Pedro II. Embora seja uma escola atualmente considerada referência em educação, pesquisa e extensão, não deixa de perpetuar um escravocrata em sua frente de apresentação. Contudo, em nosso caso, compreendemos que essa transmissão de saberes e símbolos nos servem como mais um reforço teórico para nossas futuras análises nos conteúdos dos livros didáticos. Afinal, de acordo com o autor:

A maneira pela qual uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual se encontra aí assegurado o controle social dos comportamentos individuais (...) (FORQUIN, 1992, P.39).

Por meio dessa citação, é possível entendermos a relação dinâmica entre a formação dos conteúdos junto a seu contexto socioespacial. Sendo assim, investigaremos livros didáticos de diferentes períodos, acompanharemos essa discussão no interior do ensino da Geografia ao passo que apresentamos nossa lógica de pensamento ao mesmo tempo em que se funda uma justificativa para o recorte realizado.

---

<sup>11</sup> É importante ressaltar que consideramos que a formação do professor não garante por si só sua excelência, entretanto, se com a formação já testemunhamos dificuldades nos índices de desempenho educacional, com a ausência desta, o cenário se torna ainda mais desfavorável.

Ainda sobre esse tema, nos aproximamos de Chervel (1990) e seu estudo sobre a história das disciplinas escolares. A respeito de nosso objetivo de análise, os conteúdos o autor afirma que:

O estudo dos conteúdos beneficia-se de uma documentação abundante à base de cursos manuscritos, manuais e periódicos pedagógicos. Verifica-se aí um fenômeno de “vulgata”, o qual parece comum às diferentes disciplinas. Em cada época, o ensino dispensado pelos professores é, grosso modo, idêntico, para a mesma disciplina e para o mesmo nível. Todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa, o quase isso. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do corpus de conhecimentos, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas. São apenas essas variações, aliás, que podem justificar a publicação de novos manuais e, de qualquer modo, não apresentam mais do que desvios mínimos: o problema do plágio é uma das constantes da edição escolar. (CHERVEL, 1990, p.203)

Por mais que Chervel (1990) nos diga sobre esse fenômeno, o qual nomeia de “vulgata”, que consiste na manutenção dos conteúdos dos manuais mesmo em épocas diferentes, possuímos classificações de características específicas dos livros didáticos por períodos socioespaciais. Logo, Chervel (1990), ao mesmo tempo em que defende o estudo dos conteúdos como uma abundante fonte de documentação, alega que nos depararemos com o fenômeno de “vulgata” em sua análise, que consiste na manutenção da estrutura do livro didático, com apenas algumas variações, sem muitos desvios como vemos na citação.

O interessante é que o ensino de Geografia possui uma periodização que classifica os livros didáticos por suas características específicas de cada momento. Não é nossa finalidade aprofundar sobre esse tema, mas através de França e Carvalho (2015) é possível termos acesso a uma periodização consensual no âmbito acadêmico. Segundo os mesmos autores, após 1930, os livros didáticos de Geografia são influenciados pela Geografia Francesa, especialmente por Vidal de La Blache, tornando a memorização, a descrição e o recorte regional predominante, além de possuir uma organização de conteúdos específica. Em meados da década de cinquenta e sessenta, os manuais buscavam apresentar os fenômenos espaciais de maneira mais dinâmica em relação ao período anterior.

Ainda de acordo com os autores, a partir da década de 80, com o advento da Geografia Crítica, houve a incorporação de temáticas que expunham as contradições sociais oriundas da produção capitalista do espaço. Segundo França e Carvalho

(2015), nesse período emergiu uma abordagem metodológica mais analítica e mais crítica em seu sentido político e em sua leitura do espaço.

Dessa maneira, justifica-se assim, nossa análise contemplar livros didáticos posteriores ao ano de 2003<sup>12</sup>. E sobre a escolha dos autores, reforçamos que por mais que compreendamos que autores de livros didáticos sejam pessoas autorizadas socialmente para tal exercício (VILELA, 2013, p.109), buscamos elencar livros didáticos relevantes em seu período. Para isso, recorreremos à França e Carvalho (2015) para identificarmos os principais autores de livros didáticos de Geografia no Brasil. Segundo eles, ao longo do século XX, diversos autores se destacaram na produção de livros didáticos de Geografia no Brasil, como por exemplo:

- *1930-1950*: Aroldo de Azevedo;
- *1960-1980*: Aroldo de Azevedo, Zoraide V. Beltrame, Aroldo de Azevedo, Delgado de Carvalho, Teresinha de Castro, Manuel Correia de Andrade, Hilton Sette e Nilo Bernardes;
- *1980-1990*: Arsênio Sanches e Geraldo Sales, Igor Moreira, Elian A. Lucci, Celso Antunes, Melhen Adas, José William Vesentini e Eustáquio de Senne, dentre outros.

Além de citarem as coleções mais adotadas atualmente:

- *Geografia Crítica*: José William Vesentini e Vania Vlach;
- *Geografia Espaço e Vivência*: Andressa Turcatel Alves Boligian, Levon Boligian, Rogério Martinez e Wanessa Pires Garcia Vidal;
- *Para Viver Juntos*: Fernando Sampaio, Marlon Medeiros, Vagner Augusto da Silva e Júlia Cossermelli;
- *Projeto Araribá*: Sonia Cunha de Souza Danelli;
- *Projeto Radix*: Beluce Bellucci e Valquíria Pires Garcia.

Desse modo, ao selecionarmos os livros didáticos, procuramos incluir os listados pelos autores nos tópicos anteriores<sup>13</sup> Dos quais qual analisaremos quatro

---

<sup>12</sup> Ano da promulgação da lei 10.639/03.

<sup>13</sup> Conseguimos contemplar quase todos os livros, com exceção da obra de Demétrio Magnoli e Reinaldo Scalzaretto, que por sua vez, também são autores conhecidos e utilizados em concursos públicos para professor de Geografia, como por exemplo o do Estado do Rio de Janeiro.

livros didáticos representando suas respectivas décadas, iniciando pela década de oitenta, marcada pelo advento da geografia crítica até o livro didático utilizado atualmente pelo município do Rio de Janeiro – cidade do autor – correspondente a década de 2010.

Com a intenção de analisarmos as influências da lei 10.639/03, nas relações raciais nos conteúdos de formação territorial brasileira dos livros didáticos, delimitamos dois livros anteriores e dois livros posteriores à promulgação da lei. Nesse sentido, Silva (2018) nos aponta que por mais que a lei tenha sido promulgada em 2003, só a partir do PNLD de 2005 ficou estabelecido que os livros deveriam observar a Lei. Portanto, nossa investigação parte do período considerado de renovação no âmbito do ensino de Geografia e se desenvolve até os livros didáticos posteriores à implementação da Lei 10.639.

## **2.1 Uma análise das relações raciais em uma perspectiva geográfica**

De acordo com Gomes (2017), a geografia é uma forma de pensar. Logo, nos indagamos: como pensar geograficamente as relações raciais? Para tal tarefa, recorreremos a Santos (2009), que em seu trabalho nos brinda com reflexões oportunas entre a Geografia e Raça. Inicialmente, o autor explica que, em sua concepção, a ideia de “raça” é uma construção social e defende sua vinculação com a geografia, por condicionar, ordenar e regular comportamentos e relações socioespaciais. Nas palavras do autor:

A “raça” é, então, um constructo que, ancorado em leituras do espaço, estrutura também relações de poder com o espaço e no espaço. Leituras de espaço estão, portanto, na base de conformação do nosso padrão de “relações raciais”: primeiro, por que leituras de espaço orientam a própria constituição e naturalização da ideia de “raça” as classificações em grupos raciais; segundo, porque são leituras de espaço que estruturam e autorizam as hierarquizações entre os grupos raciais. (...). (SANTOS, 2009, p.113)

Essa construção social é defendida por Santos (2009) por possuir uma origem histórico-geográfica. que coincide com o período – e conteúdo - de formação territorial brasileira e na criação do padrão brasileiro de classificação racial. Em suas palavras, o autor explica que esse padrão precede de uma confusão na associação da origem geográfica dos grupos raciais que integraram a formação territorial brasileira como a

única região do mundo onde habitavam esses grupos. Ou seja, os “[Existe] (...) uma diversidade de grupos que classificamos, dividimos e agrupamos “racialmente”. Ou seja, há um conjunto de associações artificiais que sustentam – tentando, de certa forma, “naturalizar” – o constructo de “raça”.” (SANTOS, 2009, P.112)

Portanto, apoiados em Santos (2009), identificamos que se atribui ao Brasil um padrão específico de relações raciais pautadas em um princípio de identidades geoculturais - que orientam nossas discussões. Esse conceito traz uma noção de identidade que assenta as relações raciais sobre referenciais espaciais, admitindo inclusive, o significado de “ancestralidade geográfica”, ou seja, denotando a “raça” uma origem em uma região do globo. Para ele, de acordo com essa perspectiva “o constructo de “raça” não apenas se assenta sobre bases espaciais, mas é também instrumento de poder em diferentes escalas”. (SANTOS, 2009, p.113)

Dialogamos esse pensamento com as reflexões de Tonini (2002) sobre os discursos nos livros didáticos de Geografia. De acordo com a autora, os livros didáticos utilizam o território como uma estratégia para fixar identidades. Para ela, os discursos que visam fixar as identidades partindo do território indicam uma política de construção de significados únicos.

Em seu trabalho, a autora ressalta a importância de examinar os discursos que constroem os saberes inscritos nos livros didáticos. Quando atrelados à estrutura de poder definem quais características serão apresentadas referentes às relações territoriais e conseqüentemente das identidades geoculturais. Sendo assim, o livro didático influencia na reprodução do discurso de poder vigente que, segundo Tonini (2002), só será modificado quando a origem que produz esse discurso for alterada. Desse modo, ao examinarmos os livros didáticos, precisamos nos atentar as diversas formas de mensagens que o livro possui. De acordo com a autora:

(...) A linguagem torna-se uma prática de significação ao construir valores sobre as coisas. Ao examinar as linguagens que circulam nos discursos dos livros didáticos de Geografia, não as observo de forma hierarquizada, isto é, não faço diferença entre um texto escrito uma fotografia ou um mapa; todas são compreendidas como produtoras de uma suposta realidade. Não as uso como prova, mas como matérias de expressão, como material a ser trabalhado, mostrando os arranjos que engendraram os significados. (TONINI, 2002, P.36)

Portanto, consideramos que as relações de poder entre os territórios que constituíram a formação territorial brasileira – África, Brasil e Europa – refletem nas classificações raciais brasileiras e, conseqüentemente, em suas tensões. Nesse sentido, pensamos as relações raciais de forma indissociável ao território e suas relações de poder. Para nós, o padrão de classificação racial brasileiro é embasado pela *ancestralidade geográfica* (Santos, 2009) e consolidado pela estrutura de poder entre os territórios que, por sua vez, refletem na hierarquização e relações desses grupos raciais. (figura 4) E, assim, alcançamos os instrumentos teóricos necessários para analisar geograficamente as relações raciais nos conteúdos dos livros didáticos.

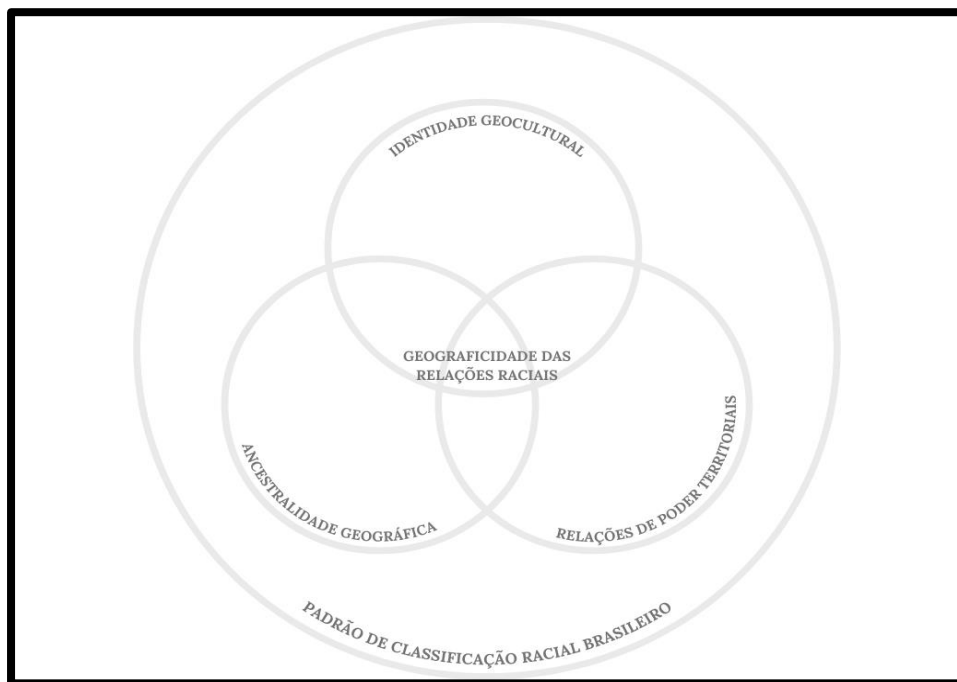


Figura 4: Esquema teórico utilizado na pesquisa / Fonte: Elaborado pelo autor.

### Capítulo 3 - Análise dos livros didáticos

Em um primeiro momento, buscamos localizar nos sumários dos livros didáticos, referências sobre a presença do conteúdo de formação territorial brasileira (figura 5). Analisando os diferentes títulos para o mesmo conteúdo e buscamos semelhanças entre eles. Notamos que as palavras – as quais se confundem com conceitos – “Espaço”, “Território”, “Estado” e “Brasil” se destacam entre os títulos que se referem ao conteúdo em questão. Com exceção do primeiro livro didático, todos

carregam o conteúdo no segundo capítulo/unidade, evidenciando a manutenção da estrutura e organização dos conteúdos ao longo do tempo.

Livro didático	Autor	Editora	Ano	Localização no sumário
Geografia nova: As paisagens brasileiras	Igor Moreira	Ática	1982	Não encontramos referência direta ao conteúdo.
A nova geografia: A diversidade regional brasileira	Demétrio Magnoli e Reinaldo Scalzaretto	Moderna	1992	Capítulo 2 - O Estado e as fronteiras
<b>Aplicação da lei 10.639/03 (PNLD 2005)</b>				
Geografia (Para viver juntos)	Fernando dos Santos Sampaio e Marlon Clóvis Medeiros	SM	2009	Capítulo 2 - Formação e povoamento do território brasileiro
Expedições Geográficas	Melhem Adas e Sergio Adas	Moderna	2018	Percurso 2 - A formação do território brasileiro e a construção de espaços geográficos

**Figura 5: Quadro sobre os livros didáticos analisados / Fonte: Elaborado pelo autor**

apenas o primeiro livro didático analisado chamado *Geografia Nova: As paisagens Brasileiras* (Moreira, 1982) da Editora Ática (figura 6), não apresenta o conteúdo explicitamente em seu sumário (figura 7). o formato de divisão dos conteúdos de formação territorial brasileira é fragmentado nas descrições regionais<sup>14</sup> e nas atividades dos setores econômicos – primário, secundário e terciário. Não encontramos nenhuma referência à colonização ou à escravidão racial. Santos (2009, p.115), atribui esse fenômeno como um poderoso instrumento de desqualificação que legitima a dominação: A produção de “não existências”.

<sup>14</sup> Não que seja uma excepcionalidade desse período, afinal, é uma constante o uso da *Região* no conteúdo do 7º ano, inclusive esse formato é incentivado pela nova Base Nacional Comum Curricular: “Ressalta-se que o conceito de região faz parte das situações geográficas que necessitam ser desenvolvidas para o entendimento da formação territorial brasileira.” (BNCC, 2017, p.382). Temos dúvidas das consequências desse formato para o ensino desse conteúdo, afinal, além da descrição as regiões que utilizamos foram consolidadas após a influência da geografia francesa na década de trinta. Mas isso são questionamentos para investigações futuras.

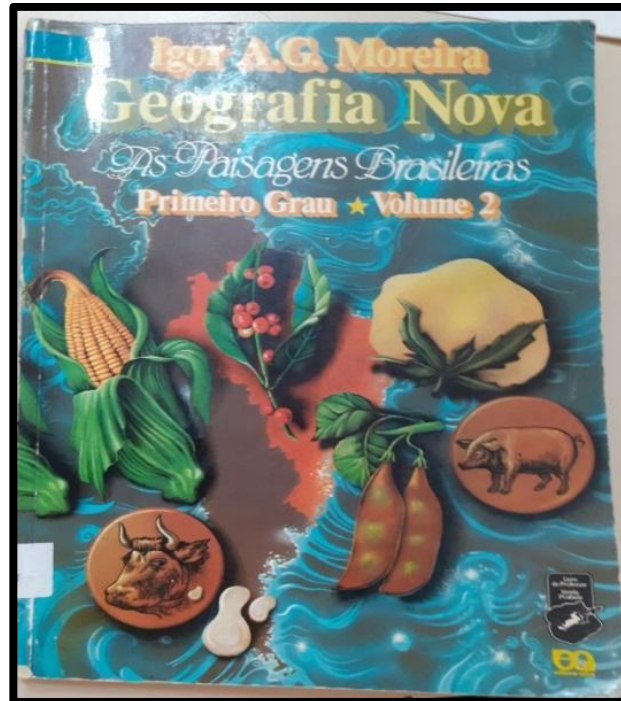
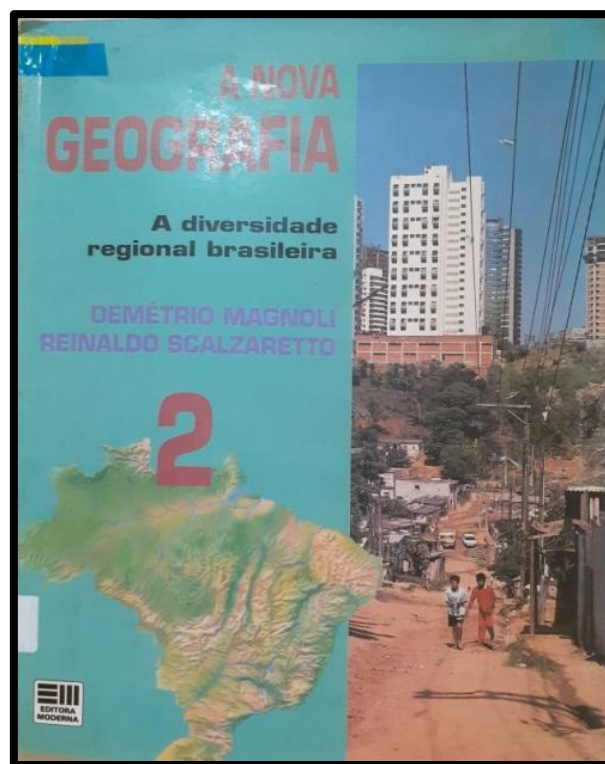


Figura 6: Capa do livro Geografia nova: As paisagens brasileiras / Fonte: Registro retirado pelo autor.

Introdução	— BRASIL, PAIS-CONTINENTE	6
Unidade I	— AS ATIVIDADES AGRÁRIAS	9
	1. Os fatores da agricultura	18
	2. A agricultura no Brasil	15
	3. A pecuária	17
Unidade II	— AS ATIVIDADES INDUSTRIAIS	20
	4. Os tipos de indústria	21
	5. As matérias-primas	24
	6. As fontes de energia	28
	7. A indústria no Brasil	33
Unidade III	— A CIRCULAÇÃO	37
	8. O comércio	38
	9. Os transportes	40
	10. As comunicações	42
Unidade IV	— AS CIDADES	46
	11. A forma das cidades	47
	12. O funcionamento das cidades	50
Unidade V	— AS REGIÕES BRASILEIRAS	56
	13. A divisão regional do Brasil	57
Unidade VI	— O SUDESTE	64
	14. Os aspectos físicos	65
	15. A ocupação humana	75
	16. Uma economia integrada	84
Unidade VII	— O BRASIL MERIDIONAL	94
	17. Os aspectos naturais	95
	18. A ocupação do território	101
	19. A economia regional	106
Unidade VIII	— O NORDESTE	113
	20. As grandes paisagens naturais	114
	21. A ocupação humana	121
	22. As tentativas de desenvolvimento	130
Unidade IX	— O CENTRO-OESTE	135
	23. As paisagens naturais	136
	24. As atividades humanas	143
Unidade X	— A AMAZÔNIA	153
	25. As paisagens naturais	154
	26. A ação humana	165

Figura 7: Sumário do livro Geografia nova: As paisagens brasileiras / Fonte: Registro realizado pelo autor.

O segundo livro escolhido é *A Nova Geografia, A diversidade regional brasileira* (Magnoli e Scalzaretto, 1992) da editora Moderna (figura 8). O texto inicia abordando o fenômeno das chamadas *Grandes Navegações* (figura 9) que para Santos (2009) exemplifica o modo ocidental de pensar, além de revelar seu caráter eurocêntrico ao ter sua gênese geográfica e epistêmica na Europa. E complementa que a visão de mundo não é construída apenas por uma leitura do espaço, mas, de espaço e de tempo. Esse pensamento é definido por Santos (2004) como *monocultura do tempo linear*, uma forma de ler o mundo em sentido e direção únicos. E assim, hierarquizando Culturas, povos e identidades geoculturais.



**Figura 8: Capa do livro A nova Geografia, A diversidade regional brasileira/Fonte: Registro realizado pelo autor.**

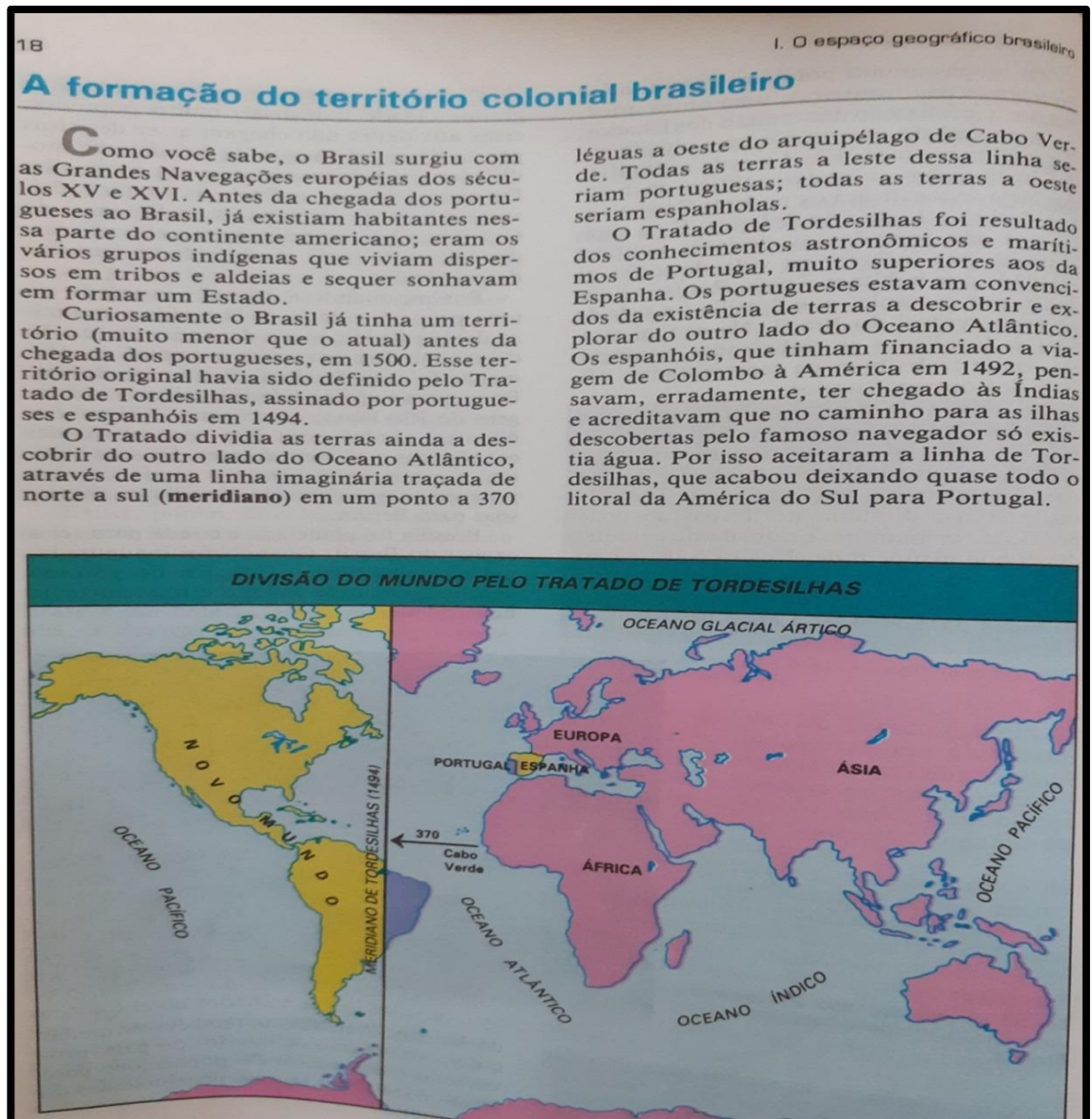


Figura 9: Página 18 do livro analisado/ Fonte: Registro realizado pelo autor.

Essa hierarquização das identidades geoculturais também se manifesta sutilmente na ideia de *Descobrimto*, mesmo colocada entre aspas pelos autores (figura 10). Sobre isso, nos embasamos com a seguinte reflexão:

Apesar de ser verdade que não há descoberta sem descobridores e descobertos, o que há de mais intrigante na descoberta é que, em abstrato, não é possível saber quem é quem. Ou seja, o ato da descoberta é necessariamente recíproco: quem descobre é também descoberto, e vice-versa. Porque é então tão fácil, em concreto, saber quem é descobridor e quem é descoberto? Porque sendo a descoberta uma relação de poder e de saber, é o descobridor quem tem mais poder e mais saber e, com isso, a capacidade para declarar o outro como descoberto. É a desigualdade de poder e de saber que transforma a reciprocidade da descoberta na apropriação do descoberto. (SANTOS, 2002, p.10).

19

2. O Estado e as fronteiras

A expedição de Pedro Álvares Cabral não chegou ao Brasil por acaso, trazida por tempestades que a afastaram da rota original, como contavam os velhos livros de História. Pelo contrário. Cabral afastou-se bastante do litoral africano justamente para explorar as terras que deveriam existir do outro lado do Oceano Atlântico e que seriam, conseqüentemente, dos portugueses. Depois de “descobrir” o Brasil, Cabral seguiu viagem para as Índias, contornando o sul da África.

Da “Descoberta” até 1808 o território brasileiro foi um território colonial, ou seja, um espaço geográfico dependente de Portugal. Ele foi dividido em **capitanias hereditárias**, que eram faixas de terra controladas por **donatários** escolhidos pela Coroa portuguesa. O donatário de cada capitania distribuía **sesmarias**, grandes porções de terra para a exploração agrícola ou mineral, que eram entregues a nobres portugueses arruinados ou a simples aventureiros.

O Brasil, durante a época colonial, não era um Estado. Era uma parte do Estado português localizada do outro lado do oceano. Por isso não tinha um poder político próprio.

Em 1548 a Coroa portuguesa criou o sistema de **Governo-Geral**. As capitanias hereditárias não permitiam um controle centralizado do território brasileiro, pois cada donatário fazia mais ou menos o que queria nas terras sob seu domínio. Os governadores-gerais, ao contrário, prestavam contas diretamente ao rei de Portugal e tinham de ser respeitados por todos os donatários.

Com o Governo-Geral o Brasil ganhou sua primeira capital, localizada em Salvador. Embora os laços coloniais fossem mantidos, o Nordeste era a área mais importante e rica da Colônia. Ali se produzia a cana-de-açúcar, exportada para o mercado europeu. Salvador era um porto de exportação e importação localizado nessa área rica e lucrativa e, por isso, tornou-se capital.

Muito mais tarde, em 1763, a capital foi transferida para o Rio de Janeiro. Essa transferência também foi causada por motivos econômicos. A mineração na região de Mi-

nas Gerais tinha alterado o centro da economia da Colônia e a cana nordestina tinha entrado em decadência. O Rio de Janeiro tornou-se então o porto mais importante do Brasil e, por isso, passou a ser a sede do Governo-Geral.

Nem Salvador nem o Rio de Janeiro foram capitais de verdade até 1808. Uma capital é a sede do poder político do Estado e o Brasil não era um Estado independente, mas apenas uma parte do Estado português. Por isso, as “capitais” da época colonial eram apenas a sede de um poder político secundário (o Governo-Geral), dependente da Coroa portuguesa.

Você deve ter observado que essas duas “capitais” eram cidades portuárias que ligavam o Brasil com a Europa. Isso não era casual. O Brasil não passava de uma colônia e sua função era fornecer mercadorias para a Europa. O fato de as principais cidades estarem situadas junto ao mar refletia essa situação.

Figura 10: Página 19 do livro analisado/ Fonte: Registro realizado pelo autor.

Também notamos que a naturalização de uma hierarquia racial no conteúdo é transmitida, inclusive, através dos mapas. A ausência de mapas no livro didático que possibilite aos estudantes de geografia correlacionar as diferentes territorialidades e suas disputas ao longo da formação territorial brasileira revela a condição eurocêntrica que se o conteúdo se apoia. Nos dois mapas apresentados pelo livro didático, 1) *Divisão do mundo pelo tratado de Tordesilhas* (figura 9) e o 2) *Brasil- Sede do Governo-Geral*, (figura 10) ambos contemplam apenas a representação de domínio por meio da representação do espaço do grupo racial europeu em detrimento dos

demais. Santos (2009) afirma que é preciso identificar a origem dessa representação, segundo ele:

A dominação aparece como algo “natural” e uma “obrigação” daqueles que, segundo esta visão de mundo, aparecem como “superiores”. (...) Nesta, os referenciais temporais (as periodizações, as transformações, os processos, as temporalidades) são todos construídos a partir desta parte que se torna o centro do mundo, e as outras partes “aparecem e desaparecem” na medida em que se relacionam com grau de importância com o (ou, para o) centro do mundo/centro da narrativa. (SANTOS, 2009, P.115).

Além disso, como no livro didático anterior, não encontramos nenhuma menção à existência da população negra ou mesmo ao processo de escravidão racial. Com exceção de uma rápida referência à ancestralidade geográfica desse grupo, como vemos a seguir: “Cabral afastou-se bastante do litoral africano justamente para explorar as terras que deveriam existir do outro lado do Oceano atlântico e que seriam consequentemente, dos portugueses.” (MAGNOLI; SCALZARETTO, 1992, p.19)

Diante disso, mesmo diante de um período marcado pela Geografia Crítica, não percebemos seu reflexo nas relações raciais nos conteúdos analisados. Agora, discutiremos os livros didáticos elaborados após a aplicação da lei 10.639/03 e o PNLND do ano de 2005, buscando suas características e possíveis influências da lei nas relações raciais apresentadas nos conteúdos de formação territorial brasileira.

O terceiro livro analisado foi *Geografia, Para Viver Juntos* (Sampaio e Sampaio, 2009) da editora SM (figura 11). Nessa análise, percebemos a presença do fenômeno de *Vulgata* de Chervel (1990), pois nos deparamos com características de estrutura e organização do conteúdo, semelhante ao livro didático anterior. Também não encontramos nenhuma referência a existência da população negra, mesmo ilustrando na capa do livro didático o “Farol da Barra”, atual ponto turístico localizado na cidade de Salvador erguido em 1536 pela população negra escravizada.



Figura 11: Capa do livro Geografia, Para Viver Juntos / Fonte: Registro realizado pelo autor

Por fim, analisamos o livro Expedições Geográficas (Adas e Adas, 2018) da editora Moderna utilizado pela rede pública do município do Rio de Janeiro (figura 12), cidade em que a pesquisa foi realizada. Pelo fato de estarmos analisando as influências da lei 10.639/03 nas relações raciais nesse conteúdo, nos faz ampliar nossa ótica em localizar as mudanças – se existentes – do tratamento desse grupo nos conteúdos. Isso é, já cientes do eurocentrismo que hierarquiza essas relações raciais entre os grupos que constituíram a formação territorial brasileira nos conteúdos, junto a suas respectivas ancestralidades geográficas e identidades geoculturais.



Figura 12: Capa do livro Expedições Geográficas / Fonte: Registro realizado pelo autor



## Considerações finais

Nosso objetivo inicial foi analisar as influências da lei 10.639/03 nas relações raciais no conteúdo de formação territorial brasileira do 7º ano do ensino fundamental II. Para isso, discutimos sobre a influência do eurocentrismo no surgimento da Geografia Escolar em seu contexto escravocrata. E, sobre as relações entre os conteúdos, a escola e a sociedade compreendendo a dimensão do livro didático e sua abrangência nacional.

Selecionamos então quatro livros didáticos, dois anteriores a promulgação da lei 10.630/03 e dois posteriores. Vale ressaltar que iniciamos nossa análise a partir da década de oitenta – e assim, em diante – por identificarmos nesse período o surgimento da Geografia Crítica, considerada um rompimento com a Geografia Tradicional.

Entretanto, ao analisarmos os livros didáticos, percebemos a manutenção de sua estrutura ao longo do tempo Fenômeno de vulgata, explicado por Chervel (1990) em sua análise sobre a história das disciplinas escolares. não localizamos nas pequenas modificações promovidas para justificar novas publicações, mudanças consistentes que possam ser consideradas como uma transição da Geografia Tradicional para a Geografia Crítica nos conteúdos analisados.

Além disso, pela grande proporção de professores que provavelmente recorrem ao livro didático para elaborar suas aulas<sup>15</sup>, possibilita a influência de seu discurso contribuindo para a propagação do eurocentrismo. Dessa forma, as relações raciais são apresentadas de forma assimétrica em suas relações de poder, tendo em vista o próprio período de formação territorial brasileiro que, como vimos, coincide com a delimitação temporal do conteúdo trabalhado tradicionalmente.

Assim, dialogando com Santos (2009) e Tonini (2002), conseguimos orientações teóricas para analisar as relações raciais em uma perspectiva geográfica. Contudo, percebemos certa dificuldade em precisar a discussão na questão racial negra sem incluir a questão indígena. Afinal, o processo de formação territorial brasileira submeteu ambos os grupos raciais à imposição de poder eurocêntrica.

---

<sup>15</sup> É importante ressaltar que não desconsideramos que os formados em Geografia também utilizem essa prática, contudo, acreditamos que a ausência da formação acentua essa tendência por ter o livro didático como recurso didático mais próximo para aproximar esses professores à disciplina.

Nesse sentido, defendemos que o conteúdo de formação territorial brasileira é discutido muito brevemente nos livros didáticos, tornando inevitável sua simplificação. Afinal, como explicar a espacialidade de um contexto que contém cerca de quatro séculos em poucas páginas e garantir o entendimento dos estudantes?

Também destacamos que uma dimensão importante que precisa estar incluída nos debates sobre conteúdos e livros didáticos é o campo do mercado Editorial. Isso porque através de sua hegemonia irá prevalecer à lógica econômica em detrimento da educacional, promovendo mudanças estruturais nos livros didáticos e em seus conteúdos dissociados dos debates científicos. Tanto é que, de acordo com França e Carvalho (2015), as críticas sobre a qualidade dos livros didáticos de Geografia e sua adoção não devem ser feitas somente no sentido teórico destes materiais, mas também político.

Afinal, segundo Silva (2018, p.34), trabalhos como a pesquisa realizada que pautam a temática das relações raciais e os desdobramentos da lei 10.639/03 ainda enfrentam resistência e silenciamento por parte da própria academia. O autor exemplifica isso através da quase total inexistência de utilização ou citação de trabalhos de geógrafos brasileiros sobre a temática racial em uma primeira leitura de todas as onze coleções aprovadas no âmbito do PNLD 2017.

Dessa maneira, ao analisar as influências da lei 10.639/03 nos conteúdos de formação territorial brasileira, percebemos que a lei não promoveu transformações nos conteúdos após sua aplicação, por ser mais uma força dentre as que disputam a construção de um livro didático. Sendo assim, podemos citar outras influências notadas ao longo da pesquisa, como por exemplo, o estímulo a pesquisas com a temática racial em diversos âmbitos da Geografia Escolar e em toda a educação, a possibilidade de utilizar a lei enquanto um recorte de análise temático, além de viabilizar a construção de novos recortes espaço-temporais para a inclusão da temática racial nos conteúdos de Geografia. Contribuindo assim, como os que vieram antes de nós, no combate do racismo no espaço escolar e em toda a sociedade.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ADAS, Melhem e ADAS, Sergio. **Expedições Geográficas**. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

BRASIL. Lei n.º 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, DF, 10 jan. 2003a,p. 01. ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm))

CHERVEL, A. A História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, v. 2,n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1997.

DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. **Recenseamento geral do Império em 1872**. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 6, p. 49-28, 1992.

FRANÇA, Bruno; CARVALHO, Marcos César A. O livro didático de Geografia e a construção da identidade nacional. *In*: SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; ANTUNES, Charlles da França; SANTANA FILHO, Manoel Martins de (Orgs.). **Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p. 279-291.

GOMES, Paulo Cesar C. **Quadros Geográficos**. Uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

MAGNOLI, Demétrio; SCALZARETTO, Reinaldo. **A Nova Geografia, A diversidade regional brasileira**. São Paulo: Editora Moderna, 1992.

MOREIRA, Igor. **Geografia Nova: As paisagens Brasileiras**. São Paulo: Editora Ática, 1982.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual**. 2007. Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCEN, João Pessoa, 2007. 130p.

SAMPAIO, F.D.S.; MEDEIROS, M.C. **Geografia (Para Viver Juntos)**. São Paulo: Editora SM, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.).

**Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821

SANTOS, Boaventura de Souza. O fim das descobertas imperiais. *In*: OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. (Orgs.) **Redes culturais: diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. xx-xx.

SANTOS, Renato Emerson dos. A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Tamoios**, Ano VII, Nº 1, p. 4-23, 2011.

SANTOS, Renato Emerson dos. “O ensino de Geografia e os tensionamentos da lei 10.639: Nótulas para um debate em construção”. *In*: SOUZA, Maria Elena Viana. **(Org.) Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: ed. Rovellet, 2009. p. 107-137.

SENE, J.E.D.S. O Livro Didático como produto da Geografia Escolar: Obra menor? *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, V. 4, n. 7, p. 27-43, 2014.

SILVA, Hellen Cristine da. Análise dos livros didáticos de Geografia e a representatividade étnico-racial após 130 anos de abolição. **Mosaico**, Volume 9. Número 15, p. 106-120, 2018.

SILVA, J.M., JUNIOR, A.B.C., NABOZNY, A., ORNAT, M.J., ROSSI, R. Algumas reflexões sobre a lógica eurocêntrica da ciência geográfica e sua subversão com a emergência de saberes não hegemônicos. **Geo UERJ**, Ano 11, v.2, n.19, p.1-16, 1º semestre de 2009. ISSN 1981-9021.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades Capturadas: Gênero, geração e etnia na hierarquia dos livros didáticos de Geografia**. 2002. 139 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

VERRET, M. **Le temps des etudes**. Paris: Librairie Honore Champion, 1975.

VILELA, Carolina Lima. **Currículo de Geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso**. 2013. 201 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de

Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.