



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PP GEO**

WALDNELY GUSMÃO DA SILVA

**Lei 10.639/03: a representação da África e dos Afrodescendentes nos livros
didáticos de Geografia no Brasil 2005-2014**

MANAUS/AM

2016

WALDNELY GUSMÃO DA SILVA

Lei 10.639/03: a representação da África e dos Afrodescendentes nos
livros didáticos de Geografia no Brasil 2005-2014

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Geografia da Universidade Federal do Amazonas, para a obtenção do
título de Mestre em Geografia Humana.

Orientadora: Profa. Dra. Amélia Regina Batista Nogueira

MANAUS/AM

2016

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586l Silva, Waldnely Gusmão da
Lei 10.639/03: a representação da África e dos Afrodescendentes
nos livros didáticos de Geografia no Brasil 2005-2014 / Waldnely
Gusmão da Silva. 2016
110 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Dra. Amélia Regina Batista Nogueira
Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Geografia. 2. Livros Didáticos. 3. África. 4. Afrodescendentes. I.
Nogueira, Dra. Amélia Regina Batista II. Universidade Federal do
Amazonas III. Título

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela saúde e por ter me permitido a realização deste trabalho.

A minha mãe biológica D. Edna e a tia que me criou D. Ednely, ambas sempre acreditaram no meu esforço. Ao meu filho Marcos Vinícius que foi meu grande incentivador a fazer o Mestrado. Aos meus familiares. Aos amigos e a minha saudosa cidade de Itacoatiara.

A história do Movimento Social Negro que me despertou para a realização de um estudo mais aprofundado a respeito da luta dos povos negros do Brasil, em busca de seus direitos sociais e luta por uma educação antirracista.

Ao Programa Qualifica da Secretaria Municipal de Educação na cidade de Manaus pelo apoio, incentivo e valorização aos seus profissionais da educação no intuito de promover formação continuada proporcionando o exercício à cidadania.

Aos Doutores do Programa de Pós-Graduação PPGEIO em nome do seu coordenador o Prof. Dr. José Aldemir de Oliveira e aos professores que ministraram disciplinas ao longo do Curso de Mestrado da turma 08.

A Secretaria do PPGEIO em nome da senhora Maria das Graças Luzeiro, que sempre foi gentil e atenta em repassar informações aos mestrandos. E aos colegas do curso do PPGEIO, Obrigada pela amizade.

Grato às Profas. Dras. Jesuete P. Brandão e Mircia R. Fortes, que aceitaram participar da minha banca de qualificação. Suas contribuições foram importantes para o aprimoramento da pesquisa.

Desde o início lá no bacharelado e sempre, à minha orientadora, Profa. Dra. Amélia Regina Batista Nogueira, que generosamente encaminhou essa pesquisa. Pessoa por quem tenho admiração, gratidão e respeito. Um ser humano de luz.

Por fim, agradeço a todos do departamento de Geografia que contribuíram com a minha formação.

“Ser negro no Brasil é, pois, com frequência, ser objeto de um olhar enviesado. A chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar predeterminado, lá em baixo, para os negros e assim tranquilamente se comporta. Logo, tanto é incômodo haver permanecido na base da pirâmide social quanto haver subido na vida”.

Milton Santos – (1926-2001)

Lista de Figuras

Figura-01	Desbravadores europeus e negros africanos	18
Figura-02	Mapa da África Francesa	18
Figura-03	Mina de ouro na América Central	21
Figura-04	Caravana de escravos rumos ao Brasil	21
Figura-05	Navio Negreiro (1817) de Johan M.Rugendas	23
Figura-06	Mapa da Diáspora	24
Figura-07	Mercado de escravos – Bantos e Sudaneses	25
Figura-08	Engenho	26
Figura-09	Trabalhadores escravos	27
Figura-10	As principais religiões do mundo	28
Figura-11	Religiosidade	29
Figura-12	Quilombos brasileiros	30
Figura-13	Conteúdo África para o Segundo ano	32
Figura-14	África principais recursos minerais	33
Figura-15	Apresentação do conteúdo de Zoraide Beltrame	36
Figura-16	Espaço Africano	37
Figura-17	O Mundo Francês	40
Figura-18	Exploradores	41
Figura-19	Livro Geographia Secundária (1926)	42
Figura-20	Índice do livro Geografia Geral (1944)	43
Figura-21	Apresentação do livro Geografia Geral	43
Figura-22	Mapa Étnico/ Mapa de recursos minerais	44
Figura-23	Livro Geografia Regional de Aroldo de Azevedo	45
Figura-24	Mapa o Mundo Britânico	46
Figura-25	África Europeia	46
Figura-26	Geografia Geral de Aroldo de Azevedo (1955)	47
Figura-27	Povos da África/ homem africano	48
Figura-28	Criança africana do semiárido	51
Figura-29	Países Desenvolvidos e Subdesenvolvidos	52
Figura-30	A regionalização do Mundo Contemporâneo	52
Figura-31	Desenvolvimento e Subdesenvolvimento	53
Figura-32	A fome na Somália	54
Figura-33	Capa do Livro Geografia: a construção do mundo (2005)	62
Figura-34	Crianças brincando no Delta poluído do Níger	63
Figura-35	Um Continente Colonial	64
Figura-36	Colheita de cacau no Brasil	65
Figura-37	Habitações de Brancos e Negros	66
Figura-38	Trabalho Infantil (a e b)	67
Figura-39	Mutilados aguardando atendimento da cruz vermelha	68
Figura-40	Da escravidão a Glória – (a) Nelson Mandela e (b) mercado de escravos.	69
Figura-41	Livro de Geografia para o Ensino Médio 2010	71
Figura-42	Comércio de Escravos	73
Figura-43	A Pandemia e a redução das mortes no Continente Africano	74
Figura-44	Países Africanos exportadores de petróleo	75
Figura-45	Campo de refugiados	76
Figura-46	Livro de Geografia Geral e do Brasil	77
Figura-47	Cultivo de tabaco na América do Norte (a e b)	78

Figura-48	Manifestação cultural (SAMBA)	79
Figura-49	Mapa da Fome do Mundo	80
Figura-50	A transformação dos desertos	81
Figura-51	Livro Geografia: Mundo em transição	81
Figura-52	Entrevista de James Shikwait	82
Figura-53	A fauna Africana	83
Figura-54	Colonização e Descolonização	84
Figura-55	O mundo Islâmico	85
Figura-56	Imigrantes protestando em Madri	86
Figura-57	IDH do Mundo (2004-2011)	87

Quadro

Quadro 01-Geografia escolar e as principais reformas no período de (1890-1930).	34
Quadro 02-Reforma educacional Luiz Alves Rocha Vaz (1925).	35
Quadro 03- 1º 2º e 3º Mundo. (Organizado por Silva, 2016)	50
Quadro 04-Etapas do Movimento Negro	91
Quadro 05-Direito Educacional e a Constituinte de 1988	96
Quadro 06-A regulamentação do PNLD e o combate ao racismo	100

Lista de Siglas

FNB	Frente Negra Brasileira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
PNLD	Programa Nacional de Livro Didático
SECADI	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEPPIR	Secretaria de Promoção da Igualdade Racial

RESUMO

SILVA, G. Waldnely. Lei 10.639/03: a representação da África e dos Afrodescendentes nos livros didáticos de Geografia no Brasil 2005-2014. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade do Amazonas, Manaus, 2016.

Este estudo teve como objetivo analisar a aplicabilidade da Lei 10.639/03 no conteúdo África dos livros didáticos de Geografia. A lei 10.639/03 é a principal legislação educacional vigente no país no combate ao racismo. Foi incorporada ao currículo da educação básica em 2003, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos materiais didáticos. No ano da sua aprovação passou a vigorar em todos os estabelecimentos educacionais públicos e privados. Para adequar-se a esta legislação, os livros didáticos publicados até 2005 tiveram que excluir dos seus conteúdos qualquer incitação ao racismo. Sendo assim, o governo federal, responsabilizou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pela fiscalização das obras destinadas as salas de aula. Para cada obra avaliada foram elaboradas resenhas com parecer final aprovando ou excluindo sua aquisição por parte das Secretarias Educacionais. Neste contexto, trata-se de uma revisão bibliográfica e documental na área de Geografia. Foram analisadas as alterações nos conteúdos África de quatro livros didáticos de Geografia do Ensino Médio, publicados no período de 2005 a 2014 e distribuídos nas escolas públicas de Manaus. Através da pesquisa constatou-se que os livros didáticos de Geografia aprovados pelo programa do PNLD, estão deixando lacunas no que diz respeito ao combate ao racismo e ao conhecimento da História da África e dos afrodescendentes, resultado que inviabiliza a efetivação total da Lei, o que indica que o critério de avaliação do PNLD deva ter mais atenção e rigor com os conteúdos dos livros avaliados e aprovados.

Palavras-chave: Geografia, Livros Didáticos e África.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CAPÍTULO I – A PRESENÇA DA ÁFRICA E DOS AFRICANOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA: DO BRASIL COLÔNIA AO SÉCULO XX.	16
1.1 – Da África para o Brasil: os primeiros contatos.	19
1.2 – A África como conteúdo obrigatório na Geografia	31
1.3 – O olhar Positivista sobre a África na Geografia Secundária	38
1.4 – A África do mundo subdesenvolvido	48
2 CAPÍTULO II – A AFRICANA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA SOB A ÉGIDE DA LEI 10.639/03.	56
2.1. Autores e livros pesquisados	57
2.2. Lei 10.639/03: Continuidades e rupturas nos LDG sob a égide da lei	61
3 CAPÍTULO III — O MOVIMENTO NEGRO E A CONQUISTA DA LEI 10.639/03.	88
3.1 - O Movimento Negro na Luta por uma Legislação Educacional Inclusiva.	88
3.2 – O Movimento Negro: Da Lei Afonso Arinos a Constituição Cidadã de 1988.	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	104
ANEXOS	110

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, buscamos analisar a aplicabilidade da Lei 10.639/03 em quatro livros didáticos de Geografia do Ensino Médio, no período de 2005 a 2014. Questionamos se a Lei, no caso dos livros didáticos selecionados para a pesquisa, foi aplicada. Para tanto, ao longo do estudo, faremos um breve levantamento do ensino da África na disciplina Geografia.

No século XIX as bases educacionais brasileiras eram doutrinadas pelas teorias dominantes do Positivismo e Evolucionismo, buscando formar uma sociedade nos princípios da política do branqueamento. Um dos precursores dos estudos sobre os negros no Brasil foi o médico maranhense Nina Rodrigues (1862-1906), imbuído pelo racismo “científico” do século XIX, considerava que os negros integravam uma “raça inferior”, seus estudos foram voltados, sobretudo para o exame dos cultos africanos na Bahia.

Ferretti (1999) identifica em Nina Rodrigues prestígio por ser cientista de reputação internacional, sendo muito citado por confirmar ideias racistas aceitas por estudiosos da época, ele acreditava na inferioridade da raça negra do ponto de vista intelectual, físico, moral e religioso, embora tivesse muita simpatia e reconhecesse inúmeras qualidades nos negros estava enormemente influenciado pelas ideias de Cesare Lombroso.¹

Percebemos que a política do branqueamento é, portanto uma ideologia nativa, surgida na pós-abolição, com seus pretextos notadamente racistas disseminados por intelectuais brasileiros, podendo ser encontradas nas obras de inúmeros e influentes pensadores, juristas, políticos e escritores brasileiros. É citado dentre outros, Euclides da Cunha, Sílvio Romero, Nina Rodrigues, Paulo Prado, Oliveira Viana, Gilberto Freire.

Contrária à política do branqueamento surge no Brasil os Movimentos Negros, que possuíam base religiosa e a priori não tinham pretensões na política, constituíram-se como grupos organizados, e em muito serviram como canal de acesso ao meio social brasileiro. Esses movimentos enfrentaram uma estrutura social escravocrata que classificavam como inferior os povos negros, suas principais aspirações enquanto organizações estão vinculadas a integração e a legitimação da existência do negro na sociedade brasileira.

Desde o período da escravidão, as organizações dos grupos negros reivindicavam a apreciação dos seus valores históricos, culturais e religiosos e contavam com o apoio da Imprensa Negra e das Irmandades religiosas que em muito contribuíram para a presença negra

¹Lombroso é creditado como sendo o criador da antropologia criminal e suas ideias inovadoras deram nascimento à Escola Positiva de Direito Penal, mais precisamente a que se refere ao positivismo evolucionista, que baseava sua interpretação em fatos e investigações científicas.

na formação dos primeiros territórios identitários do Brasil, os “quilombos”. A princípio, o quilombo era um espaço de negros refugiados que contavam com uma administração baseada nos antigos reinos africanos, que após a abolição transformaram-se em um grande difusor da cultura negra. O principal quilombo do Brasil foi o de Zumbi dos Palmares na Serra da Barriga em Alagoas onde habitaram na época aproximadamente 30 mil pessoas.

A Imprensa Negra no período pós-abolição foi importante para a formação dos ideais de grupos negros que reivindicavam o atendimento de necessidades sociais, educacionais e econômicas em defesa de seus interesses. Conforme Carvalho (2009) surge no Rio de Janeiro o primeiro jornal desse gênero no Brasil, chamado *O Homem de Cor*, sob o comando de Francisco de Paula Brito com lançamento em 14 de setembro de 1833, incentivando a população de cor a procurar o caminho da educação formal. Além dos jornais da imprensa negra paulista, algumas associações negras como a Frente Negra Brasileira (FNB) que surgiu no início do século XX, enxergavam na educação, se não a solução, pelo menos um caminho indispensável para solucionar os problemas dos afrodescendentes na sociedade brasileira.

O primeiro Movimento Social que teve como pretensão inserir o negro na política foi a (FNB). De acordo com Lannes (2002) desde 1929, com o fechamento do Centro Cívico Palmares, um grupo da liderança negra havia a intenção de fundar uma organização que se relacionasse com as questões políticas e sociais, indo além do caráter meramente beneficente e recreativo. A (FNB) surgiu em setembro de 1931, uma união entre os participantes do Centro Cívico Palmares e o grupo do jornal “Clarim d’Alvorada”.

Até os anos 1930 do século XX, a política do branqueamento avançava no Brasil quando foram substituídas pelo Mito da Democracia Racial, que associava o fracasso do negro não a sua cor, mas, a estrutura social que se construiu no Brasil. De acordo com Fernandes (1964) após a abolição os negros e os mulatos enfrentaram dificuldades para firmarem-se economicamente devido à falta de oportunidade no mercado de trabalho. Possivelmente o principal motivo envolvia o sistema educacional que excluía o negro da sala de aula.

Em 1944 Abdias Nascimento, ativista negro, e um dos maiores defensores da cultura de igualdade para as populações afrodescendentes brasileira, formar o Teatro Experimental com o objetivo de dinamizar a consciência da negritude brasileira em prol das mudanças políticas e educacionais.

Abdias do Nascimento, ao se pronunciar no I Congresso Negro Brasileiro, dizia em agosto de 1950:

Observamos que a larga miscigenação praticada como imperativo de nossa formação histórica, desde o início da colonização do Brasil, está se transformando, por inspiração e imposição das últimas conquistas da biologia, da antropologia, e da sociologia, numa bem delineada doutrina de democracia racial, a servir de lição e modelo para outros povos e formação étnica complexa conforme é o nosso caso. (RONCO, 2015, p.52).

De acordo com Domingues (2007) os principais momentos de organizações políticas e de lutas antirracistas dos Movimentos Negros no Brasil costumam ser divididos a grosso modo em quatro períodos principais: 1) República Velha (1889-1930); 2) Revolução de 1930 ao Estado Novo de Getúlio Vargas (1930-1937); 3) Da democratização ao Golpe Militar (1945-1964); 4) Da abertura política ao contexto atual. Nesse quarto período foi criado em 1978 o Movimento Negro Unificado (MNU), que lutou pela reformulação do currículo escolar.

Uma das reivindicações do MNU está voltada para os materiais didáticos, pois a propagação da imagem do negro em situações humilhantes contribuía para atos discriminatórios sofridos por estudantes negros nas escolas brasileiras, como podemos encontrar em estudos iniciados nos anos de 1950.

No período da Ditadura Militar (1964-1985) os movimentos sociais incluindo o movimento negro sofreram repressões, voltando ao cenário político somente com a Constituição Federal de 1988, que passou a contemplar alguns direitos no âmbito educacional e social dos menos favorecidos como os afrodescendentes instituindo o Racismo como crime.

Para fiscalizar o racismo no livro didático, em 1996, o Governo Federal determinou ao Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) uma reavaliação nas obras de 1º e 2º graus com o objetivo de detectar, no conteúdo dos livros escolares, traços de discriminação de raça, sexo ou religião. Esta avaliação foi feita por uma comissão de especialistas que levou em conta os conceitos, as palavras, imagens e símbolos utilizados nos livros. Obras consideradas inadequadas deixaram de ser adquiridas, provocando assim uma corrida por parte das editoras na readequação dos conteúdos.

Outra providência do governo federal relacionada à educação racial ocorreu em 1997 quando MEC implantou os Parâmetros Curriculares Nacionais inserindo a “Pluralidade Cultural” como um dos temas transversais a serem trabalhados. Seu principal objetivo foi o de desconstruir a visão de um Brasil homogêneo, sem diferenças, unicamente católico e branco, pois tais concepções faziam parte de um sistema educacional autoritário e racista, deixando na obscuridade o que não é dominante. O fato de a Constituição reconhecer que existem no Brasil diferentes culturas implica na formação de cidadãos orgulhosos de suas múltiplas raízes, atentos para seus direitos sociais.

Em 2003, uma antiga reivindicação do Movimento Negro foi contemplada com a aprovação da Lei 10.639/03 que em conjunto com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR) traçaram as Diretrizes para oficializar a lei 10.639/03, tornando obrigatório em todo o currículo nacional o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da educação básica.

Das leis educacionais brasileiras, a mais importante para os afrodescendentes é a Lei 10.639/03, que obrigou a inclusão da História da África no currículo escolar, tornando-se o principal instrumento no combate ao racismo e a discriminação, permitindo romper com o modelo pedagógico eurocêntrico instituído na educação brasileira.

Nesta dissertação, nosso objetivo foi identificar as alterações propostas pela lei 10.639/03 nos conteúdos de quatro livros didáticos de Geografia do Ensino Médio publicados no período de 2005 a 2014 e analisados pelo PNLD de 2009 a 2015.

A escolha do tema partiu da minha motivação pessoal em compreender a Lei 10.639/03. Ao longo da minha vida profissional como professora de Geografia, tanto do ensino fundamental quanto do médio, estabeleci uma relação de angústia e tensão pela apresentação do Continente Africano nos livros didáticos, sempre ligados à pobreza, a epidemias e animais selvagens. A Lei 10.630/03 promove a imagem positiva desse Continente nos livros didáticos. Em 2010, tive o meu primeiro contato com a Lei 10.639/03 ao participar da primeira formação de professores multiplicadores do projeto “A Cor da Cultura” na cidade de Manaus-AM, um convênio firmado entre SEMED, SECADI e MEC teve como objetivo divulgar e valorizar a cultura afrobrasileira e africana nas escolas.

A escolha pelos livros didáticos de Geografia justifica-se pela importância desta disciplina na educação básica, de forma geral, e mais especificamente no Ensino Médio. Este fato reside na construção de uma base curricular que prepara o educando para: “localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade, tendo em vista a sua transformação” (BRASIL, 1996). É uma disciplina que aponta para o caminho teórico-metodológico da discussão e da crítica, encorajando atitudes para o exercício da cidadania, depositado no caráter transformador e renovador da educação.

Quanto à metodologia, esta pesquisa está baseada na revisão bibliográfica e documental, onde procurei identificar velhas rupturas ou novas continuidades nos conteúdos referentes à África nos LDG² da pesquisa que foram publicados no período de 2005 a 2014

² A sigla LDG será utilizada para definir “Livros Didáticos de Geografia.”

após a aprovação da Lei 10.639/03. Fizemos uso também das resenhas dos referidos livros que estão disponíveis no portal do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das Orientações Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais exposta no portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Esta dissertação foi organizada em três capítulos:

O primeiro capítulo abordou-se a brutalidade e a forma como os negros africanos foram retirados do seu continente e a sua trágica chegada ao Brasil - colônia onde serviram de mão-de-obra escrava ao País. Apresentou-se também a África como componente obrigatório da disciplina Geografia a partir de 1890 sob a ótica de um currículo escolar nos moldes da Geografia Positivista do século XIX. Em seguida, comparamos as eventuais mudanças nas leis educacionais para o ensino da África durante o século XX e como os livros didáticos exploraram a degradação social deste continente e de sua população sob a ótica do capitalismo do mundo subdesenvolvido.

No segundo capítulo, analisou-se os livros didáticos selecionados para pesquisa sob a égide da Lei 10.639/03 buscando a identificação das alterações ocorridas nos mesmos, referentes ao conteúdo África. Foram apresentados ainda os dois autores e suas edições com os guias e catálogos do PNL, após uma breve apresentação da imagem da África e dos africanos nos livros didáticos de geografia no capítulo anterior.

No terceiro e último capítulo, passamos a apresentar o caminho percorrido pelo Movimento Negro em busca de uma legislação educacional inclusiva, seus percalços e suas conquistas. Abordou-se também a importância da primeira lei contra o Racismo no Brasil, a Lei Afonso Arinos, que mesmo dando proteção parcial aos negros foi vista como um grande passo para a política de igualdade racial no Brasil. Abordou-se também a importância da Constituição Cidadã de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) junto aos Parâmetros Curriculares Nacionais para a aprovação da lei 10.639/03.

E por fim foi apresentado nas considerações finais o resultado da pesquisa que sugeriu alternativas eficientes para a aplicabilidade da lei 10639/03 nos materiais didáticos no âmbito escolar, seguidas das referências e dos anexos.

CAPÍTULO I

1 A PRESENÇA DA ÁFRICA E DOS AFRICANOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA: DO BRASIL COLÔNIA AO SÉCULO XX.

Neste capítulo, foram apresentadas algumas considerações sobre o continente africano e seus descendentes nos LDG no período do Brasil colônia até a última década do século XX. Para tanto, utilizou-se livros publicados entre (1926 a 2000). Buscou-se apoio nas obras de Carlos Novaes, Antônio Teles, Aroldo de Azevedo e Zoraide V. Beltrame, entre outros.

Nos LDG assim como de outras disciplinas diversos estereótipos racistas foram utilizados para narrar à trajetória do negro no Território brasileiro, desde a sua retirada da África pelos europeus, período conhecido como tráfico negreiro, quando os negros foram expostos a todo tipo de maus tratos (tronco, correntes, marcações) até a Constituição de 1988, quando o racismo foi considerado crime.

A respeito da disciplina Geografia o uso de imagens do LDG tornou-se um elemento importante para explicar a construção do espaço geográfico brasileiro no período colonial, que teve dois personagens importantes: o branco europeu e o negro africano. Nos LDG o branco surge como dominador, colonizador, civilizador, sempre no papel de comando enquanto que o negro surge como mão de obra escrava, detentor da força física, mas desprovido de capacidade intelectual de organização e de reação frente ao colonizador.

A presença do racismo nos LDG pôde ser constatada no início do século XX no livro de Carlos Novaes publicado em 1926, quando este autor comparou as características físicas do branco e descreveu que o branco tinha cabelos finos e macios, lábios delgados e róseos, dentes finos e nariz afilado, corpo bem proporcional e inteligência desenvolvida; o negro por outro lado tinha cabelos pretos encarapinhados, crânio alongado, fronte achatada, lábios grossos, nariz chato, pernas arqueadas e finas. Tais estereótipos acompanharão o negro e seus descendentes nos LDG do Brasil colônia até a aprovação da Lei 10.639/03 que proibiu o uso de conteúdos racistas nos materiais didáticos.

Como afirmou o professor de Geografia Santos³ em uma entrevista à folha de São Paulo em (2002), sobre o tema “Ser Negro no Brasil hoje”. Para enfrentar a questão racial no Brasil, é preciso primeiro enxergar o racismo e o preconceito, envolvendo-os para além do

³ Milton Santos (1926-2001). Bacharel em Direito, Universidade Federal da Bahia (1948).Doutor em geografia, Universidade de Strasbourg (1958).

governo que, muitas vezes pela displicência deliberada da classe política o empurra para um amanhã que nunca chega, sendo necessário também, atingir a escola, porque é justamente no ambiente escolar que podemos iniciar as discussões acerca da população negra brasileira e o tratamento que ela tem recebido da sociedade e das políticas educacionais.

Além de Santos (2002), outros pesquisadores como Fernandes (2007) e Ianini (2004), acreditam que diferentemente dos Estados Unidos cuja segregação se revelou na coloração da pele, aqui no Brasil essa percepção é negada.

De acordo com Guimarães (1999) no Brasil a disparidade entre negros e brancos está fundamentada não na cor da pele, mas pelo processo histórico como foi construída a sociedade, tendo o negro, por escravo, teve menos oportunidade que o branco. Isso lembra uma das justificativas da Política de Branqueamento^{4*} que vigorou no país até 1930, quando o governo, por meio da ideologia do melhoramento das raças pretendia clarear o Brasil com a chegada do colono europeu, acreditando que mais misturado ao europeu o negro teria um desenvolvimento intelectual maior e mais chances no campo profissional. Azevedo (1955) em seu livro Geografia Geral apresentou um levantamento sobre a população brasileira da época e conclui que de fato essa mistura resultou em um aumento de mulatos com sangue africano.

É importante ressaltar que o próprio órgão do governo, o IBGE criado em 1936, com o objetivo de medir a população, reforçava desde aquela época que os negros no Brasil eram minorias, chegando a afirmar a quase inexistência de negros em algumas regiões brasileira.

Outro dado interessante sobre o número reduzido de negros no Brasil encontra-se na tabela elaborada por Igor Moreira no livro “O Espaço Geográfico” publicado em 1980. O autor apresentou uma diferença muito expressiva entre o domínio da população branca frente aos negros, Vejamos:

Branco - 55%

Pardos - 38%

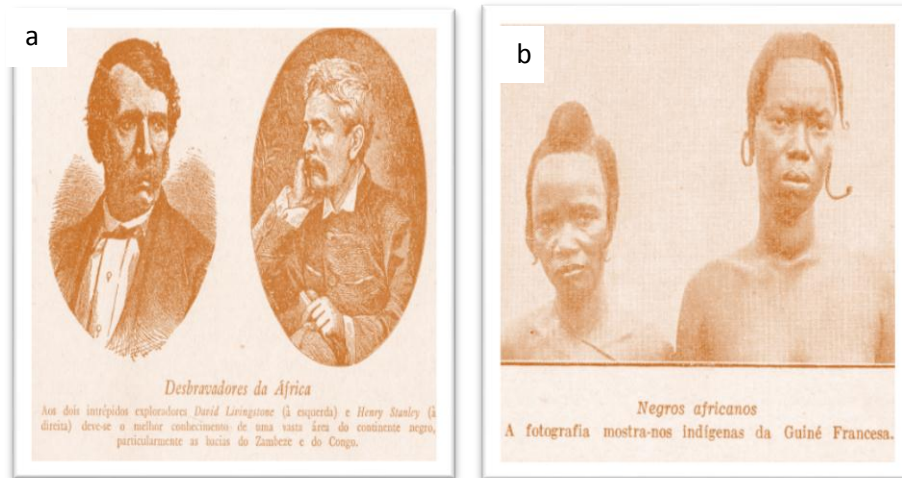
Negros - 6%

Amarelos - 1%.

⁴Branqueamento e Branquitude no Brasil In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58)

* A teoria do branqueamento iniciou-se primeiramente com a vinda de asiáticos e era defendida pelos intelectuais da época.

Figura 01: desbravadores europeus e negros africanos



Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Geral, 1955.

Observando as imagens (a) e (b) da figura 01, retiradas de Azevedo (1955), nota-se que o autor quis destacar a superioridade do branco europeu na figura: *Desbravadores da África*, enquanto que ao referir-se ao negro fez a seguinte observação: Negros africanos indígena em postura servil.

A hegemonia europeia do século XIX também foi apresentada na Geografia Positivista⁵ pelos mapas, como o abaixo retirado do livro de Azevedo (1955), Geografia Geral, que representou um grupo de países africanos sob a possessão da França, sob o título (O Mundo Francês). O uso contínuo de tais imagens naquele período reforçou na formação dos alunos o poderio da Europa frente aos demais continentes.

Figura 02 – Mapa da África Francesa



Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Geral, 1955.

⁵ A filosofia positivista de Augusto Comte (1798– 1857) iniciou-se no século XIX, sendo considerada uma reação ao idealismo, no qual se opunha ao primado da razão, teologia ou metafísica, baseando-se apenas no mundo físico, ou seja, no material.

Na disciplina Geografia, o uso de imagens torna-se um importante recurso para a compreensão dos conteúdos na interpretação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no entanto ao ser utilizado para reforçar a superioridade de um grupo em relação a outros pode trazer sérias distorções na compreensão do mundo em que vivemos.

Sendo assim, para que os negros não continuassem a saga de inferioridade nos livros didáticos, em 2003 foi aprovado o artigos 26A- 1º e 2º parágrafos da Lei 10.639/03, que teve como uma das metas proibir o uso de imagens que reproduzissem qualquer forma de discriminação racial, para que se cumprisse a meta o governo federal elegeu um programa existente no campo educacional o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para avaliar se os livros didáticos haviam considerado a legislação vigente.

1.1 Da África Para o Brasil: Os Primeiros Contatos.

[...] já foi o tempo em que nos mapa-múndi e portulanos, sobre os grandes, espaços, representando esse continente então marginal e servil, havia uma frase lapidar que resumia o conhecimento dos sábios a respeito dele e que, no fundo soava, também como um alibi: “ibi sunt leones” Aí existem leões. Depois dos leões, foram descobertas as minas, grandes fontes de lucro, e as “tribos indígenas” que eram suas proprietárias, mas que foram incorporadas às minas como propriedade das nações colonizadoras. (KI-ZERBO, 2010)

A prática da escravidão negra ocorria na África desde o século IX, período em que o continente africano passou a fornecer escravos para o resto do mundo. Os traficantes de escravos de origem europeia abasteciam com negros os países banhados pelo Mediterrâneo (inclusive os da Europa Meridional) do Oriente Médio e parte da Ásia, transação comercial que durou até início do século XX. (SILVÉRIO, 2013, p.38 e39).

Na segunda metade do século XVI⁶, foi a América que passou a utilizar a mão de obra escrava africana. No Brasil o crescimento da produção açucareira na colônia exigia uma mão de obra a que atendesse o ritmo de produção interna do sistema econômico colonial, cuja força do trabalho escravo indígena era insuficiente.

Munanga (2004, p.55) e Marquese (2006, p.11) afirmam que as diminuições da população indígena por fugas, confrontos e epidemias, aumentaram a necessidade de novos escravos nos engenhos para realizar os trabalhos que os índios não conseguiam concluir. Tal situação levou a coroa portuguesa a baixar decretos a partir de 1570, que permitiram a substituição dos índios pelos africanos.

⁶ Miller, Joseph C. "O Atlântico escravista: açúcar, escravos e engenhos." Afro - Ásia 19-20 (1997).

Para o geógrafo Manuel C. de Andrade, além da fraqueza física dos nativos o estágio de civilização pré-nômade que se encontravam os impedia de realizar uma produção em grande escala comercial.

A força de trabalho do indígena brasileiro era insuficiente ao empreendimento comercial, altamente capitalista, representado pela colonização de um grande país tropical. Os indígenas ainda se encontravam em um estágio de civilização pré-agrícola, nômade, não se identificando com o trabalho sedentário. (ANDRADE, 2001, p.12).

Para o professor Rafael Sânzio dos Anjos, do ponto de vista econômico os negros seriam onerosos para a colônia, porém por conhecerem técnicas agrícolas mais avançadas essa substituição iria trazer rápido enriquecimento para os portugueses.

Reconhece-se hoje que dentre os principais fatores que fizeram com que os povos europeus se voltassem para África e a transformassem no maior reservatório de mão-de-obra escrava jamais imaginada pelo homem, foi a tradição dos povos africanos de bons agricultores, ferreiros, construtores, mineradores, e detentores da mais avançada tecnologia dos trópicos. Outro fator, que justificava para o europeu a substituição do índio pelo africano como escravo colonial, era que, trocando na África produtos manufaturados por homens cativos e na América estes por mercadorias coloniais, as classes dominantes das metrópoles da Europa apropriavam-se mais facilmente das riquezas produzidas no Brasil.(ANJOS, 2006, p.342).

Segundo Fausto (2006, p.51) a entrada de Portugal no comércio de escravos teve início em 1415 com a conquista da cidade de Ceuta localizada no norte da África. A penetração de Portugal no continente africano foi o ponto de partida da expansão ultramarina portuguesa. Nesse mesmo período os portugueses passaram a retirar escravos da região de Senegâmbia na África ocidental, os escravos capturados eram enviados a Portugal para trabalharem nas minas, nas lavouras e nas residências (SILVÉRIO, 2013, p.18).

Nas minas de ouro os escravos africanos trabalhavam sobre a inspeção dos europeus como mostra a figura (03) retirada do livro Geografia Espaço e Vivência de Boligian (2013). A imagem reproduz uma mina do século XVII, localizada na América Central sendo abastecida por mão de obra escrava. O uso repetido dessas imagens nos LDG sustentou a ideologia da superioridade europeia frente aos demais povos de diferentes origens.

Figura 03: Mina de Ouro na América Central



Fonte: BOLIGIAN, Levonet al. Geografia: espaço e vivência, 2013

Como descreveu Santos (2011, p.09) no artigo *Geografia, visões do Mundo e a Lei 10.639*, “O livro aparece, na maioria dos contextos educativos, como portador de verdades. Não cumprir o livro ou criticá-lo, ir de encontro a ele, significa romper com um ordenamento de poder, algo que não é simples”. Certamente ao trabalhar imagens que desqualifique o outro é preciso ter atenção para o tempo e o espaço do fato. Talvez esse tenha sido o grave problema da Geografia ao não romper com o olhar positivista sobre a África.

Figura 04: Caravana de escravos rumo ao Brasil.



Fonte: BELTRAME, ZoraideVictorriello.Geografia Ativa , 1979.p.

Para Fausto (2006, p.52) um dos recursos utilizados para justificar a escravidão africana cometida pelos europeus foi o uso da religião. Para os europeus o fato do negro não professar o cristianismo iria ficar fadado ao castigo eterno. Sendo assim, para libertá-los do triste fim, passaram a capturá-los e transportá-los em navios negreiros para além mar.

De acordo com Vesentini (2014, p.122), os primeiros negros desembarcados no Brasil chegaram por volta de 1532. Foram trazidos pelos portugueses, que acreditavam que a retirada dos negros da África para outras terras mesmo na condição de escravo, trar-lhe-ia uma nova chance de salvação. De acordo com Ferracini (2012) tal ideia foi apoiada pela igreja católica que via nos escravos futuros cristãos.

Essa intenção de salvar a alma do negro levando-o para além-mar, como foi dito antes, na verdade tinha como finalidade abastecer com mão de obra negra os engenhos da colônia em expansão que com a fuga dos indígenas reduziu a produção, como afirmou Andrade (2006, p.13). Essa transferência de mão de obra transformou Portugal nos séculos XVI e XVII em uma grande potência.

A substituição dos escravos indígenas pelos africanos trouxe o domínio de técnicas agrícolas mais avançadas haja vista que os negros conheciam esse sistema de produção, esse fato contribuiu na expansão do capitalismo comercial na América.

Para Andrade (2006, p.13) a escolha pelos africanos decorreu da habilidade que estes apresentavam para o desenvolvimento agrícola e do seu conhecimento do estágio da escravidão e do sedentarismo. Em Munanga (p.55) esta substituição buscou tirar-lhes o lado humano transformando-os “apenas em força animal de trabalho, coisa, mercadoria ou objeto que podiam ser vendidos ou comprados” para o enriquecimento da colônia europeia.

Depois de retirados de suas regiões pelos traficantes de escravos portugueses, os negros que seguiam para o Brasil eram transportados em condições subumanas nos navios tumbeiros, acorrentados e famintos, os negros eram marcados com as iniciais de seus algozes, antes de entrarem nas embarcações, pois eram considerados mercadorias de alto valor comercial na colônia portuguesa do Atlântico, muitos morriam durante a travessia (MUNANGA, p.55).

Durante a travessia do oceano Atlântico os escravos eram acorrentados no convés dos tumbeiros de modo a não oferecer qualquer tipo de resistência. Essa aparente apatia do negro frente à escravidão relatada nos LDG criou uma falsa ideia que o negro não resistiu à escravidão.

A imagem abaixo retirada do livro “Ser Protagonista: Geografia Ensino Médio” organizado por Fábio Moreira em 2013, reproduziu as condições em que o negro africano era

transportado para o Brasil. Os mesmos vinham nos porões dos navios tumbeiros em precárias condições de higiene e sob a vigilância dos traficantes de escravo. Ao pintar este quadro que viria a ser muito reproduzido nos LDG o artista Rugendas (1817) embutiu no negro uma personalidade de submissão e de aceitação da sua condição de escravo e que viria acompanhá-lo no ambiente escolar por um longo período.

Antes de entrar nas embarcações, eles eram marcados a ferro quente no peito ou nas costas com os sinais que identificavam a que traficante pertenciam, uma vez que em cada barco viajavam escravizados pertencentes a diferentes donos. No interior das embarcações, por segurança, os cativos eram postos a ferros até que não se avistasse mais a costa africana. As condições das embarcações eram precárias porque, para garantir alta rentabilidade, os capitães só zarpavam da África com número máximo de passageiros. (ALBUQUERQUE, 2016, p.48)

Figura 05: Navio Negreiro (1817), de Johan Mortiz Rugendas.



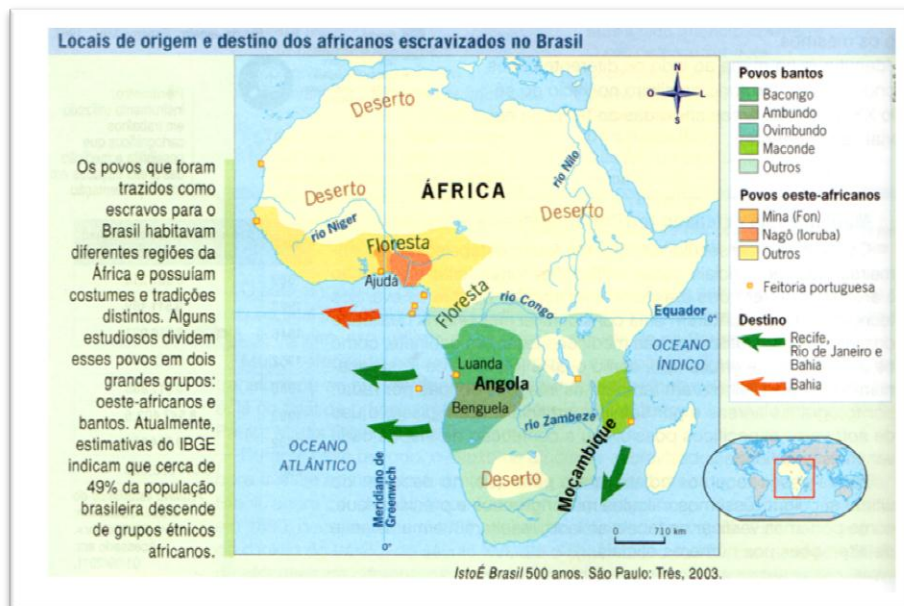
Fonte: MOREIRA, Fábio. (Org.). Ser Protagonista: Geografia Ensino Médio, 2013.

A história sendo contada pela ótica da geografia positivista descreve um negro pacífico e submisso, que aceitou a escravidão tranquilamente. No entanto para que a viagem fosse tranquila os escravos eram imobilizados de forma a não oferecer qualquer tipo de resistência. De acordo com Ki Zerbo (p.01, 1982) A história da África precisa ser reescrita: “E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. Pela força das circunstâncias, ou seja, pela ignorância e pelo interesse”.

As informações repassadas nos livros LDG sob a etnia dos negros que aqui chegaram constam de dois grandes grupos: os povos bantos e os povos do oeste africano como podemos

ver na imagem do mapa retirado do livro “Geografia Espaço e Vivência”. Por muito tempo a geografia trabalhou a origem étnica dos negros a partir dos bantos e sudaneses. Hoje sabemos com a aprovação da Lei 10.639/03 que a África é composta por uma cultura étnico-racial diversificada. Informação que até 2003, foram irrelevantes nos livros didáticos.

Figura06: Mapa da Diáspora



Fonte: BOLIGIAN, Levon, et al. Geografia: espaço e vivência: volume único, 2004.

Em relação ao conhecimento dos povos africanos mostrado no mapa da Diáspora, o professor Silvério (2010) editor da Coleção História Geral da África (HGA) lançado no Brasil pela UNESCO em 2010 transcreveu que as nações africanas que aqui chegaram trazidos pelas mãos dos europeus no século XVI, eram originárias das seguintes regiões:

- 1) África Ocidental: povos sudaneses e/ou iorubas (nagôs, ketus, egbás); gegêsewês, fons); fanti-ashanti (genericamente conhecidos como mina); povos islamizados (mandingas, haussas, peuls);
- 2) África Central: povos bantos: bakongos, mbundo, ovimbundos, bawoyo, wili (isto é, congos, angolas, benguelas, cabindas e loangos);
- 3) África Oriental: os conhecidos como moçambiques. (SILVÉRIO, 2010, p.12)

Segundo Azevedo (1955) e Beltrame (1980) a mestiçagem brasileira foi resultado da vinda de dois grandes grupos africanos que vieram para o Brasil: os Bantos e os Sudaneses.

De acordo com Soares (2013.p.01), o termo banto usado por muitos autores nos LDG, na verdade são fictícios e foram criados pelos europeus para denominar os escravos que

viviam próximos da costa africana. Então neste sentido, as afirmações sobre a origem da mestiçagem brasileira nos LDG seriam contraditórias.

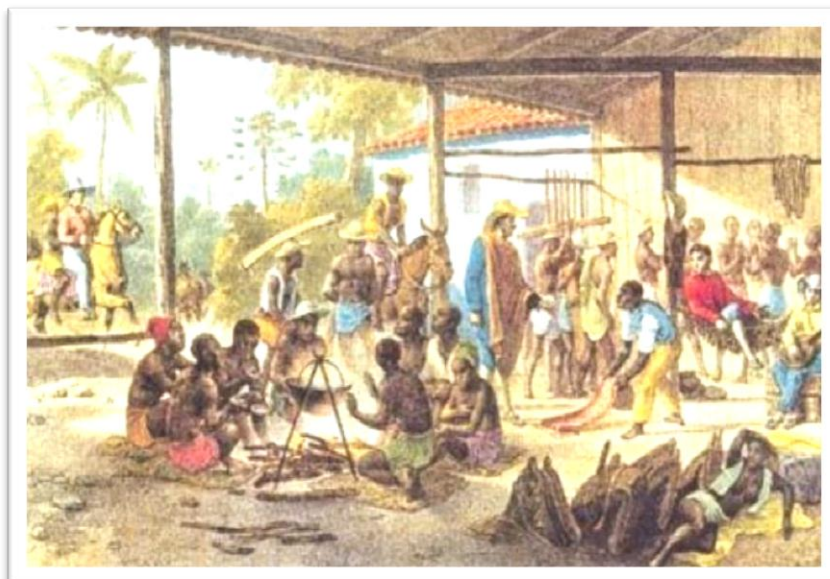
“O termo ‘banto’ foi criado em 1862 pelo filólogo alemão Willelm Bleek e significa ‘o povo’, não existindo propriamente uma unidade banto na África”. Assim, “bantos” e “sudaneses” são definições genéricas e imprecisas, produzidas no contexto da apropriação europeia do continente e dos povos da África. (SOARES, 2013)

Ao chegar ao Brasil o destino dos escravos eram os mercados públicos de cidades do Rio de Janeiro, conforme Macedo (1974, p.32) os mercados localizavam-se em Valongo, próximo a Praça Mauá. À porta do Mercado colocavam um cartaz anunciando: “negros fortes, bons e moços, chegados à última nau.” depois de arrematados pelos senhores brancos eram destinados aos engenhos nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Para Mota (2012.p.7) “A lógica do tráfico era capturar para comercialização de corpos, pois o mercado demandava por homens possuidores de força física e não de homens inclinados para a economia do sistema açucareiro”. Segundo Mota (2012.p.07) O pensar era coisa de branco, para o preto bastavam os braços fortes, o intelectual não lhe pertencia.

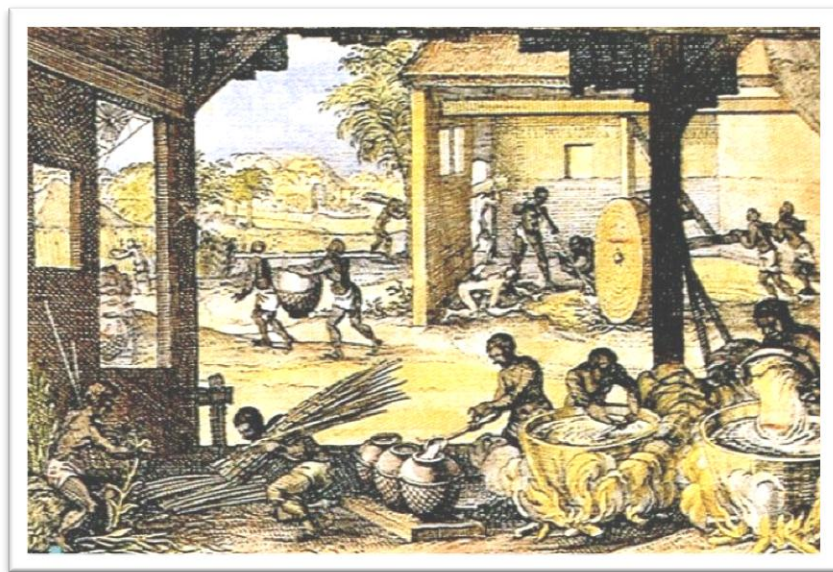
A figura 07 retirada do livro “Sociedade & Espaço” de Vesentini (1987) apresenta a condição do negro no mercado de escravos. Sentados ou deitados em grandes grupos no chão dos mercados aguardavam seus futuros donos. Para que os negros não pudessem se comunicar eram separados pelo idioma falado, todos eram vendidos separadamente, independentes do laço familiar. Pois este não existia mais. Para os europeus, o negro era somente mercadoria.

Figura 07: Mercado de escravos – povos bantos e sudaneses



O próximo espaço ocupado pelo negro após ser vendido no mercado foi o engenho, lugar onde os negros realizavam diversas tarefas como mostra a figura 08, retirada do livro “Geografia o mundo em transição” de Vesentini (2014). Os escravos africanos foram os grandes responsáveis em alavancar a economia brasileira, sua presença estava em todas as atividades econômicas e não somente nos engenhos, na mineração e no cafezal como informado nos LDG. No entanto, essa intenção de posicionar o negro em vários setores da economia brasileira não despertou o interesse da geografia, que tratou o negro apenas como mão de obra escrava no Brasil colônia.

Figura 08: Engenho



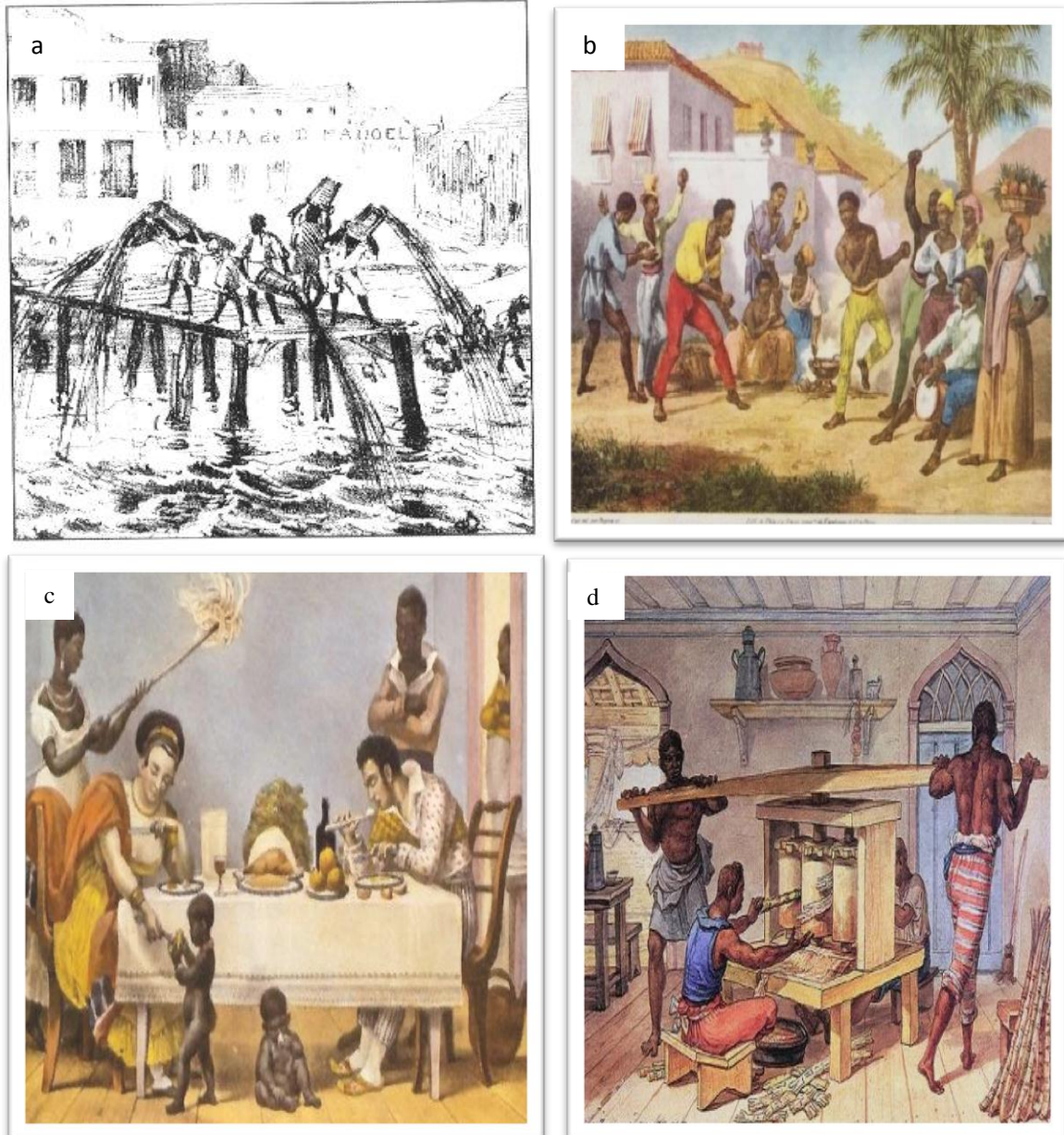
Fonte: VESENTINI, José William. Geografia: o mundo em transição, 2014.

No Brasil a escravidão durou até o século XIX. Nesse último século chegaram os Sudaneses que diferente dos escravos anteriores que ocuparam as áreas rurais foram para Salvador e Recife. Eram homens e mulheres encarregados de realizar diversas tarefas como: domésticos, ambulantes, engraxates e etc., tornaram-se também responsáveis pela limpeza das cidades. De acordo com Santos (1975 p.86), a prática do candomblé na Bahia tomou força com a chegada desses novos escravos.

Enquanto força de trabalho, ao negro foi reservado o que podemos classificar como os trabalhos de baixo escalão, esse tipo de trabalho ainda hoje é reservado às pessoas mais humildes e no caso dos negros não havia opção, foram obrigados a exercer tarefas que colocavam em risco sua integridade física, como mostrada na figura 09. Imagens (a) negros responsáveis pelo despejo dos dejetos humanos no Rio de Janeiro; (b) raro momento de lazer com a prática da capoeira; (c) apresenta os negros domésticos servindo há uma família

branca; (d) mostra o interior de um engenho, onde o negro tinha a função do movimentar a moenda de cana de açúcar, serviço exercido também por animais domesticados como os bois ou cavalos.

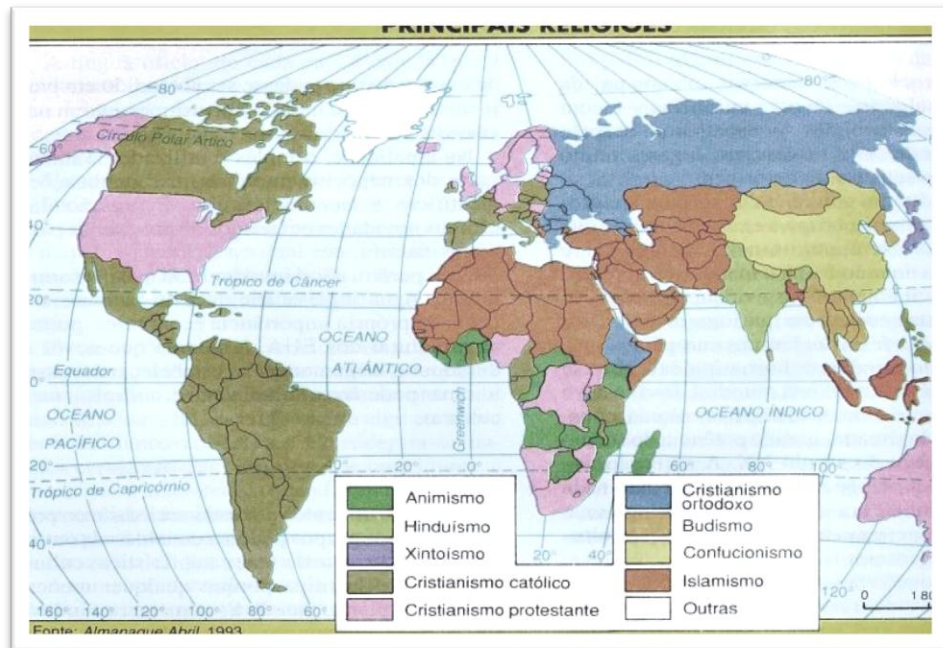
Figura 09: Trabalhadores escravos



Fonte: TERRA, Lygia, et al. Conexões: estudos de geografia geral e do Brasil, 2008.

E como os livros didáticos trataram a religião africana? Até a aprovação da Lei 10.639/03, os conteúdos dos LDG, não abordavam a religião africana. Os grupos predominantes sempre foram os Cristãos e os Islâmicos como apresentamos na figura 10.

Figura 10: As principais Religiões do Mundo.



PEREIRA, Diamantino. et al . Geografia, ciência do espaço, 1996.

A religião africana ganhou adeptos no Brasil com a chegada dos Sudaneses, no último século da escravidão, foram eles os responsáveis em resgatar e fortalecer a fé negra de matriz africana através do candomblé⁷ no estado da Bahia no final do século XIX. Durante Séculos, por medo de represália, muitos adeptos do candomblé utilizavam o Sincretismo⁸Religioso para professar sua fé.

Até a Constituição de 1988 o Ensino Religioso foi disciplina obrigatória na grade curricular da educação básica com o domínio do cristianismo nas escolas. Após a Constituição de 1988 e com as mudanças ocorridas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), essa disciplina passou a ser facultativa e o estado brasileiro passou a posicionar-se de forma neutra no que tange a religião.

Somente com a aprovação da lei 10.639/03 a religião africana passou a ter visibilidade nos LDG, como mostra a figura 11 encontrada no LDG “Geografia para o Ensino Médio” de Demétrio Magnoli, 2010, referindo-se a festa de Iemanjá a rainha das águas.

⁷O candomblé de que trata o presente texto é a religião dos orixás formada na Bahia, no século XIX, a partir de tradições de povos iorubás, ou nagô, com influências de costumes trazidos por grupos fons, aqui denominados jejes, e residualmente por grupos africanos minoritários. (PRANDI, 2001)

⁸Desde o seu início, as religiões afro-brasileiras formaram-se em sincretismo com o catolicismo e em grau menor com religiões indígenas. O culto católico aos santos, de um catolicismo popular de molde politeísta, ajustou-se como uma luva ao culto dos panteões africanos. (PRANDI, 1998)

Figura 11 - Religiosidade



Fonte: MAGNOLI, Demétrio. Geografia para o Ensino Médio, 2010.

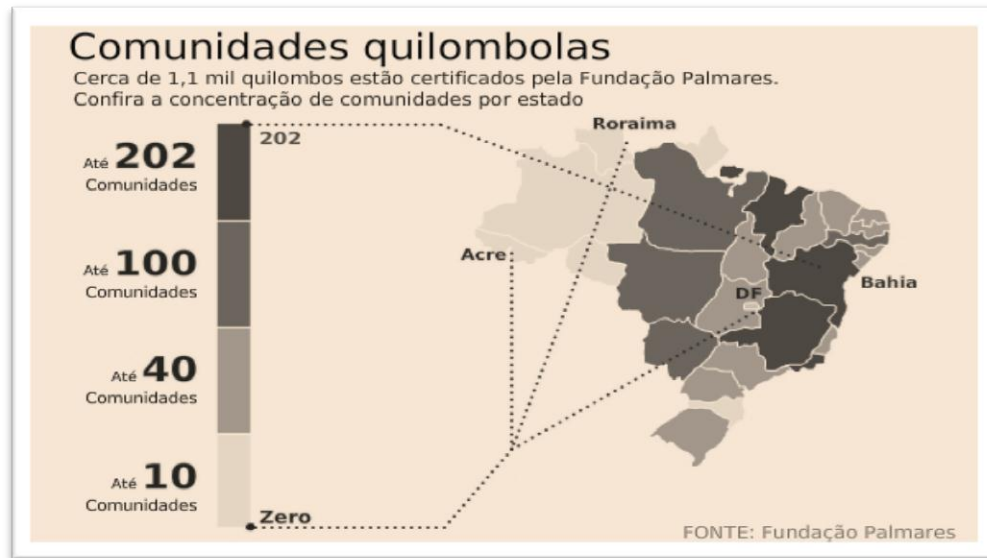
De forma estratégica, o negro preservou a sua religião com a prática do Sincretismo Religioso. Trata-se da representação das entidades africanas associadas aos santos católicos. Fato que vinha ocorrendo desde a sua chegada no Brasil. No sincretismo religioso, Iemanjá corresponde a Nossa Senhora da Conceição, Nossa Senhora das Candeias, Nossa Senhora da Piedade e Virgem Maria.

Com a formação dos quilombos houve a expansão dos cultos africanos associados à presença do catolicismo. Orixás e santos católicos dividiam o mesmo espaço, como descreveu (REIS, p.1995/96, p.20).

No quilombo do Limoeiro, Maranhão foram encontradas pela expedição repressora, segundo seu comandante, “duas casas de santos; sendo uma com imagens de Santos, e outra onde encontramos figuras extravagantes de madeira, cabaças com ervas podres e uma porção de pedras de que em tempos remotos os indígenas se serviam como machados, as quais a maior parte dos mocambeiros venera como a invocação de Santa Bárbara”.

O principal quilombo do Brasil ficou conhecido como Zumbi dos Palmares. Atualmente o Brasil

Figura 12 – Quilombos brasileiros



Fonte: Fundação Palmares, 2015

Os Quilombos⁹ representam a memória viva. Foram os primeiros territórios de identidade racial no Brasil. Atualmente vem sendo discutidos pela Geografia Cultural. Nos LDG o quilombo era visto como espaço de negro rebelde, insolentes e bandidos. Para os para o negro fugitivos habitar um quilombo era a conquista da liberdade. Nesses espaços os líderes contavam com uma administração baseada nos antigos reinos africanos.

Com a Constituição de 1988, as áreas quilombolas passaram a ser protegidas como patrimônio cultural do Brasil. No auge de Palmares a população negra chegou aproximadamente a 30 mil pessoas. De acordo com (SILVA apud MUNANGA & GOMES, 2010, p.01).

A história da escravidão mostra que luta de organização, marcada por atos de coragem caracterizaram o que se convencionou chamar de “resistência negra” cujas formas variavam de insubmissão às condições de trabalho, revoltas, organizações religiosas, fugas, até aos chamados mocambos ou quilombos.

A contribuição econômica e cultural dos negros africanos enriqueceu o país culturalmente, a mistura das crenças, dos ritmos, da linguagem deu característica ímpar à nação brasileira. Para Silvério (2013, p.13) a chegada dos povos africanos alterou os padrões culturais do Brasil:

A sudanesa (iorubana), aqui introduzida principalmente na Bahia, mas espalhada pelo Norte/Nordeste; teria como características o culto aos orixás, a realização de cerimônias de iniciação, a prática de ritos mágicos, música e dança/rituais, a elaboração de

⁹ A Constituição de 1988 reconheceu não só presença de comunidades quilombolas remanescentes, mas também o seu direito à propriedade definitiva das terras que ocupavam. (Magnoli, 2010, p.15)

esculturas em madeira, em metais e outros trabalhos manuais, como por exemplo, instrumentos musicais. A cultura iorubana é apontada ainda como fonte de influência ao nosso léxico... Os bantos, principalmente no estado do Rio de Janeiro e Minas Gerais, são mais estudados da perspectiva linguística. Culto aos antepassados e aos espíritos; quimbundo incorporado ao português falado no Brasil; festas do boi, folclore; escultura em madeira, confecção de objetos domésticos etc. (SILVÉRIO,2013,p13)

Calcula-se que o tráfico de escravos trouxe para o Brasil entre os anos de 1557 a 1675 um contingente de 400.000 a 450.000 mil negros, chegando ao século XVIII a um total aproximado de dois milhões, conforme Silvério (2013, p.22). Em Magnoli (2010, p.14) encontramos a informação de que no período de 1551-1850 o número de escravos que desembarcaram no Brasil chegou a um pouco mais de quatro milhões.

No século XIX com a interferência da Inglaterra o transporte de escravos diminuiu e com a aprovação da Lei Eusébio de Queiroz em 04 de setembro de 1850 foi extinto.

Sendo assim e diante do exposto no texto, o fato do LDG atingir um grande contingente da população brasileira em idade escolar, faz com que tais imagens reproduzidas sequencialmente por longos anos influenciem na concepção que formamos do outro, levando muitas vezes a discriminar os que julgamos diferentes. Apesar de o conteúdo África estar presente no ensino da geografia desde 1890, ainda hoje, pouco se conhece sobre a história desse continente.

1.2 África Como Conteúdo Obrigatório na Geografia.

A Primeira Reforma Educacional no Brasil republicano foi elaborada pelo General Benjamin Constant em 1890, que oficializou o ensino da geografia africana através do decreto de nº 981 em seu artigo 81, tornando obrigatória a inclusão da África como conteúdos didáticos no segundo ano escolar (PESSOA, 2007, p.40).

A proposta de Benjamin Constant, com bases Positivistas, defendia o surgimento de uma raça superior, que poderia influenciar povos menos desenvolvidos como os africanos, que até aquele momento encontrava-se em estágio inferior de civilização. No currículo de geografia esses povos foram chamados de **selvagens** e **bárbaros**.

O programa a ser cumprido no currículo aprovado pelo Colégio Pedro II, sobre o ensino da África em 1893 de acordo com Ferracini (2012, p.45), obedeceu às seguintes recomendações: “A África deve ser estudada no segundo ano, em três horas-aulas semanais”.

Vejamos a proposta sendo aplicada no livro Geografia Geral 1955, de Aroldo de Azevedo, sobre o continente africano:

Figura 13: Conteúdo África para o segundo ano.

266 Aroldo de Azevedo		Índice Geral 267	
ÁFRICA			
XVI. África: estrutura física.			
	Págs.		Págs.
África, um continente maciço	195	A região do Congo	226
Característicos gerais do relevo	195	A África Oriental	226
Os entugamentos montanhosos	196	A África do Sul	227
Os maciços vulcânicos da África equatorial	198		
Os planaltos e as planícies	199	OCEANIA E REGIÕES POLARES	
O Nilo é o maior rio da Terra	201	XIX. Oceânia.	
As bacias do Níger e do Congo	202	O Novíssimo Continente	231
As bacias secundárias	202	Estrutura física	232
As regiões lacustres	203	O continente australiano	232
O clima africano	203	A penetração europeia	235
As florestas da África	205	A atual população da Oceânia	236
Savanas, estepes, desertos	205	As divisões políticas	237
		Principais cidades	237
		Vida econômica	239
XVII. África: vida humana.		XX. Regiões polares.	
Característicos gerais	208	O mundo branco dos gelos	242
Um continente pouco povoado	208	A Groenlândia e o arquipélago Ártico	242
A África e a civilização	208	A conquista das terras árticas	243
A penetração europeia	209	A Antártida e as terras vizinhas	244
Os povos da África	210	A conquista das terras antárticas	245
Línguas e religiões	212	BIBLIOGRAFIA	247
Um continente colonial	212	ÍNDICE DAS GRAVURAS	257
Principais cidades	216	ÍNDICE GERAL	261
A vida cultural na África	217		
Atividades agrícolas	218		
A vida industrial e o comércio	218		
Os transportes	220		
O canal de Suez e sua importância econômica	221		
XVIII. África: regiões geográficas.			
As regiões geográficas da África	223		
A África do Norte	223		
O Saara e o vale do Nilo	223		
A África Ocidental e a região da Guiné	224		

Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Geral, 1955.

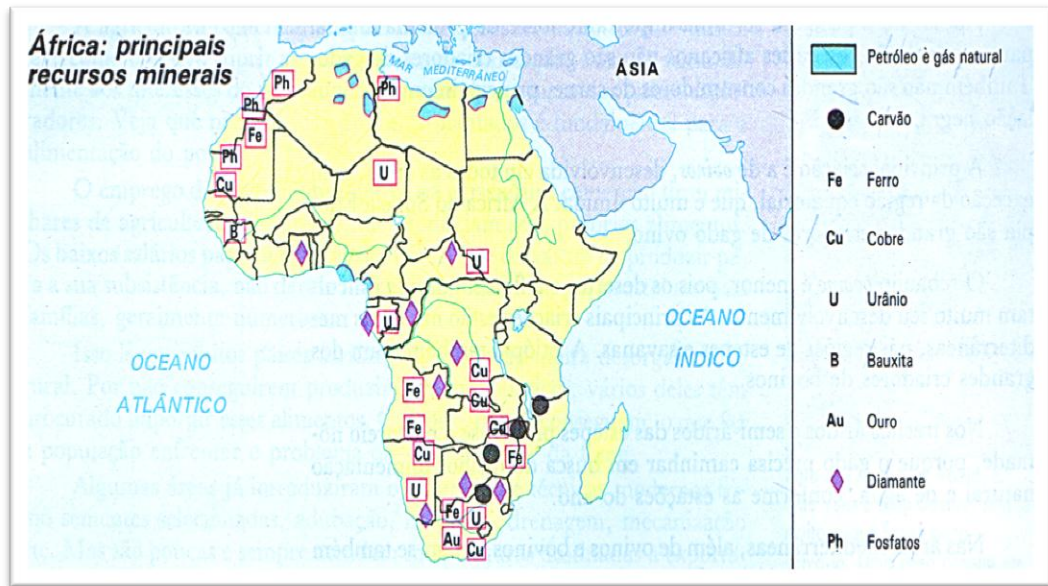
Chamamos atenção para os conteúdos dos capítulos XVI, XVII e XVIII onde foram abordados os aspectos físicos da África através de uma longa descrição.

Para Borzachiello¹⁰ (2012), estudioso da geografia francesa positivista, o método descritivo, teve como finalidade fornecer um conhecimento aprofundado dos meios e territórios colonizados e de sua posição em valor nacional.

Para tanto, além da descrição, o uso da cartografia na geografia positivista demonstrou o domínio europeu sobre os recursos minerais deste continente. O uso dos mapas físicos e dos recursos minerais africanos eram comuns em LDG como vemos na figura 14 do livro de Zoraide Beltrame .

¹⁰ SILVA, José Borzacchiello da. França e escola brasileira de geografia: verso e reverso. Fortaleza: edições. UFC, 2012.

Figura 14: África: principais recursos minerais.



Fonte: BELTRAME, Zoraide Victorriello. Geografia Ativa III: os continentes. 1979.

Os materiais didáticos utilizados nas escolas no período do Brasil Império a Colônia passavam por uma fiscalização e controle da secretaria de ensino, o objetivo era controlar de certa forma o conteúdo que o aluno poderia aprender Ferracini (2012 p.42). Aos poucos esse sistema de fiscalização foi se fortalecendo no Brasil. Para Bittencourt (1993, p.72), esse crivo iniciado no Império, permaneceu na República, principalmente para as séries iniciais.

O Estado passou a ser responsável em determinar o conteúdo a ser inserido nos materiais didáticos, em 1929 passou essa função ao Instituto Nacional do Livro (INL) órgão criado para legislar sobre a política do livro didático.

Mesmo com essas alterações realizadas pelo governo, o ensino de geografia nesse período não sofreu grandes alterações, permanecendo o método descritivo dando ênfase aos aspectos físicos e em menor evidência os humanos e políticos das regiões do mundo. Os conteúdos agregavam as nomenclaturas, quadro, tabelas, paisagens, rios, entre outros. (FERRACINI, 2012 p.46)

Certamente, essa política de controle dos conteúdos nos livros didáticos, favoreceu a afirmação do Estado Imperial e Republicano como órgão responsável pelo saber da disciplina escolar Ferracini (2012, p.42). A respeito da educação brasileira nesse período e especificamente sobre o ensino de Geografia Veríssimo (1890, p.92) fez a seguinte observação:

Nós não sabemos geografia. Nesta matéria, a nossa ciência é nomenclatura e em geral cifra-se a nomenclatura da Europa. É mesmo vulgar achar entre nós quem

conheça melhor essa que a do Brasil. A Geografia da África, tão interessante e atrativa, a da Ásia ou da Oceania e até da América, que após a nossa é a que mais interesse nos devia merecer, mesmo reduzida a essa estéril denominação, o ignoramos completamente. E o pior é que nosso conhecimento dos nomes dos diversos acidentes geográficos da Europa nos torna orgulhosos e prestes sempre a ridicularizar os freqüentes desacertos dos europeus, principalmente franceses quando se metem a tratar de nossas coisas.

A crítica ao sistema de ensino por parte de Veríssimo em 1890 deixava claro que a intenção do controle de ensino, não tinha uma preocupação em conhecer a geografia de outros lugares, se não da Europa. O autor também chama atenção para o conhecimento da África assim como da América que se apresentavam tão importantes quanto a Europeia.

Até o fim da República Velha o sistema educacional enfrentou cinco reformas educacionais descritas no quadro (1). Mas, somente a reforma de Luiz Alvez Rocha Vaz, em 1925, propôs romper com o modelo Positivista.

Quadro 01: Geografia escolar e as principais reformas no ensino no período de 1890-1930.

Reforma	Características	Geografia: África e livros didáticos.
Benjamin Constant (1890)	Instituiu o ensino livre e os exames de madureza para os cursos superiores. (Godoy, 2010, p.82)	Decreto nº 891 do artigo 81- insere o conteúdo sobre o continente africano nos livros escolares. Até a segunda década do século XX, os livros didáticos tinham como origem França e Portugal (Gatti Júnior, 1998, p.21)
Epitácio Pessoa (1901 a 1911)	Aboliu os cursos livres e os exames de madureza e restaurou o bacharelado. Estabeleceu como padrão o colégio Nacional. (Godoy, p.82)	A Geografia perdeu terreno e conteúdo sobre a África sofreu poucas alterações.
Rivadavia da Cunha (1911-1915)	Reforma retrocessiva que institui o madureza. (Godoy, p.82)	Sem informação
Carlos Maximiliano (1915 a 1925)	Instituiu os exames parcelados, correlato ao curso vestibular contemporâneo. (Godoy, p.82)	A Geografia passou a ser estudada priorizando as regiões naturais.
Reforma de Luiz Alvez Rocha Vaz (1925)	Substituiu os exames parcelados por um curso seriado de cinco anos. (Godoy, p.82)	Essa Reforma propôs romper com o Positivismo. Foi publicada a obra de Delgado de Carvalho em 1925, que tinha como proposta teórica incluir na geografia os debates econômicos. Políticos e Sociais.

Fonte: Organizado por: (Silva, 2016), a partir das informações existentes em FERRACINI, R.A.L. A África e suas representações no(s) livro(s) escolar (es) de Geografia no Brasil – 1890-2003. 228.f. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2012.

Como demonstramos no quadro anterior, das Reformas de Benjamin Constant até Carlos Maximiliano ocorreram pouquíssimas mudanças no ensino de geografia, no ano de 1925 a Reforma de Luiz Alvez Rocha Vaz surgiu com uma proposta de romper com o positivismo.

Em relação aos livros na disciplina Geografia foi o estudo da obra de Delgado de Carvalho (1925), que inseriu na proposta curricular os estudos voltados para os dados econômicos, políticos e sociais dos continentes. Vejamos:

Quadro 02: Reforma Educacional de Luiz Alvez Rocha Vaz (1925).

Reforma Luiz Alvez Rocha Vaz (1925)	Primeiro ano.	Metodologia
<p>[...] A geografia geral, quarta parte do programa, iniciar-se-ia pela fisiografia, seguida pela antropogeografia. Outro grande avanço era o fato de ter sido introduzida uma divisão regional em substituição ao estudo assentado na divisão política do mundo.</p> <p>A divisão regional adotada tinha como base as diferenças naturais que diferenciavam uma área da superfície terrestre das demais. Consolidava-se, assim, o conceito de região natural, tão caro à geografia moderna.</p> <p>A divisão política continuaria presente nos estudos, mas apenas como apêndice.</p> <p>O segundo ano do curso foi destinado aos estudos de Geografia do Brasil. Tais estudos adquirem importância ímpar como instrumento do nacionalismo.</p>	Prolegomenos (10lições)	<p>No “estudo” ou “descrição geral”, o professor examinará os elementos geographicosgeraes aplicados à região considerada. Além disso, em cada região, fará pelo menos um “estudo especial”, examinando um aspecto interessante e proprio da região. As aulas serão sempre dadas com o auxilio de cartas, e numerosos deverão ser os exercicios de leitura das mesmas e de esboço cartographicos e do mappa mudo, emprestando assim, ao ensino um cunho pratico.</p>
	Geographia Physica (06lições)	
	Geographia Politica (06 lições)	
	Geographia Geral dos Continentes (18 lições)	
	GeographiaGeral (40 lições)	
	Regiões Norte	
	Regiões Sul-Americanas	
	Regiõesda Europa	
	Regiões da Asia	
	Regiões da Oceania/	
	Regiões da África	
	Africa do Norte (Egypto e Sudão, Libia, Argelia e Tunisia, Marrocos).	
	AfricaOccidental e Equatorial(regiões,francesas, espanholas,inglezas, portuguesas e região belga; as ilhas oceânicas; Libéria).	
Africa Oriental (Abissinia; regiões italianas, francesas, britannicas e portuguesas)		
Africa do Sul (regiões portuguesas e britannicas). Ilhas africanas do Oceano Indico.		

Fonte: Organizado por: (Silva, 2016), a partir das informações existentes em ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. "Delgado de Carvalho e a orientação moderna no ensino da Geografia escolar brasileira." Terra Brasilis (Nova Série). Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica 1 (2000).

Realizando uma breve comparação entre as Reformas de Benjamin Constant e Luiz Vaz, encontramos significativas mudanças nos estudos dos continentes, que passaram a ser divididos a partir da sua localização. Ocorreu um leve interesse nos estudos de outros continentes também, incluindo o africano que passou a ser estudado por sua posição geográfica: África do Norte, África Ocidental, África Oriental e África do sul. Foram incluídas também nos estudos as ilhas africanas do Oceano Índico.

Como podemos perceber, com o novo programa oficial vinha a baixo a velha orientação clássica que até então se mantinha como único modelo de geografia escolar a ser ensinado em nossas escolas. A identificação do grupo de Delgado de Carvalho com os intelectuais inseridos no contexto do otimismo pedagógico e do entusiasmo pela educação foi fundamental para que a nova concepção de geografia defendida alcançasse o status de modelo oficial a ser seguido, no nascente sistema educacional brasileiro. (ROCHA, 2000, p.15)

Mesmo com algumas alterações curriculares a presença do método descritivo foi constante nos LDG; com poucos autores, os exemplares eram reeditados anualmente. Nesse período os mais consultados foram: Aroldo de Azevedo¹¹ e Zoraide Victorino Beltrame, ambos ligados a Geografia clássica tradicional.

Figura15: apresentação dos conteúdos de Zoraide V. Beltrame, 1979

A República Federal Alemã	163
A República Democrática Alemã	165
A Polónia (quer dizer: o país das planícies)	166
A Tchecoslováquia	168
A Suíça — O país dos bancos	171
A Áustria	172
A Hungria	174
Na Europa Oriental — A União Soviética	177
V. O CONTINENTE ASIÁTICO	188
Nas terras dos asiáticos	190
O clima	192
A vegetação	195
A população da Ásia	195
A Ásia seca — Onde o Velho Mundo se mistura	197
Nas terras altas	199
Na Península Arábica	201
A Ásia das Monções	204
Os Estados da Índia	205
No imenso mundo chinês	209
No arquipélago japonês	214
A Indochina	218
Os maiores arquipélagos da Terra — O mundo malaió	219
VI. RUMO AO NOVISSIMO CONTINENTE	222
A Austrália	223
Os arquipélagos da Oceania	227
VII. DE VOLTA AO VELHO MUNDO — O CONTINENTE AFRICANO	231
As terras africanas	234
No calor africano	237
As chuvas e as paisagens	237
Regiões climáticas	239
A vegetação, reflexo do clima	240
O homem africano	242
Na África do Norte	246
A África Ocidental	257
A África Central	260
A África Oriental	262
A África Meridional	265

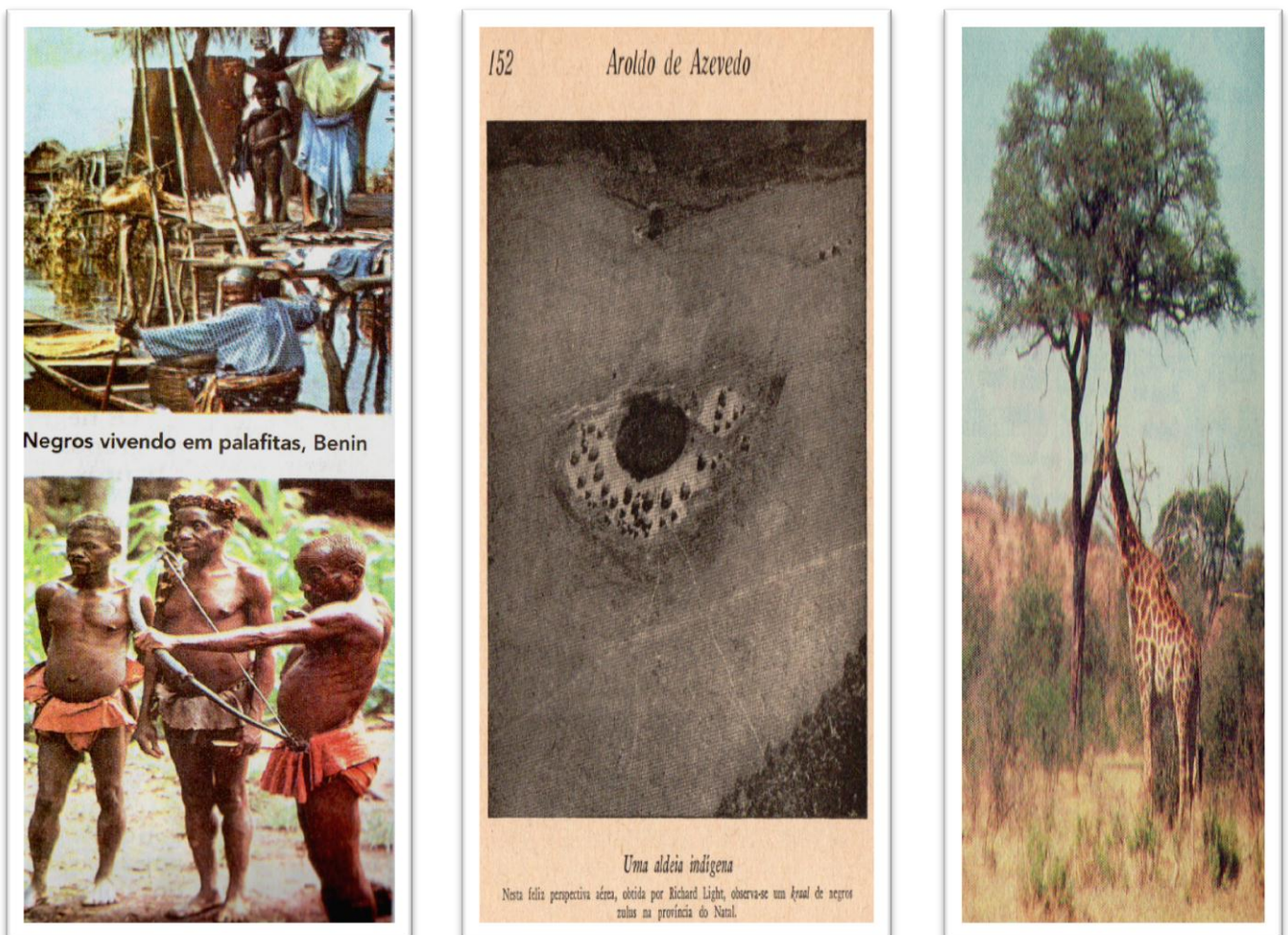
Fonte: BELTRAME, Zoraide Victorriello. Geografia Ativa III: os continentes: Ática, 1979.

¹¹ Os livros de Aroldo de Azevedo foram os mais utilizados no período de 1930 a 1960. A partir daí foram gradativamente substituídos por Zoraide V. Beltrame, a primeira mulher a publicar LDG, e tornou-se a autora que mais vendeu livro do final de 1960 até meados de 1980. (VESENTINI, 2012, p.71)

A proposta inovadora da nova Geografia escolar, influenciada por Delgado de Carvalho (1925), além da parte física, passaria agora a discutir os aspectos políticos, econômicos e sociais dos Continentes. Na visão de Ferracini,(2012, p.46), essa nova proposta no ensino da Geografia, iria aproximá-la da Geografia Humana, retornando aos modelos europeus, agora sem muita memorização, porém com a mesma estrutura anterior. Entretanto a proposta em questão não passou de mera cópia do modelo norte-americano que viria a ser implantado no Brasil a partir de 1929. (FERRACINI, 2012, P.49)

Apesar da mudança trazida pela Geografia Moderna, o modelo positivista continuou sendo reproduzido nos LDG. Quanto ao conteúdo África, os LDG continuaram apresentando o continente africano como fonte de recursos naturais, com população pouco desenvolvida e animais selvagens, figura (16).

Figura 16: Espaço africano



Sem uma fiscalização nesses livros, o uso das imagens apresentando o africano sempre na posição social inferior continuou nos LDG. Motivo este que levou o Movimento Negro na década de 1970 a iniciar uma campanha por uma política de reconhecimento étnico-racial que valorizasse a cultura africana e desconstruísse os estereótipos negativos criados sobre a imagem do negro no sistema educacional.

Entre as principais mudanças ocorridas na geografia no final do século XIX a mais importante para o currículo de geografia foi à inserção da África como conteúdo obrigatório. Sob a influência da geografia Positivista a África passou a ser desenhada nos LDG.

Desde 1890 até 2003, pouco se conheceu sobre o aspecto humano do continente africano nos LDG. As reformas educacionais não demonstraram interesse sobre o conhecimento da África a não ser do ponto de vista físico e político. Somente na Constituição de 1988, quando alguns dos direitos reclamados pelos afrodescendentes¹² tornaram-se leis e com a aprovação da LDB 9394/96, que implantou a proposta do pluriculturalismo nas ciências humanas foi que o currículo educacional passou a tirar o foco do estudo da população de origem europeia. Posteriormente com a publicação da Lei 10.639/03 o estudo da História da África e do africano tornou-se conteúdo obrigatório no currículo da educação básica.

1.3 O Olhar Positivista Sobre a África na Geografia Secundária

O modelo Positivista no ensino de Geografia assim como das outras disciplinas adotados pelo colégio Pedro II, foi trazidos do exterior e transplantado no ensino nacional, como descreveu (ROCHA, 2000, p.2).

Foi da França que se ‘transplantou’ o modelo de organização escolar, bem como a forma, e não raramente os conteúdos, adotados pelas disciplinas. Se esta afirmativa é verdadeira para o primeiro regulamento, não menos seria para todos os demais que foram estabelecidos ao longo do Império. [...] A história das disposições legais que tentaram construir a instrução pública no Brasil, durante o Império, não pode ser entendida sem a leitura paralela da legislação sobre o ensino francês’.

De acordo com Rocha (2000, p.17) ainda no início do século XIX a Geografia ensinada na França seguia o modelo histórico-descritivo de Estrabão. E apesar dos avanços científicos do período napoleônicos, o ensino de geografia permaneceu inalterado. Também

¹² Termo criado pelos movimentos negros para adjetivar, mais genericamente, o descendente de africanos, independente de suas características físicas. (LOPES, 2008, p.66).

no Brasil a metodologia aplicada ao conteúdo programático desta disciplina era norteadada pelo modelo enciclopédico francês. Nesse modelo o conhecimento iniciava com a descrição do planeta terra, seguida dos aspectos naturais e humanos dos continentes e por fim a descrição do Brasil.

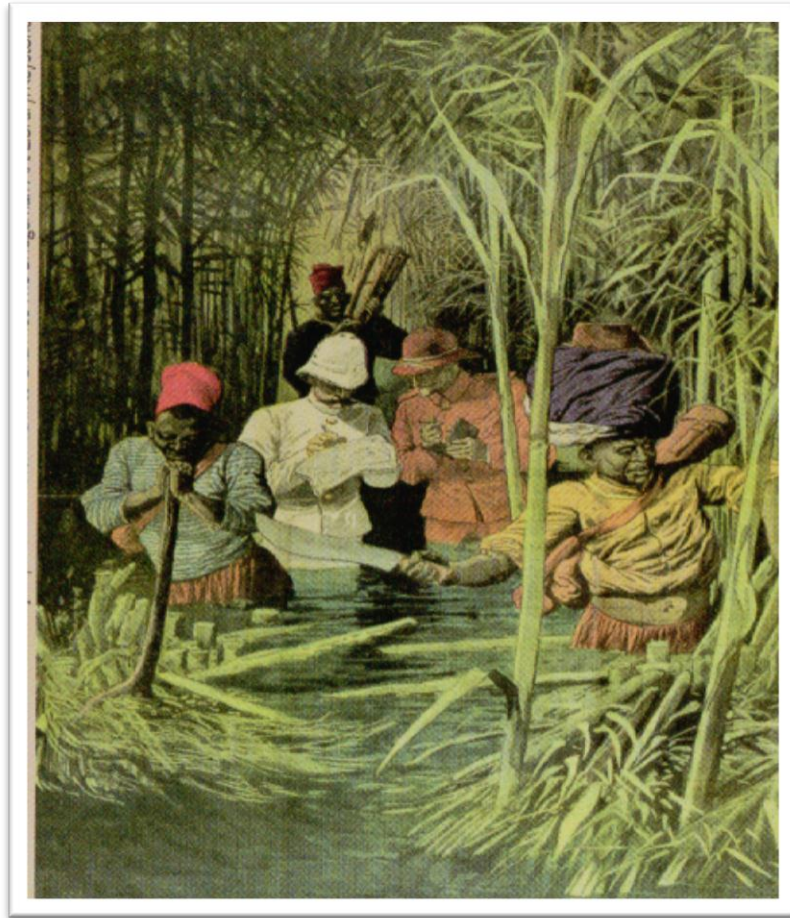
Com a criação do Imperial colégio de Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, a disciplina Geografia passou a fazer do currículo escolar em 1837, conforme os estudos de Vlach (1988). Da sua institucionalização até o final da Monarquia em 1889, o currículo de Geografia passou por alguns Decretos e Reformas Educacionais que pouco modificou sua base estrutural. Para Rocha (2000, p.32) o ensino de Geografia naquele período tratava-se de “uma geografia de nomenclatura, puramente mnemônica, abstrata posto distante da realidade dos alunos, em si rotineira e mecânica, verdadeiramente inútil e embrutecedora”.

Ainda no século XIX, na França e na Alemanha o ensino da geografia inicia uma nova transição de pensamento geográfico, onde surgem novas ideias científicas, baseada nos ideais do Positivismo, saindo do modelo mnemônico-descrito, passando a existência do mundo a partir de bases científicas. No Brasil esse novo modelo passou a ganhar adeptos no início do século XX, conforme descreveu (MELO 2006, p.04)

Foi somente no século XX que um professor do Colégio Pedro II Carlos Miguel Delgado de Carvalho, formado na França e autor de livros didáticos no Brasil, trouxe à discussão sobre a Geografia Moderna Explicativa e Científica. Suas posições ofereceram contribuições importantíssimas para um campo novo na Geografia brasileira: a questão teórico-metodológica desta matéria escolar, que já havia se consolidado como uma ciência na Europa.

Para o estudo da África na Geografia, esse novo modelo não trouxe muita influência. Ora, se a intenção do Positivismo era reafirmar a superioridade dos povos europeus, os adeptos desse modelo no Brasil, continuaram a reproduzir nesta disciplina a superioridade europeia sobre o continente africano, representada por imagens estereotipadas do negro em condições inferiores aos brancos nos livros didáticos. (MOTA, 2013, p.22).

Figura 17: O Mundo Francês



Fonte: GARCIA, et al. Lições de geografia, 1998.

Com base em Thompson (1985) a manutenção das representações culturais através símbolos imagéticos, também podem fortalecer uma relação de dominação entre os povos, atuando de maneira ideológica para a manutenção do poder. Nesse sentido é preciso desconstruir o processo ideológico.

A ideologia da superioridade europeia sobre o continente africano se enraizou no Brasil, levando diversos autores a justificar nos livros didáticos a necessidade da presença europeia na África para o desenvolvimento cultural dos povos negros. Como demonstrado nesse pequeno trecho sobre a vida cultural dos africanos, extraído do livro de Aroldo de Azevedo Geografia Geral (1955).

A vida cultural na África - Nada temos a dizer sobre o assunto, porque a população africana, constituída como se viu, não pode oferecer nenhuma manifestação cultural digna de nota. É na África mediterrânea e na África do Sul, regiões mais propícias ao estabelecimento de europeus, que podem ser encontrada as mais importantes realizações no sentido de levar ao vasto continente um pouco de cultura e de civilização. (AZEVEDO, 1955, p.217)

Figura18: Exploradores



Fonte: MAGNOLI, Demétrio. Geografia para o Ensino Médio, 2010.

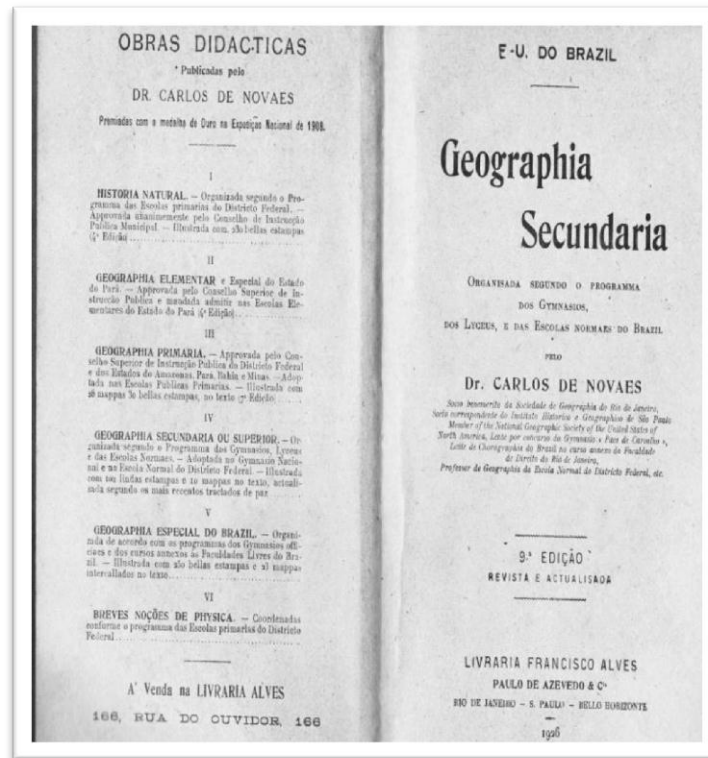
O modelo educacional positivista ainda perdurou no Brasil até meados do século XX, a influência europeia sobre o negro ficou representada nas imagens dos principais livros do início daquele século que foram reproduzidas inúmeras vezes sempre apresentando a potencialidade dos brancos frente aos negros. E como foi dito anteriormente, o livro didático foi e continua sendo um elo para manter o status quo do dominador.

A inclusão do negro no ensino de geografia desde 1890 sob o olhar hostilizado reservou-lhe um papel de inferioridade diante do processo educacional. A corrente positivista seguida pelos geógrafos brasileiros enalteceu a superioridade dos povos brancos minimizando o negro como sujeito. A construção da imagem negativa do africano e seus descendentes pela ciência geográfica diminuíram qualquer possibilidade de ascensão que ele pudesse vir a ter mesmo após a sua libertação, fato que ocorreu em 13 de maio de 1888.

Reforçando que a presença da África estudada no Brasil com a interferência da ideologia francesa sob os povos ditos inferiores, reforçou a importância do domínio europeu na África. A transposição desta geografia para a educação brasileira impossibilitou o conhecimento de outras culturas, inclusive a africana.

Como dito anteriormente, o ensino da Geografia estava voltado para os interesses de uma pequena parcela da população, que buscava compreender o espaço a partir das conquistas europeias. Como veremos na análise de quatro LDG da segunda série ginásial publicados no Brasil no período de 1925 a 1955, pelos autores: Carlos Novaes (1926), Antônio Teles (1944), Aroldo de Azevedo (1949; 1955) e Carlos Novaes (1926).

Figura19: Livro, Geographia Secundária (1926)



NOVAES, Carlos de. Geographia Secundária, 1926

O livro de Carlos Novaes, **Geographia Secundária** editado pela livraria Francisco Alves, no ano de 1926, 9ª edição com 541 páginas, e direcionado ao ensino secundário, encontra-se dividido em 03 partes. A primeira está destinada as Noções Gerais da terra; a segunda a Geografia Física dos Continentes; a terceira, a Geografia Política. Os conteúdos são dispostos em oito capítulos. No capítulo sete, entre as páginas 493 a 525, encontramos informações sobre o continente africano são dez países que colonizados pelos europeus.

Trata-se de países e sociedades pré- destinados ao subdesenvolvimento pelo determinismo geográfico¹³. O autor segue a linha positivista, descrevendo minuciosamente os aspectos físicos e naturais da região. Mostra interesse em quantificar e classificar a população por grau de desenvolvimento intelectual. Não apresenta preocupação em descrever as características individuais dos diferentes grupos.

Na análise dos conteúdos, acreditamos que o livro encontra-se nos padrões da Geografia da época que seguia as bases francesas da descrição e observação dos grandes conjuntos naturais, como podemos observar nas figuras 20 e 21.

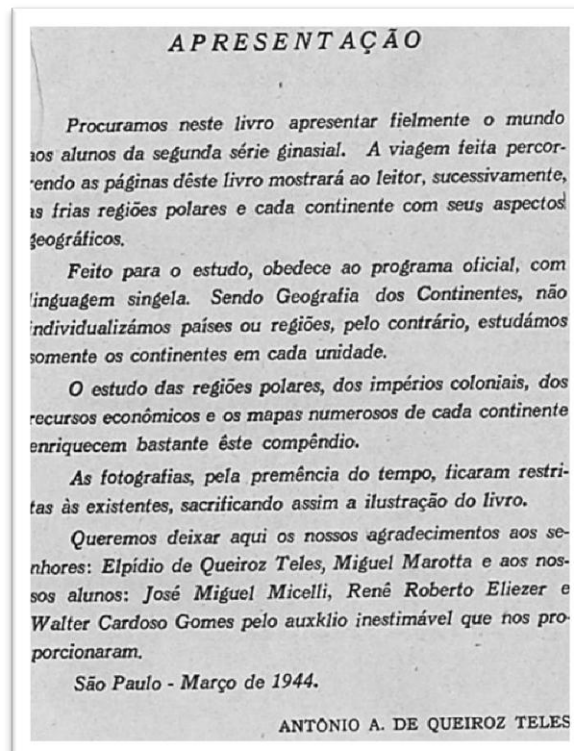
¹³Determinismo geográfico, em que o homem seria produto do meio, ou seja, as condições naturais é que determinam a vida em sociedade. O homem seria escravo do seu próprio espaço.

Figura 20: livro Geografia Geral (1944)

12	ANTONIO A. QUEIROZ TELES	
UNIDADE IV		
AFRICA		
1 —	Estrutura física	172
2 —	Regiões naturais	184
3 —	Populações e raças	191
4 —	Línguas e religiões	192
5 —	Cidades principais	194
6 —	A vida cultural	196
7 —	Recursos econômicos	196
UNIDADE V		
ASIA		
1 —	Estrutura física	209
2 —	Regiões naturais	225
3 —	Divisões políticas	227
4 —	Populações e raças	231
5 —	Línguas	234
6 —	Religiões	235
7 —	Cidades principais	237
8 —	A vida cultural	240
9 —	Recursos econômicos	243
UNIDADE VI		
OCEANIA		
1 —	Estrutura física	261
2 —	Regiões naturais	268
3 —	Populações e raças	271
4 —	Línguas e religiões	272
5 —	Cidades principais	273
6 —	A vida cultural	274
7 —	Recursos econômicos	275

Fonte: TELES Antônio Queiroz de. Geografia Geral, 1944

Figura 21: Apresentação do livro Geografia Geral (1944)

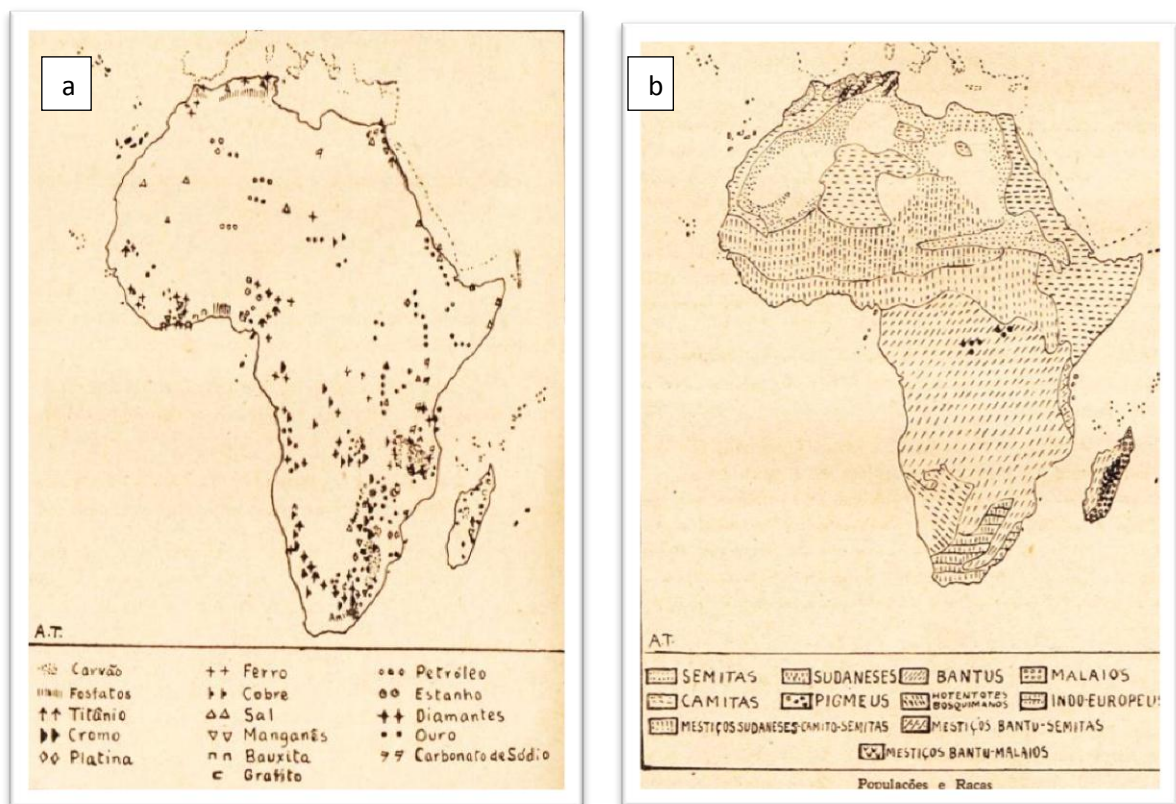


Fonte: TELES Antônio Queiroz de. Geografia Geral, 1944

A obra de Antônio A. de Queiroz Teles. Geografia Geral, segundo volume, da editora do Brasil S/A, ano de 1944, 9ª edição, com 284 páginas com sete capítulos, livro destinado a 2ª série do curso ginasial. O conteúdo África foi contemplado na unidade quatro, em que apresenta: 1- Estrutura física p.172 a181; 2- Regiões Naturais p.184 a191; 3- Populações e raças p.191 a 192; 4- Línguas e religião p.192 a 194; 5- Cidades principais p.194 a 196; 6- A vida Cultural p.196; 7- Recursos econômicos p.196 a 208.

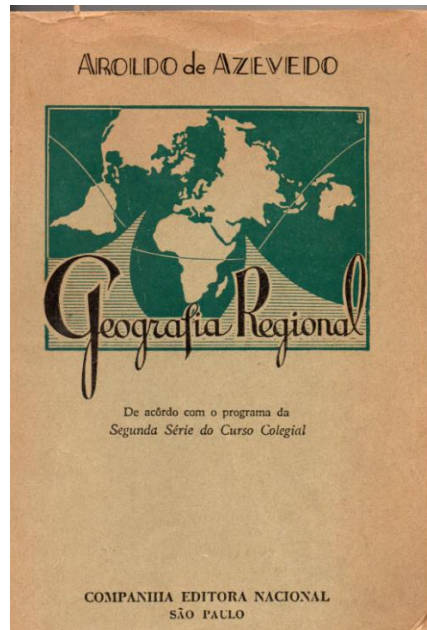
Para apresentar os recursos naturais, Antônio A. de Queiroz Teles, utilizou-se do método cartográfico detalhando a localização das riquezas do solo africano (figura 22-a) relevante para o ensino da Geografia positivista no Brasil. Por outro, a questão populacional foi menos trabalhada nos LDG. No mapa Populações e Raças (figura 22-b), Antônio Teles, localizou os povos seguindo o critério da divisão da África pela cor da pele. África Branca: Semitas e Camitas e África Negra: Sudanese e Bantos (TELES 1944, p.190). Até a aprovação da Lei 10.639/03, a quase homogeneidade dos povos africanos apresenta danos LDG contribuiu para o desconhecimento das diferentes Nações principalmente os da África Negra que vieram para o Brasil e originaram os afrodescendentes.

Figura22: Mapa étnico/ mapa de recursos minerais



Fonte:QUEIROZ, Teles Antônio de. **Geografia Geral**, 1944

Figura23: Livro Geografia Regional de Aroldo de Azevedo, 1949.



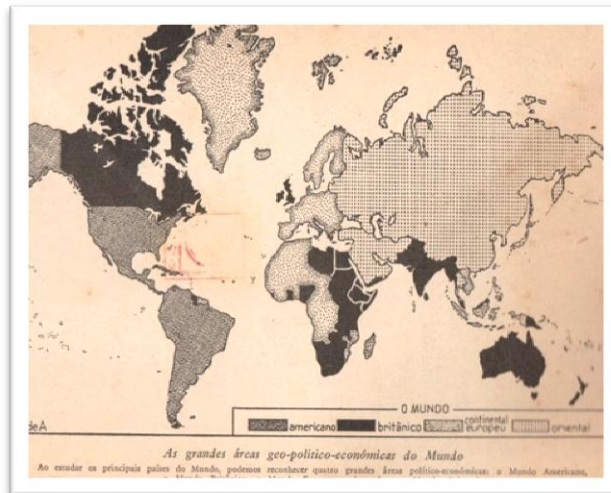
AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Regional, 1949.

Analisando o livro de Aroldo de Azevedo. **Geografia Regional**, destinados a 2ª série do curso colegial, editado por Companhia Editorial Nacional de São Paulo, ano de 1949, com 317 páginas, quinze capítulos, e quatro unidades: 1- O Mundo Americano; 2- O Mundo Britânico; 3- O Mundo Continental Europeu; 4- O Mundo Oriental. As únicas informações que temos sobre o continente aparecem nas unidades (02) e (03). No entanto, os países africanos são reconhecidos como extensão além-mar do território europeu.

Aroldo de Azevedo (1949) também se refere à população africana como dependentes da cultura europeia, nas página 151 a 153, no livro Geografia Regional, comparando o grau de desenvolvimento entre os nativos, afirma: os povos de cor negra e praticante do fetichismo estão divididos em três grupos: 1- *os bósquime*, que apresentam o mais baixo grau de civilização; 2 - *os hotentotes*, um pouco mais adiantados na civilização; 3- *os bantos* como um grupo mais desenvolvido. Azevedo (1949) justifica a importância da presença europeia para o crescimento intelectual dos africanos.

Os mapas apresentados nos LDG de Azevedo (1949) reafirmavam nas legendas que os territórios africanos eram de domínios europeus. O primeiro mapa (figura 24) destaca os povos britânicos ocupando o Nordeste e Sudeste da África e o segundo mapa (figura 25) localiza os franceses, no noroeste africano. Nesses termos a África surge nos LDG como um continente totalmente dominado pelos povos europeus.

Figura24: Mapa- O mundo Britânico.



Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Regional, 1949.p.02

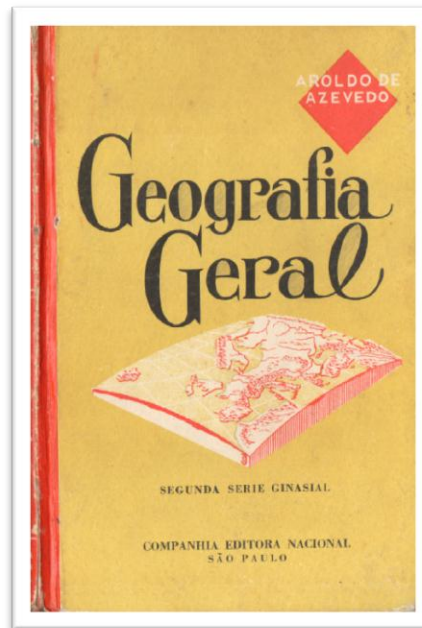
Figura 25: mapa- África europeia.



Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Regional, 1949.p.02

O segundo Livro de Aroldo de Azevedo a ser analisado, tem como título **Geografia Geral**, figura 26, foi destinado aos alunos da 2ª série do curso ginásial, da editora Companhia Editorial Nacional de São Paulo, ano de 1955, com 267 páginas. Traz como discussão central os Continentes. Os conteúdos são apresentados em 06 unidades, contendo vinte capítulos. A África está contemplada na unidade 05 das páginas 195 a 227, os conteúdos estão distribuídos em três partes: o capítulo XVI – África: estrutura física; o capítulo XVI – África: vidas humanas; e por fim o capítulo XVIII – África: regiões geográficas.

Figura 26: Livro Geografia Geral para a Segunda Série.



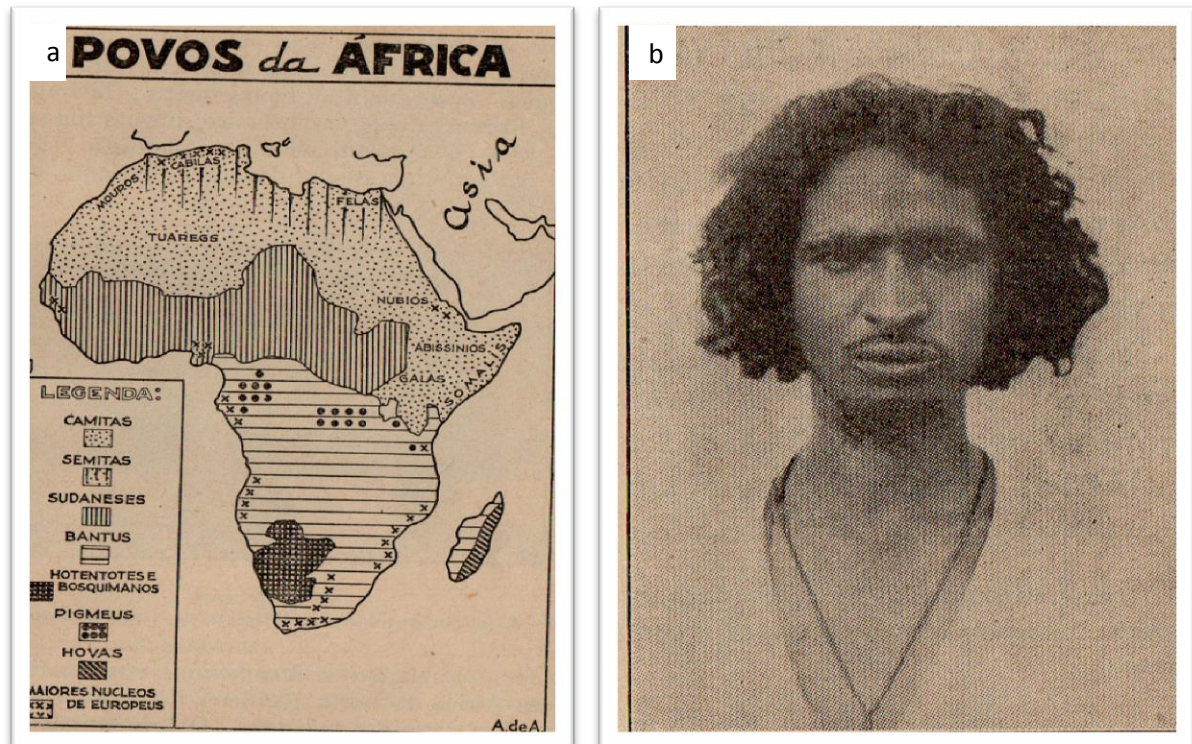
Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Geral para a Segunda Série Ginásial, 1955.

Como no livro anterior a unidade aborda o aspecto fisiográfico do continente africano, a mudança ocorre no maior número de páginas apresentando algumas características da população africana. Apresentando um continente partilhado e pouco povoado, porém com possibilidades de crescimento econômico com a presença do europeu, daí a importância do contato europeu para o desenvolvimento dos povos africanos. No livro Azevedo (1955) classifica a raiz étnica africana em sete grandes grupos com diferentes graus de desenvolvimento.

Na página 217, no livro de Azevedo (1955) assim como no LDG de Queiroz (1944) o mapa da distribuição populacional africana também está representada pela cor da pele, na parte Norte do continente encontramos os Camitas e Semitas e na parte Sul Sudaneses, Bantos, Hotentotes e Bosquímanos conforme a figura 27-a.

Em relação às feições físicas dos povos africanos, (AZEVEDO, 1955, p.208) descreve: “Quase nada se sabe a respeito das civilizações pré-históricas da África”. Possivelmente, os Saarianos possuam as seguintes características: homens de cor escura e de baixa estatura provavelmente descendentes dos pigmeus, nessa região há grupos de Berberes (figura 27-b). Dos povos negros Azevedo (1955) faz a seguinte observação: são povos que não podem oferecer manifestação cultural digna de nota, exceção os nativos da África mediterrânea e do Sul, cuja presença do europeu possibilitou o desenvolvimento cultural.

Figura 27- Povos da África (Aroldo de Azevedo)



Fonte: Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Geral para a Segunda Série Ginásial, 1955.

Para Ferracini (2012, p.62), apesar das mudanças na legislação educacional de 1930 e 1975, os livros de Aroldo de Azevedo, não avançaram na discussão do continente africano. No entanto, desde o pós-guerra o ensino da Geografia irá abrir caminho para novas discussões, podemos observar nos LDG de William Vesentini que este introduz uma perspectivada corrente da Geografia Crítica em que apresenta uma nova proposta também para o ensino da África que agora será explicada pelo viés do capitalismo.

1.4A África do Mundo Subdesenvolvido

O início da Guerra Fria consolidou o fim da hegemonia das antigas potências europeias que até a Primeira Guerra Mundial controlavam a política internacional contemporânea. O período entre guerras abalou o espaço europeu que no fim da Segunda Guerra foi partilhado entre os novos polos de influência externo a Europa. Os Estados Unidos (capitalista) que faziam parte do Primeiro Mundo e a União Soviética (socialista) fazendo parte do Segundo Mundo.

Sem a influência da Grã-Bretanha e da França, que ainda detinham colônias na África no pós-guerra, o Continente africano deu início ao processo de descolonização. Esse processo fez surgir novos estados africanos politicamente soberanos. “Assim, o sistema de Estados tornou-se, pela primeira vez, um sistema universal” Magnoli (1993, p.54). Os recém-formados estados africanos, afogados em inúmeros problemas políticos e sociais, uniram-se ao Movimento dos Países Não Alinhados, decididos a distanciar-se dos polos Leste-Oeste e reivindicavam o surgimento de um Terceiro Mundo.

Contraposto tanto as potências industriais capitalistas (o Primeiro Mundo) quanto à URSS e sua influência no leste europeu (o Segundo Mundo). O Terceiro Mundo e o terceiro mundismo constituíram um conceito e uma postura intelectual com várias e diversificadas dimensões. Geopolítico, o No plano geopolítico o terceiro- mundismo representou uma estratégia de intervenção de Estados e partidos políticos que procuravam operar num espaço distinto do comunismo oficial subordinado a Moscou. (MAGNOLI, 1993,p.55).

Diante destas transformações pela qual o mundo vinha passando, o discurso da Geografia Tradicional, eurocêntrica, imperialista, passou a ser substituída na década de 1960 por uma nova visão epistemológica, a Geografia Pragmática norte americana, que de acordo com Santos (1982, P.117). ”Trata-se de substituir a reflexão teórica por procedimentos empíricos pseudo-rationais, modernamente escoimados numa linguagem matemática e num estruturalismo vulgar”. “Sabemos também que essa corrente já está presente na geografia brasileira” Oliveira (1988, p.72). Na década de 1970, a Geografia Pragmática neopositivista foi enfraquecida pela Geografia Crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético da Geografia Radical de cunho Marxista.

Nas universidades francesas, um grupo de geógrafos liderados por Pierre George e Yves Lacoste passou a estudar os aspectos sociais e econômicos dos países nessa nova configuração determinada pelo capital. Surgindo assim a divisão do mundo em blocos: (1º Mundo, 2º Mundo e 3º Mundo) que apresentavam características comuns entre si.

O quadro (03) abaixo apresenta as principais características dos diferentes blocos. Os países africanos foram os que apresentaram os piores Índices de Desenvolvimento Mundial.

Quadro 03: 1º, 2º e 3º Mundo. Organizado por Silva, 2016.

Países do 1º Mundo	Correspondiam a um grupo de países que, realizaram a 2ª Revolução Industrial, possuíam parque industrial complexo, envolvendo os setores de bens de produção; de capital e de consumo duráveis. Faziam parte desse bloco a Europa, América do Norte	Países do 2º Mundo	Correspondiam a um grupo de países com base econômica centrada no estado, aceleração industrial e uma política de planificação. Era o mundo do Socialismo. Faziam parte a URSS, e países alinhados do leste europeu, que romperam com o capitalismo.	Países do Terceiro Mundo	<i>Tinham características Sociais, Políticas e Econômicas, comuns, que correspondiam aos países que não acompanharam o desenvolvimento industrial; com alto grau de dependência tecnológica; setor primário em crescimento; alta densidade demográfica e elevada mortalidade infantil. Nesse grupo encontram-se muitos países sul- africanos.</i>
---------------------------	---	---------------------------	--	---------------------------------	---

Fonte: MAGNOLI, Demétrio, Regina Araújo. Geografia o mundo em construção, 2005.

No Brasil, William Vesentini¹⁴ e um grupo de geógrafos iniciaram um confronto de base metodológica em oposição a Geografia Tradicional no final dos anos 1980, lançando uma nova proposta, a da Geografia Crítica, embasada nos ideais marxistas explicando que as desigualdades entre os países seria resultado do sistema econômico capitalista que acumulava capital nos países desenvolvidos gerando um elevado Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e concentrando a pobreza nos países subdesenvolvidos originando baixo IDH, característica de muitos países sul africano.

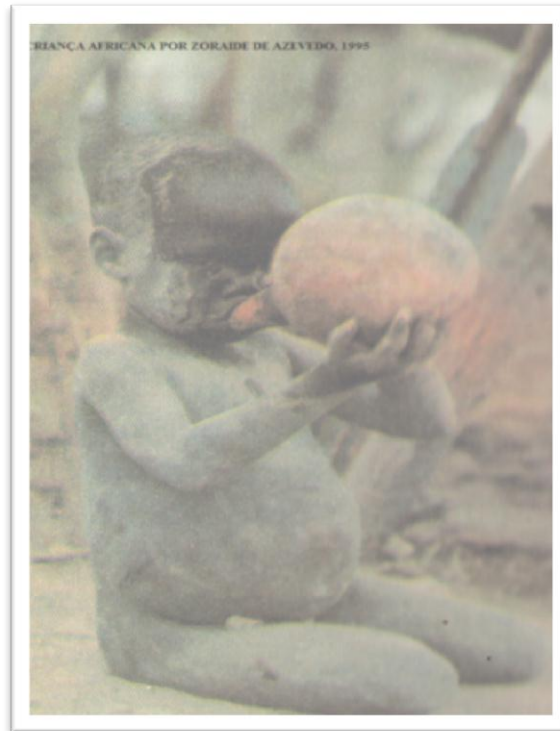
Com temas fortes como “Desenvolvimento e Subdesenvolvimento”, a Geografia Crítica dará pouca visibilidade a África, passando dos anos 1980 até o final do século XX, explorando imagens estereotipadas desse uso de imagem negativas da população será utilizado em todos os níveis de ensino, como veremos na apresentação da população e do mapa a seguir.

A Geografia Crítica a partir de 1980 passou a explorar nos conteúdos africanos imagens estereotipadas desse continente no pós-guerra como a apresentada na figura (28) retirada do livro de Zoraide Beltrame (1979, p. 144).

¹⁴ Professor doutor do Departamento de Geografia da US P - FFLC H Vários anos de experiência com o professor do ensino público e particular de I °. e 2º grau Autor dos livros: A Capital da Geopolítica, Sociedade e Espaço, firasil - Sociedade e Espaço e Geografia Crítica (4 volumes, em coautoria com Vânia Vlach).

A imagem mostra uma criança tribal saariana tomando leite em uma cabaça, sentada no chão de terra batida, totalmente nua. Sem dúvida, o aluno ao ter contato com esse tipo de imagem poderá generalizar o modo de vida dos povos tribais daquela região, podendo despertar um sentimento de preconceito e discriminação pelos povos africanos.

Figura 28: criança africana do semiárido.



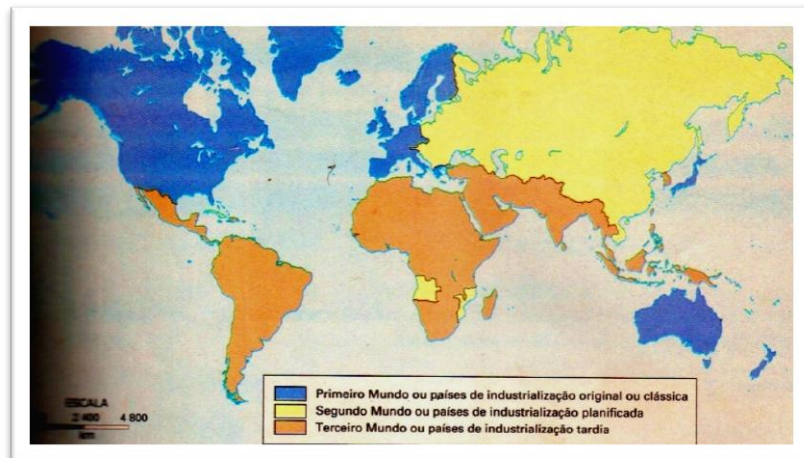
BELTRAME, Zoraide Victorriello..Geografia Ativa III: os continentes. Ática, 1979.

Nessa nova fase da Geografia Crítica, a cartografia foi utilizada nos LDG para apresentar o poder do capitalismo nos espaços mundiais. Na figura (29) retirada do livro de Vesentini (2005, p.53) encontramos um mapa organizando o sistema capitalista nos países do mundo.

E como o continente africano foi classificado nessa nova divisão?

Os países do **primeiro grupo** correspondem aos países de economia forte, com um IDH elevado e são considerados ricos e desenvolvidos. No **segundo grupo**, surgem os países com um bom desempenho econômico, mas que apresentam alguns problemas sociais e IDH intermediário. No **terceiro grupo**, encontram-se **todos os países africanos**, classificados como pobres e subdesenvolvidos, apresentando os piores resultados do IDH, situação esta aceitável nos LDG até a aprovação da Lei 10.639/03.

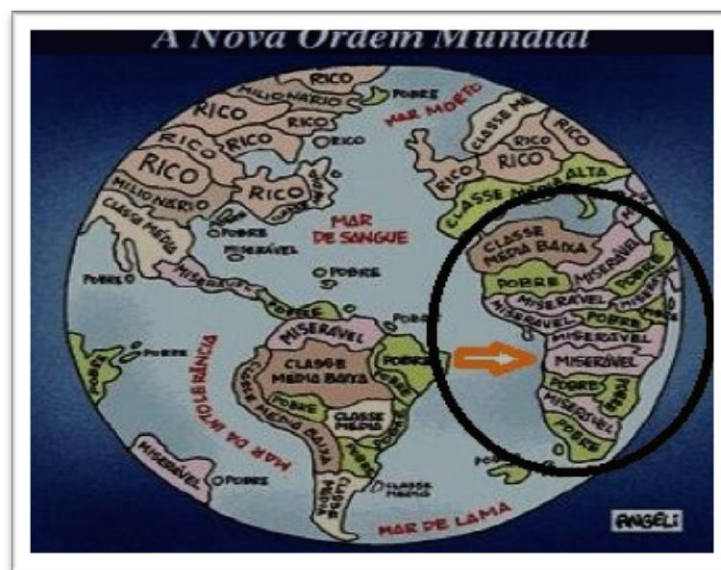
Figura 29: Mapa Países Desenvolvidos e Subdesenvolvidos



VESENTINI, José William. Geografia do Mundo Industrializado 1996, p.53.

A figura (30) criada pelo cartunista Angel e reproduzida em vários LDG no início dos anos 2000, retrata de maneira irônica a nova divisão geopolítica do mundo no pós-guerra. Podemos perceber nesta imagem que os países mais próximos do continente europeu encontram-se no grupo “classe média baixa. “Por outro lado, países que se localizam abaixo da faixa de sahel, são classificados como” pobres e miseráveis”. Isso nos remete a classificação encontrada nos livros de Aroldo de Azevedo (1955) e Zoraide Beltrames (1979), no qual os povos brancos africanos apresentavam um grau de desenvolvimento maior que os povos negros. Nesse sentido, voltamos ao eurocentrismo.

Figura30: A regionalização do Mundo Contemporâneo.



Fonte: BOLIGIAN, Levon. Geografia: Espaço e Vivência. 2009, p. 66

Agora sob a ótica da Geografia Crítica além da divisão (1º, 2º e 3º mundo), também podemos encontrar dois grupos de países: os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos. Nesse último conjunto, encontram-se todos os países africanos.

As características do desenvolvimento e do subdesenvolvimento devem ser analisadas cuidadosamente para evitar generalizações que podem induzir a erros [...] os países subdesenvolvidos apresentam graves problemas socioeconômicos [...] os países desenvolvidos, apesar do elevado padrão de vida da maior parte de sua população, também apresentam problemas sociais, como a pobreza, a fome, a violência e o analfabetismo. Entretanto, esses problemas atingem uma parcela minoritária da população e ocorrem de maneira bem menos intensa do que nos países subdesenvolvidos.(BOLIGIAN, 2009,p.77)

Figura 31 – Desenvolvimento e Subdesenvolvimento.



Fonte: Fonte: BOLIGIAN, Levon. Geografia: Espaço e Vivência. 2009, p.77.

Seguindo o raciocínio de Boligian (2009) a questão do Desenvolvimento e Subdesenvolvimento estaria então somente na condição de maior ou menor amplitude que os problemas sociais atingem a população? Ou a questão racial no livro didático é tão latente ao ponto de tornar a pobreza dos países ricos algo invisível?

Nesse caso a Geografia Crítica também seguiria os padrões eurocêntricos utilizando-se de imagens negativas dos povos negros para perpetuar a pobreza do continente? Ora se as duas imagens estão apresentando a questão da pobreza entre diferentes continentes, então porque sempre que se fala da África pobre os LDG utilizam imagens depreciativas, como veremos posteriormente.

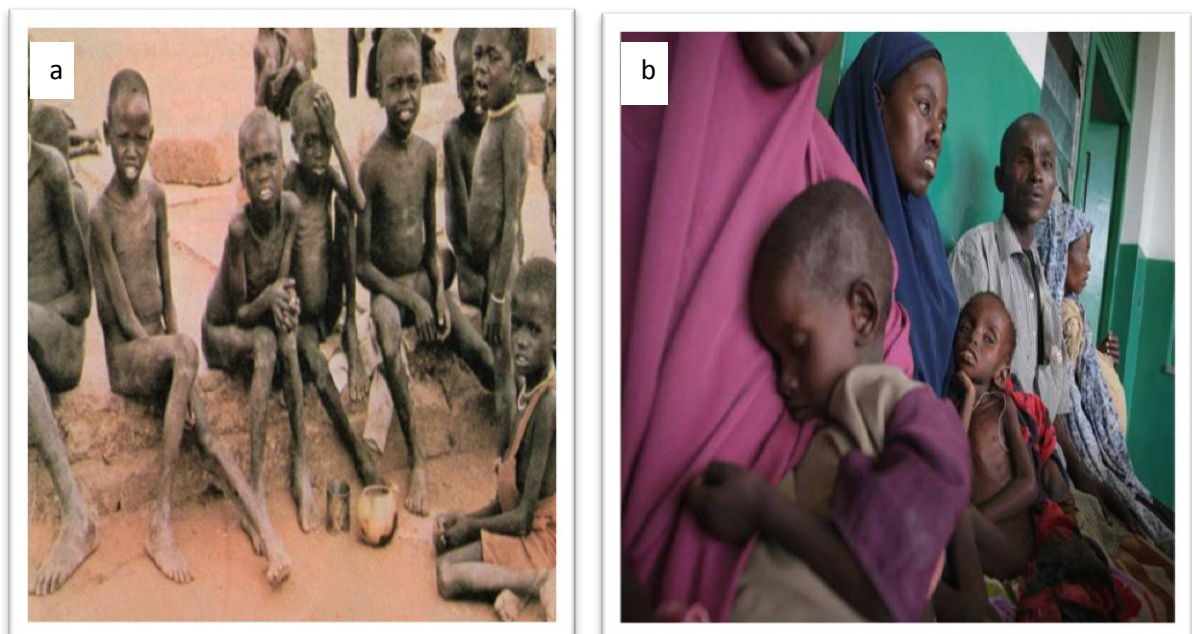
Nesse sentido, chegamos à interpretação que até o final do século XX, a África vista na Geografia, carregava o estigma da pobreza, independente da corrente filosófica da qual

estava sendo abordada nos LDG. Por outro lado, os pobres brancos da Alemanha figura - 31(b) acima não carregam esse mesmo estereótipo. Do ponto de vista da Lei 10.639/03, reflexões como estas nos livros didáticos podem levar a atos racistas no ambiente escolar.

Desde a guerra fria, as imagens do negro no LDG, agora sob o olhar da Geografia crítica, revelou a pobreza e a miséria da África como mostra a figura 32. Ora, se a Geografia Tradicional de cunho Positivista, criou a imagem da superioridade do branco frente ao negro, submetendo-o por mais de trezentos anos condição de povos inferiores; a Geografia Crítica não agiu diferente, preocupada em demonstrar o poder do Capitalismo no Espaço mundial perpetuou a pobreza dos povos africanos como verdade absoluta. As poucas vezes que a história da África e seus descendentes foram contemplados nos LDG resgatavam o estereótipo da escravidão.

Quando o negro é representado à consciência de um indivíduo, os objetos que estão na sua consciência, tais como os estereótipos e preconceitos, podem modelá-lo de tal forma, que, mesmo na sua ausência, o conceito o coloca estigmatizado em papéis e funções, estereotipado negativamente e subordinado, e à sua visão concreta esse conceito é ativado, provocando a discriminação e a exclusão. (SILVA, 2011 p.30).

Figura 32: A fome na Somália



Fonte (a): VESENTINI, José William. **Sociedade e espaço: geografia geral e do Brasil**. Ática, 1993.p.36.

Fonte (b): ANTUNES, Celso. **Geografia e participação**. -2.ed.-São Paulo: IBEP,2012.p.129

Chegamos ao fim deste capítulo totalmente convencidos que tanto a África abordada na Geografia Tradicional como na Geografia Crítica reforçou a imagem negativa desse continente e de seus descendentes. E somente em 2003, com a aprovação da Lei 10.639/03 que foi uma conquista do Movimento Negro Unificado (MNU) que a generalização da pobreza intelectual e da miséria econômica dos povos africanos nos LDG, tornou-se inaceitável. Buscando avançar na pesquisa no que diz respeito a inserção da lei nos livros didáticos, iremos investigar se os livros aprovados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) atendem aos anseios da lei proposta pelo MNU.

CAPÍTULO II

2. A ÁFRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA SOB A ÉGIDE DA LEI 10639/03.

No mundo atual, caracterizado pela diversidade de recursos ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, o livro didático ainda se apresenta como eficaz instrumento de trabalho para a atividade docente e para a aprendizagem do aluno (PNLD).

Nessa fase da pesquisa apresentamos a análise de quatro LDG dos autores Demétrio Magnoli e Wiliam Vesentini, que foram aprovados pelo PNLD no período de 2009 a 20015 e, de acordo com os Catálogos e os Guias do programa, atenderam todos os critérios da avaliação. Nossa intenção foi verificar se de fato os livros contemplaram nessa avaliação do PNLD as determinações da lei 10.639/03 e as Ações e Metas propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.

Uma das Metas propostas pelo programa do MEC para avaliar os livros didáticos e paradidáticos, foi excluir das salas de aula todo o conteúdo com (imagens, textos e mídias diversas) que incitasse ao racismo e a discriminação.

Por outro lado, além de analisarmos se houve a retirada de conteúdos com imagens racistas, buscamos identificar as ações afirmativas da legislação que se referem a inclusão dos conteúdos étnico-raciais e a história da cultura afro-brasileira e africana nas obras avaliadas. De acordo com o parecer CNE/CP 03/2004” (CNE/04) tais ações pretendiam relocalar a população negra nos diversos setores da sociedade (político, educacional, econômico, social) não apenas como mão de obra escrava da colônia, mas, como sujeito que contribuiu efetivamente junto a outros povos para o desenvolvimento do Brasil.

Espera-se, com essas Ações, amenizar um pouco o tratamento grotesco que foi dado ao negro nos livros didáticos por um longo período na legislação educacional.

A lei 10.639/03 foi uma conquista do Movimento Negro Unificado MNU frente ao governo federal, em resposta às antigas reivindicações desse movimento que sempre lutou em favor de uma legislação de igualdade na sociedade brasileira.

Com a promulgação da Constituição de 1988, onde o MNU teve ampla participação, o Governo Federal, em parceria com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), tem trabalhado para implantar de vez “um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana” (SEPPIR, 2004).

No entanto, até o presente momento a Legislação Étnico-Racial tem encontrado dificuldades para a sua total efetivação. Por um lado, são questões que envolvem os professores que sem formação adequada para trabalhar a temática, apenas seguem o roteiro de homenagear o negro somente no dia 20 de novembro, o “Dia da Consciência Negra”, relembrando sua trajetória em terras brasileiras. Alguns professores sem conhecimento da lei chegam a reproduzir com seus alunos cenas de sofrimento do negro ligado a castigos e punições e deixam de expor a superação desses povos, como a preservação de sua cultura e religião mantidas mesmo que clandestinamente por algum tempo na história do Brasil. Outro empecilho encontrado pela Lei 10.639/03 é a falta de um planejamento da própria Secretaria de Educação a partir de Ações contra o racismo e a discriminação no ambiente escolar.

Na construção do capítulo nos apoiamos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), na Lei 10.639/03, nas Orientações Curriculares para a Educação Étnico-Racial, e nos Guias e Resenhas dos LDG, este de livre acesso nos bancos de dados da Fundação Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). Dividimos esse capítulo em dois subitens. No primeiro subitem, o 2.1, apresentamos a biografia dos autores e a descrição dos livros pesquisados. No segundo subitem, o 2.2, analisamos a presença da Lei nos livros pesquisados, as rupturas e continuidades no tratamento dado ao conteúdo África e se os conteúdos dos livros aprovados pelo PNLD atendem as metas propostas pelas Diretrizes Curriculares Étnico-Raciais de uma educação para a igualdade e livre de preconceito e racismo.

2.1 Autores e Livros pesquisados

Na impossibilidade de analisar uma infinidade de LDG para a conclusão do estudo, foi feita a opção por dois autores que vêm se destacando nas salas de aula do Ensino Fundamental e Médio desde 1990 até os dias atuais. São eles: Demétrio Magnoli e José Wiliam Vesentini.

No primeiro capítulo desta pesquisa vimos um estudo da África sobre a influência Positivista de Aroldo de Azevedo e Zoraide B. Veltrame, dois autores que comandaram as vendas de livros didáticos em diferentes momentos nas décadas de 1930 a 1980, Vesentini (2008, p.83). Durante o século XX até meados de 1980, sob o comando de ambos, a África que nos foi apresentada nos LDG foi construída a partir do eurocentrismo que veio recheado de ideologias racistas e imagens estereotipadas do negro, sem interferência das políticas educacionais da época.

Propondo uma ruptura com a Geografia Tradicional, Demétrio Magnoli e William Vesentini chegaram às escolas no final da década de 1980. Embevecidos pelas propostas da Geografia Crítica de Milton Santos, focaram nas discussões da Geopolítica no pós-guerra e a reorganização espacial sob a ótica do capitalismo.

E como ficou o estudo da África na perspectiva da Geografia Crítica?

Nessa nova divisão geopolítica, os países africanos foram classificados no grupo do Terceiro Mundo, que são países que apresentavam precárias condições econômicas e sociais. Condição esta que não retirou desse Continente o estigma da miséria e da pobreza cultural tão discutida pela Geografia Positivista. Nesse sentido, chegamos à interpretação de que somente com a obrigatoriedade da Lei 10.639/03, seria possível encontrar nos LDG conteúdos referentes à história da África e de seus descendentes na construção social do Brasil.

Para comprovar nossas indagações fizemos análise em quatro LDG. São eles: *Geografia: a construção do mundo: geografia geral e do Brasil*, dos autores Demétrio Martinelly Magnoli e Regina Célia Corrêa de Araújo (2005); *Geografia para o Ensino Médio*, do autor Demétrio Martinelly Magnoli (2010); *Geografia Geral e do Brasil*, do autor José William Vesentini (2005) e *Geografia, o mundo em transição*, do autor José William Vesentini (2014).

Como critério de seleção optou-se por: livros publicados a partir de 2005, pelo fato de ter sido o final do prazo para as editoras se adequarem ao conteúdo da História e Cultura da África e dos africanos de acordo com a Lei 10.639/03; livros que passaram pela seleção do PNLEM de 2007; livros que tiveram suas resenhas publicadas pelo PNLD no período de 2009 a 2015 e livros que foram distribuídos na rede pública de ensino da cidade de Manaus-AM no período de 2005 a 2015.

Na seleção dos autores buscamos trabalhar os mais presentes nas salas de aula desde 1990, década anterior à aprovação da lei 10.639/03. Sob o olhar deles observamos as mudanças e/ou permanências nos conteúdos sobre a África e os afrodescendentes no cumprimento da Lei 10.639/03.

Os Autores da pesquisa

Demétrio Martinelli Magnoli¹⁵, o primeiro autor a ser apresentado, nasceu em São Paulo no ano de 1958, é sociólogo e Doutor em Geografia Humana pelo departamento de Geografia da FFLCH-USP e integra o Grupo de Análises de Conjuntura Internacional (Gacint) da USP. Seu primeiro livro, “*O que é Geopolítica*”, foi lançado em 1986 pela editora brasileira. Foi colunista semanal da Folha de S. Paulo entre 2004 e 2006. Desde 2006, é colunista de O Estado de S. Paulo e O Globo. Em 1993 tornou-se diretor editorial do boletim Mundo - Geografia e Política Internacional. Organizador das obras História das Guerras e História da Paz, ambas publicadas pela editora Contexto. Magnoli posiciona-se ativamente contra Ações Afirmativas e cotas raciais. Em 2009, publicou o polêmico livro “Uma Gota de Sangue” que trata das Ações Afirmativas, do multiculturalismo e da invisibilidade da fronteira.

José William Vesentini¹⁶ é o segundo autor, nascido em Presidente Bernardes, no estado de São Paulo, em 1950. Licenciado e bacharel em Geografia pela Universidade de São Paulo (1973), doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (1985) e livre docência em Geografia Política pela Universidade de São Paulo (2003). Atualmente é professor e pesquisador do Departamento de Geografia da FFLCH da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Política/Geopolítica e ensino da Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: nova ordem mundial, política e território, geopolíticos brasileiros, questão ambiental, ensino da geografia no século XXI. Leciona e orienta alunos nos cursos de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado).

Seu primeiro livro didático de Geografia “*Sociedade e Espaço*”, foi publicado em 1984. Aborda a Geografia crítica escolar, linha que irá seguir suas outras publicações no Brasil. Conhecido no meio acadêmico por William Vesentini destacou-se no ensino da Geografia e a Geopolítica, tendo escrito nessa linha mais de 30 livros.

¹⁵Roda Viva Demétrio Magnoli - 27/04/2015 (Entrevista). TV Cultura. 27 de abril de 2015. Em cena em 3:10 e 13:28. <http://tvcultura.com.br/vídeos>. Acesso em 24 de agosto de 2016.

¹⁶ Informação extraída do texto do autor na plataforma lattes.cnpq.br/3945292708273502)

Os Livros da pesquisa

Os conteúdos analisados nos temas África e afrodescendentes encontram-se nos LDG, citados anteriormente direcionados ao ensino médio e publicados após a aprovação da Lei 10.639/03 que tornou obrigatório a inserção da história e da cultura africana e afrodescendentes nos materiais didáticos.

De acordo com os professores avaliadores do PNLD as obras atendem as exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), permitindo ao educando aprimorar suas competências e habilidades tão importantes ao seu desenvolvimento pessoal, proporcionando a construção de valores éticos que contribuirão com a busca do exercício de sua cidadania e no desenvolvimento do seu pensamento crítico, capacitando-o e orientando-o para o seu desenvolvimento no campo profissional, instruído de forma a acompanhar as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Nessa perspectiva o educando tende a seguir para um estágio mais complexo da educação, o nível superior. (BRASIL, 2002, p.35)

Para o ensino de Geografia as obras proporcionaram o entendimento das relações econômicas, políticas, sociais e suas práticas nas escalas local, regional, nacional e global, permitindo o acesso à pesquisa pelas fontes indicadas pelos autores, e orientando os professores sobre a evolução e o papel da geografia na conquista da cidadania. (BRASIL, 1999, p.311)

E quais critérios o PNLD tem usado para avaliar nos livros a Legislação Étnico-Racial?

É importante lembrar que antes mesmo da Lei 10.639/03 que culminou na construção de um currículo étnico-racial, outras ações para combater o racismo e a discriminação racial no seio da sociedade vinham sendo desenvolvidas, a saber: o Movimento Negro Unificado, a Lei Afonso Arinos, a Constituição Federal de 1988, a LDB e os PCNs com a Pluralidade Cultural.

A partir de 2009, quando teve início a publicação das resenhas dos livros didáticos do Ensino Médio, o PNLEM apresentava interesse em aprovar os livros que promovessem de forma positiva a imagem do africano e do afrodescendente no livro didático, excluindo em todas as áreas textos ou ilustrações que pudessem “veicular preconceitos de qualquer espécie, ignorar as discussões atuais das teorias e práticas pedagógicas, repetir estereótipos, conter informações e conceitos errados ou análises equivocadas, ou ainda, contrariar a legislação

vigente” (PNLD, 2009). Na avaliação do PNLEM os livros da pesquisa encontravam-se nas normas estabelecidas pelo programa.

Entretanto, nas análises realizadas nas sínteses avaliativas das obras, observou-se que os livros aprovados trataram de maneira superficial as questões raciais. Sendo assim, pode-se afirmar que as discussões que envolvem a inserção da História e Cultura da África e dos afrodescendentes nos livros pesquisados, encontravam-se em estágio inicial, apesar do tempo em que a lei foi aprovada.

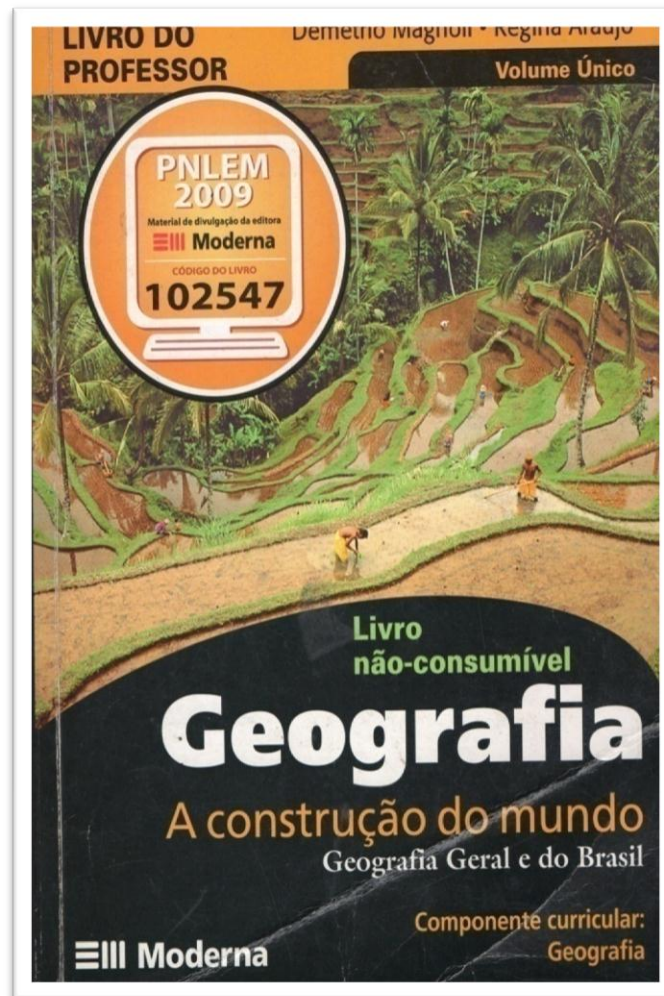
2.2 – Lei 10.639/03: Continuidades e rupturas nos LDG sob a égide da Lei.

Neste último subitem apresentamos os resultados das análises nos LDG publicados após a promulgação da Lei 10.639/03. O objetivo principal da pesquisa foi analisar as alterações correspondentes aos conteúdos África em quatro LDG. Para tanto além dos LDG (2005 a 2014), consultamos os resultados das resenhas publicados pelo FNDE. De acordo com as Diretrizes Curriculares, o ensino de História da África nos materiais didáticos deverá estar atento a:

“Em História da África, fosse tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiães da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábue; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora”. (SECAD, 2006, p.230)

O primeiro livro a ser analisado foi “Geografia: a construção do mundo: geografia geral e do Brasil”, dos autores Demétrio Martinelly Magnoli e Regina Célia Correa de Araujo, da editora moderna, 2005.

Figura 33- Capa do livro *Geografia: a construção do mundo: geografia geral e do Brasil*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2005.



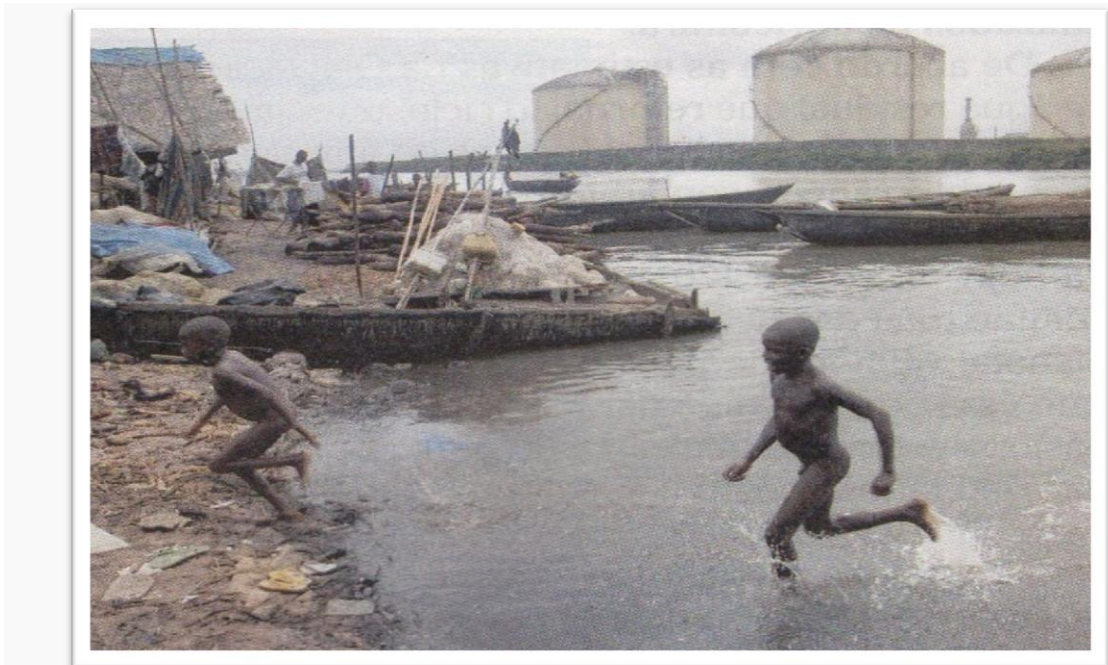
Livro (1) -“Geografia: a construção do mundo: geografia geral e do Brasil”, do autor Demétrio Martinelly Magnoli e Regina Célia Correa de Araújo, da editora moderna, teve sua primeira edição em 2005, a obra é constituída por volume único e contem (608 páginas). A obra compõe os três anos do Ensino Médio, divididos em oito unidades, que por sua vez, estão subdivididos em 30 capítulos. No final de cada unidade são encontrados textos e exercícios complementares. O livro trouxe inovação com a presença das questões direcionadas ao ENEM. As informações sobre o continente africano estão reservadas ao último capítulo (30), intitulado “Estado e nação na África.”. Mas, podemos encontrar algumas informações dos africanos e afrodescendentes no corpo do livro.

Na resenha publicada pelo PNLD, o livro “Geografia. A Construção do mundo: geografia geral e do Brasil”, 2005, de acordo com seus avaliadores, favorece a construção da cidadania, não sendo detectados estereótipos raciais. Os conteúdos valorizam a diversidade étnica e cultural e encontram-se de acordo com os parâmetros dos PCNs.

No entanto, apesar da satisfação da obra por parte dos seus avaliadores, encontramos algumas imagens e textos que reproduzem o flagelo em que viviam muitos africanos no chamado “continente da fome” no final do século XX. Em relação à história e cultura da população afrobrasileira, detectamos poucas informações, apesar do manual do professor (p.5) do anexo do livro didático, indicar que os conteúdos organizados seguem os critérios adotados pelos PCNs e DCNs, na valorização dos grupos étnicos.

Nossa análise começa pelo capítulo 07, página 123, onde foi abordada a questão hídrica e a sua utilização dos reservatórios pela sociedade. O autor alerta para a contaminação das águas por poluentes principalmente em regiões pobres cujo milhões de pessoas morrem ao consumir águas contaminadas. Para ilustrar essa afirmação, Magnoli (2005) utiliza a imagem de duas crianças africanas banhando-se nas águas poluídas do Delta do rio Nilo. De acordo com as Orientações Curriculares étnico-raciais, tal circunstância, reforça o estereótipo da pobreza e do abandono em que vivem as populações negras. Possivelmente em uma análise mais criteriosa esta imagem que inferioriza as crianças negras, não passaria.

Figura 34- crianças brincando no Delta poluído do rio Níger, em 2004.p.123

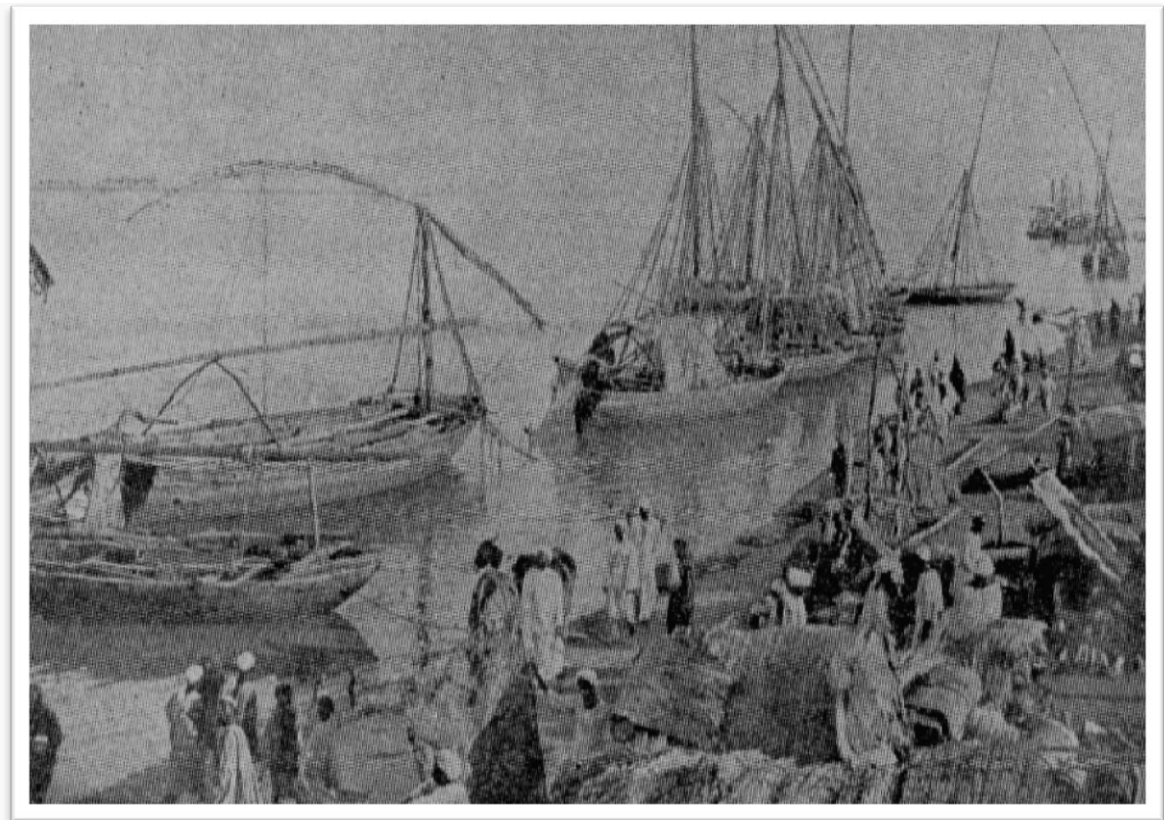


MAGNOLI, Demétrio, Regina Araújo. Livro Geografia: a construção do mundo: geografia geral e do Brasil. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2005.

Portanto, a manutenção dessas imagens em que o negro aparece em situações depreciativas em nada valoriza sua história, pelo contrário, parece que estamos dando

continuidades aos conteúdos racistas Ferracini (2012, p.65) encontrados no livro de Azevedo (1955, p.213), quando este enaltecia as diversas potências europeias que contribuíram para o desenvolvimento do mercado nativo de Ondurmã no Sudão Anglo-Egípcio nas margens do rio Nilo.

Figura 35– Um continente colonial.



AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Geral para a Segunda Série Ginásial. 67ª ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1955.p.213.

Uma das poucas imagens da população afrodescendente no LDG de Magnoli (2005) foi encontrada na página trezentos e três no capítulo dezessete, falando sobre “*Nordeste, Nordestes*”, abordando as sub-regiões nordestinas e sua vocação agrícola desde a época da colônia. O texto que acompanha a imagem ressalta a importância dos grandes latifundiários para o desenvolvimento da zona da mata no cultivo do cacau. Em nenhum momento, o autor faz referência da contribuição da mão de obra afrodescendente para esse progresso. De acordo com Lei, é importante que se conheça a força do trabalho do negro para construção da economia brasileira.

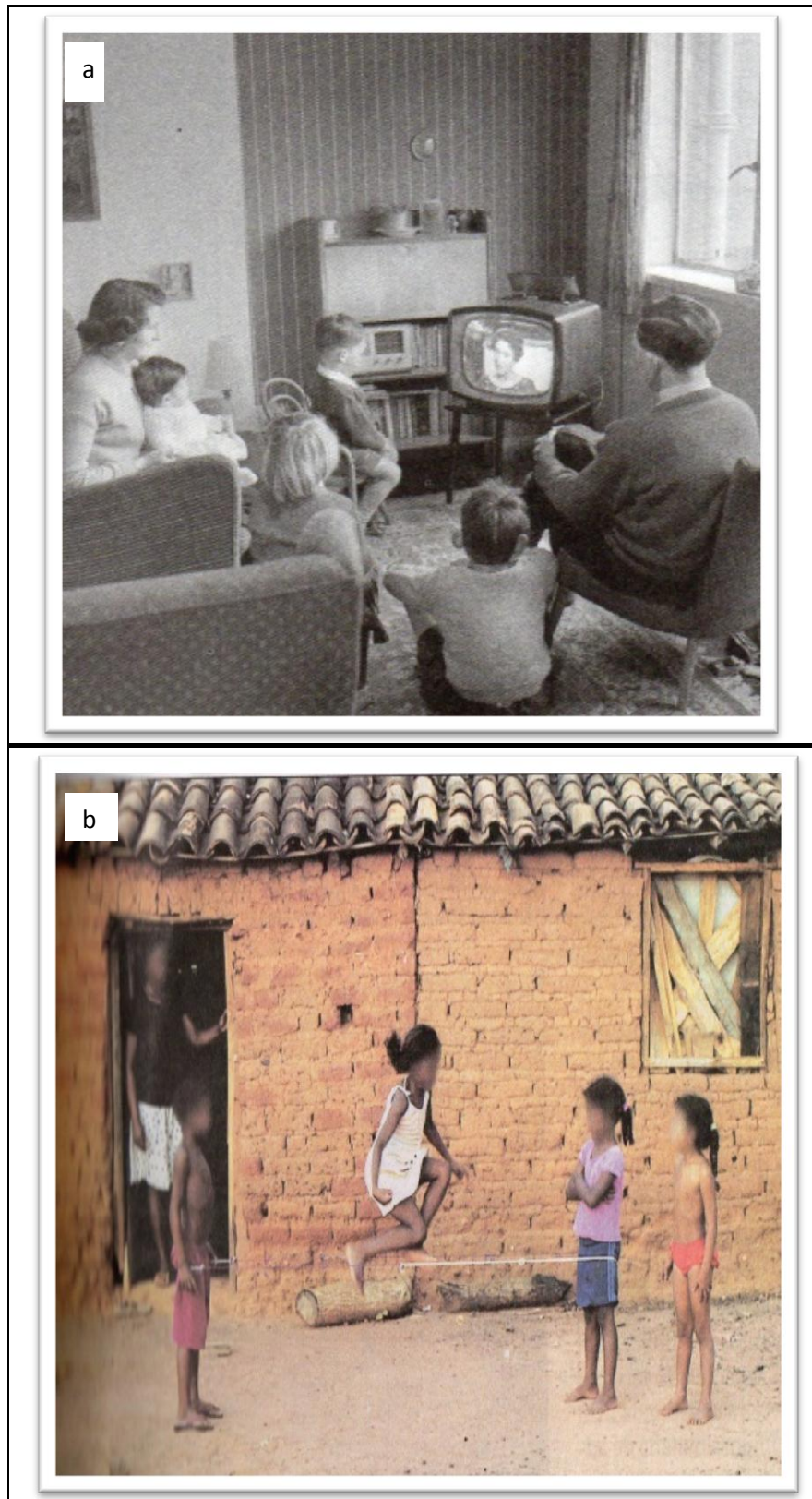
Figura 36 – Colheita de cacau Brasil p.303



MAGNOLI, Demétrio, Regina Araújo. Livro Geografia: a construção do mundo: geografia geral e do Brasil. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2005.

Nos LDG um dos conteúdos abordados no terceiro ano do ensino médio é a Europa no pós-guerra. É comum encontrarmos referências que mostram a força e a determinação do povo branco europeu nesse processo, como podemos observar na figura (a) da Imagem (37), retirada do capítulo 21, página 375, onde a família inglesa reunida em uma sala confortável diante da televisão, em 1958, está representando a capacidade de superação dos europeus diante das adversidades. Nessa mesma obra, capítulo 19, página 343, com subtítulo a “Geografia da pobreza”, Magnoli apresenta uma família de negros da área rural do Piauí, vivendo em um casebre, totalmente desprovida de conforto. Situação bem diferente da família branca representada no livro. De acordo com as Diretrizes Curriculares, o ensino da história afro-brasileira deve incluir *a resistência do povo negro, no desenvolvimento de comunidades rurais e quilombolas*, excluindo dessas populações somente a imagem da pobreza.

Figura 37 – diferença de habitações de brancos (a) e negros (b)



MAGNOLI, Demétrio, Regina Araújo. Livro Geografia: a construção do mundo: geografia geral e do Brasil. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2005.

Na imagem 38(a) do capítulo 19, na página 345, estão presentes duas crianças negras, trabalhando no beneficiamento do sisal, em Valente na (BA). Na figura(b) exercendo trabalho infantil encontram-se crianças brancas inglesas. A reprodução dessas imagens de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é violação de direitos, se compararmos as duas imagens, concluiremos que o trabalho do negro é inferior ao trabalho do branco. Para a Lei 10.639/03, não se trata de mudar o foco etnocêntrico representado nos materiais didáticos, a questão em si, é o uso contínuo dessas imagens racistas nos livros didáticos pós- lei.

Figuras 38- trabalho infantil



MAGNOLI, Demétrio, Regina Araújo. Livro Geografia: a construção do mundo: geografia geral e do Brasil. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2005.

A falta de humanização no uso de imagens representando o flagelo dos povos africanos foi mantida na obra de Magnoli (2005, p.534) no conteúdo África, manter esse viés de sofrimento, situação corriqueira anterior a aprovação da lei 10.639/03, é reafirmar o discurso eurocentrista da inferioridade das nações africanas, que mesmo depois de sua independência não conseguiu sua ascensão social nos LDG.

Figura 39: Mutilados aguardando atendimento da cruz vermelha.

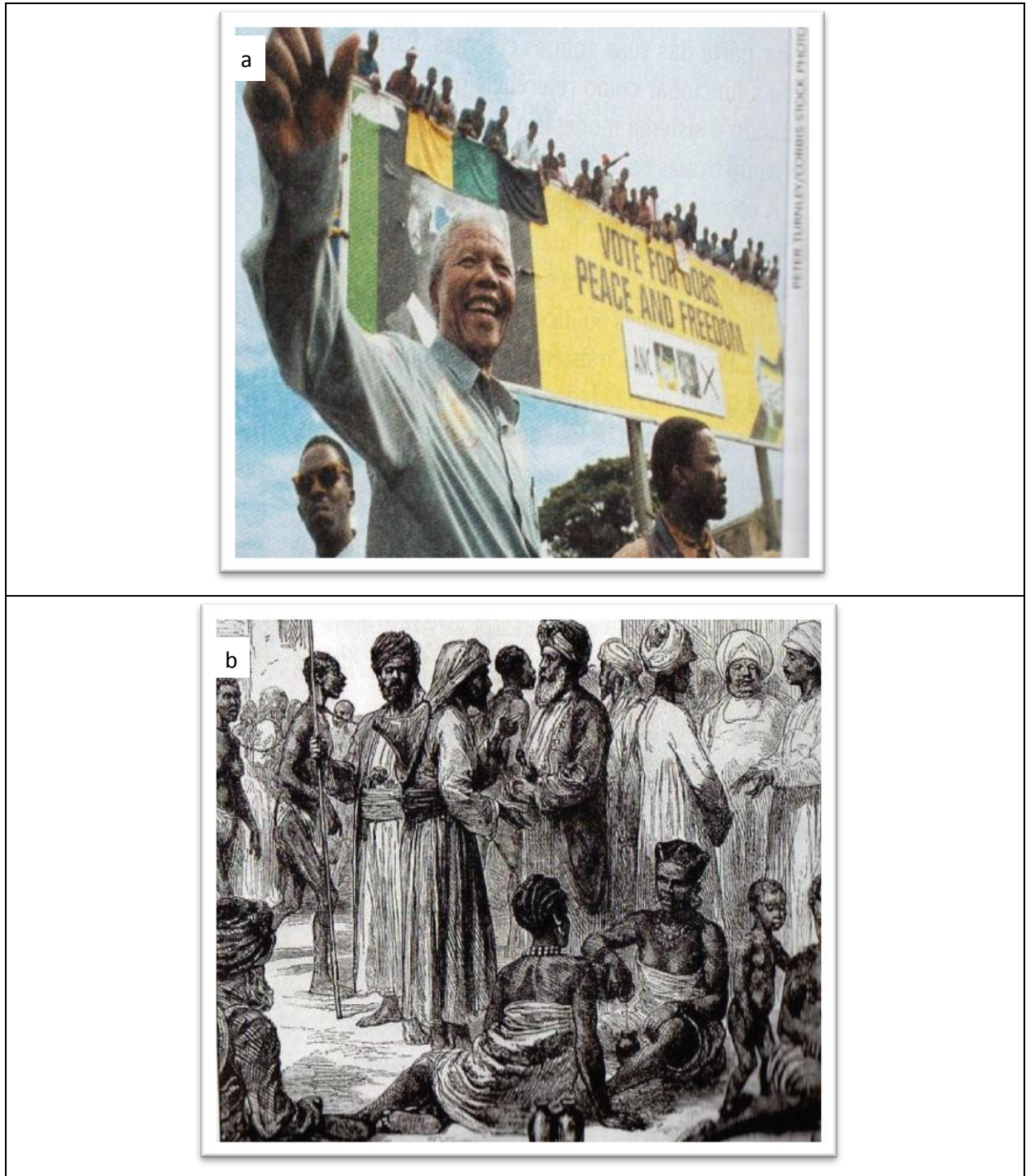


MAGNOLI, Demétrio, Regina Araújo. Livro Geografia: a construção do mundo: geografia geral e do Brasil. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2005.p.534

A iconografia representada pela imagem 40(a) abaixo traz a figura de Nelson Mandela, líder da apartheid e primeiro presidente negro eleito pela África do Sul, é uma imagem bastante positiva na perspectiva de afirmação da história da África. O texto apresentado destaca o papel de Mandela para o fim da segregação racial. Conhecer a história de grandes líderes africanos e afrodescendentes torna-se importante para resgatar nos alunos negros a auto-estima e o orgulho de suas raízes. Por outro lado, relatar a escravidão africana relacionando o negro à passividade e a inferioridade frente ao europeu ou qualquer outro povo

como a apresentada na figura (40-b) alimenta a visão racista da Geografia Tradicional nos LDG.

Figura 40 – Da escravidão a Glória – (a) Nelson Mandela e (b) mercado de escravos.



MAGNOLI, Demétrio, Regina Araújo. Livro Geografia: a construção do mundo: geografia geral e do Brasil. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2005.

No livro de Magnoli, além da permanência das imagens estereotipadas dos africanos e afrodescendentes, poucas vezes apresentou visões positivas do continente africano, as informações sobre os povos africanos, acabou em dar muita ênfase as mazelas sofridas por esse continente, como: a pobreza, a fome, a AIDS e o tráfico negreiro, como veremos a seguir nos trechos extraídos dos capítulos 25, páginas .449, 450 e 451, abordando a África subsaariana. E do capítulo 30, página 530, apresentando o tráfico negreiro.

A África Subsaariana, p.449.

O IDH sintetiza a verdadeira tragédia humana que assola a África Subsaariana. Os 26 países do mundo piores colocados no ranking mundial estão situados nesta região, onde cerca de 30% da população sofre de subalimentação crônica, a esperança de vida é em média, inferior a 50 anos e mais de 60% da população adulta é analfabeta.

As crises da fome, p.450.

Crises agudas de fome atingem países africanos ciclicamente, há décadas. Essas crises coincidem, quase sempre, com conjunturas climáticas ou políticas adversas, ou com uma combinação das duas. Mas por trás delas existem fatores estruturais responsáveis pela miséria permanente de imensas parcelas da população.

Na história da África, é preciso desconstruir com análises críticas, conceitos racistas arraigados pela ideologia da superioridade dos povos africanos.

A tragédia da AIDS, p. 451.

No final de 2003, cerca de 38 milhões de pessoas no mundo eram portadoras do vírus do HIV, incluindo-se aí 2,1 milhões de crianças menores de 15 anos. A África subsaariana, com pouco mais de 10% da população mundial, abrigava nada menos que 66% dos portadores, ou cerca de 25 milhões de pessoas.

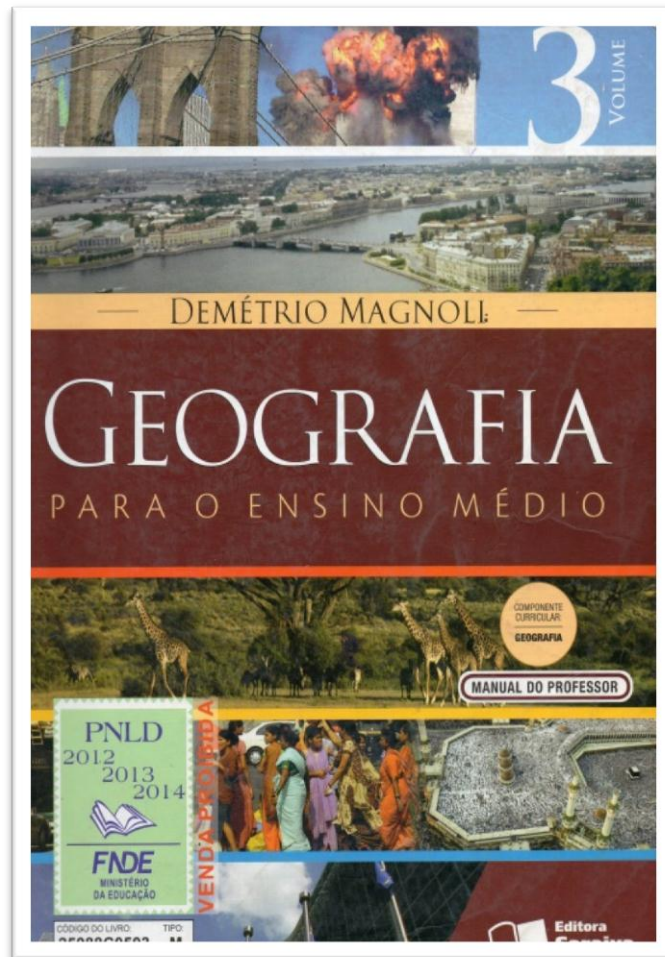
O tráfico negreiro e a demografia africana, p.530.

O tráfico de escravos africanos foi conduzido inicialmente pelos árabes, mas experimentou vigoroso crescimento a partir do século XVI, quando passou a abastecer as colônias europeias na América. Os escravos africanos eram mercadoria valiosa nas plantações brasileiras, Antilhas e norte-americanas.

A análise do livro de Magnoli revelou a permanência de muitas imagens estereotipadas do africano mesmo após a aprovação da lei 10.639/03, o livro não faz

referência a história da ancestralidade e religiosidade africana, porém tem como ponto positivo, a inserção de alguns países africanos no comércio mundial e a participação de líderes africanos como Nelson Mandela na luta pela independência racista da África do Sul.

Figura 41: Livro Geografia para o Ensino Médio (2010).



Fonte: MAGNOLI, Demétrio. Geografia para o Ensino Médio. 1ª ed. São Paulo: Saraiva 2010.

Livro (2) - “Geografia para o Ensino Médio”, de Demétrio Martinelly Magnoli, da editora Saraiva, teve sua primeira edição em 2010, faz parte de uma coleção composta por três volumes direcionados aos três anos finais do Ensino Médio. O volume 1, com 176 páginas, estrutura-se em 8 capítulos, O volume 2, com 208 páginas, apresenta 10 capítulos e o terceiro volume, “ um dos nossos objetos de estudo”, O volume 3, com 224 páginas, apresenta 12 capítulos. Nos três volumes foram utilizadas como recursos representações cartográficas, imagens, fotos, reproduções de obras de arte, tabelas, gráficos, quadros e textos de apoio. O

capítulo reservado ao continente africano é o de número 12, o último capítulo, com o título “Unidade e Diversidade na África”.

De acordo com a resenha o livro apresenta a contribuição dos índios e negros na construção da identidade brasileira, destaca a situação atual desses grupos. O autor trabalha mais as desigualdades sociais e menos sobre preconceito as minorias, dá pouca ênfase aos conteúdos da diversidade sexual, violência, racismo e afrodescendentes.

No manual do professor do livro em análise na p.52, Magnoli (2010) propõe quebrar paradigmas ao apresentar o capítulo 12 “Unidade e Diversidade na África”, não pretende discorrer sobre o tema África abordando unicamente a perspectiva do subdesenvolvimento que exclui as sociedades locais, tenciona abordar as discussões sobre a África subsaariana na perspectiva das suas raízes históricas, políticas e econômicas.

Nosso primeiro contato com o capítulo revelou que a intenção de Magnoli de fato foi de abordar as questões pertinentes do processo histórico africano que vem sendo discutido desde a Geografia tradicional como a posse territorial, escravidão e diáspora, porém, abordar também na perspectiva atual os desafios que este continente vem enfrentando com relação à pobreza, conflitos étnicos e direitos de cidadania.

No entanto na análise realizada do capítulo envolvendo as páginas 186 a 198 não foi revelado muitas surpresas ao ponto de o conteúdo responder aos anseios da lei 10.639/03. Nas duas primeiras páginas (186-188) encontramos informações pertinentes ao currículo tradicional de Geografia, que prioriza os aspectos físicos e naturais do continente africano, nas páginas 188 e 189, retratam as interferências religiosas dos povos árabes na parte norte da África com a introdução do islamismo sua participação no processo da escravidão, e sua visão preconceituosa dos africanos de cor negra.

Os árabes referiam-se às regiões ao sul do deserto como o “país do negro”. O pensador árabe Ibn Khaldun foi um dos primeiros a divulgar a noção de que o clima tropical condicionou a formação de uma “raça negra”, fraca e indolente. Mais tarde, europeu, como o barão de Montesquieu, retomaram essa noção, que se ajustava à visão de mundo típica da época do tráfico de escravos pelos europeus. (MAGNOLI, 2010,P.188)

Percebemos na p. 189, após a apresentação da imagem 42, que trata sobre a escravidão, Magnoli (2010) faz uma leve menção sobre a diversidade dos povos que compõem a África Negra. Porém não há mais informações sobre a composição étnica desses povos. Para ilustrar a escravidão na África, encontramos a imagem (42), apresentando um grupo de escravos, acorrentados e seminus, sob a vigilância de traficantes de escravos armados. O uso

dessas imagens que retiram do africano a sua condição humana após a aprovação da lei 10.639/03 infringe a legislação étnico-racial.

Figura 42 – Comércio de Escravos



MAGNOLI, Demétrio. Geografia para o Ensino Médio. 1ª ed. São Paulo: Saraiva 2010.

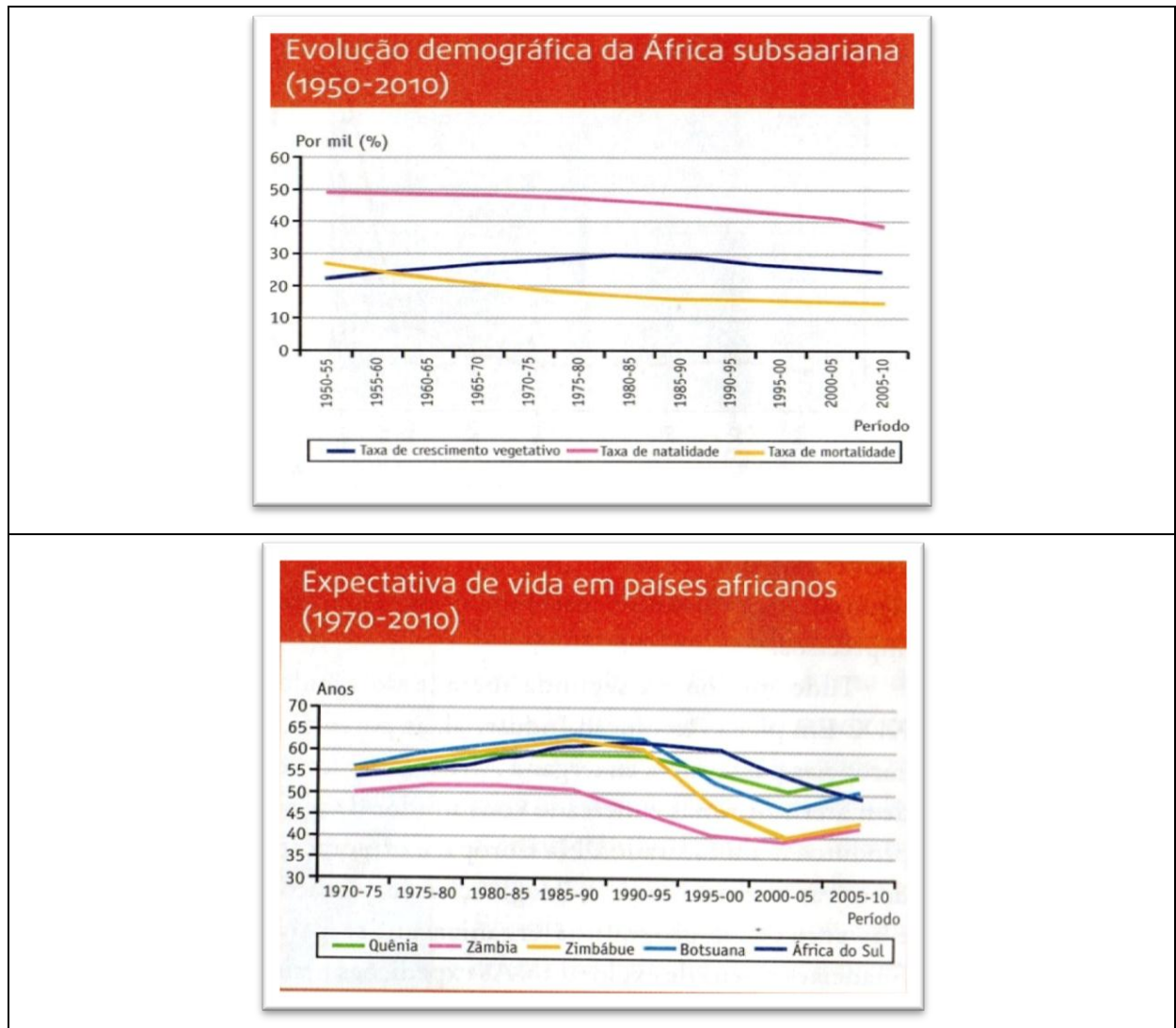
A discussão levantada por Magnoli (2010) frente à escravidão permanece praticamente inalterada como na edição anterior.

Na página 189, são apresentados os ciclos demográficos da população africana, Magnoli, abriu uma discussão sobre os prejuízos que essa ação desenvolvida pelos europeus e em menor quantidade pelos Árabes causou ao continente africano, tanto no aspecto populacional quanto econômico. No entanto ao narrar a saga dos africanos nessa grande diáspora, em nenhum momento, foi citado a luta dos africanos na resistência a escravidão. Sendo que este é um dos principais pontos apontados pela lei.

Os gráficos a seguir retirados das páginas 190, imagem (43) e 191, imagem (43), revelam uma nova perspectiva para os países africanos, tanto para o controle da natalidade que passou a ganhar atenção das políticas públicas, quanto na expectativa de vida que vem aumentando nos últimos anos.

Os gráficos a seguir retirados das páginas 190, e apresentados na imagem (43) revelam dois temas muito intrigantes para o continente africano. O primeiro trata da Evolução demográfica da África subsaariana (1950-2010) e o segundo da Expectativa de vida em países africanos (1970-2010). Um ponto positivo para o ensino da África abordado na obra de Magnoli (2010) é a discussão sobre a redução demográfica e o aumento na expectativa de vida. Anterior à lei 10.639/03, os livros didáticos generalizavam essas informações nos países sul africanos. Na análise dos gráficos, podemos perceber que está havendo uma queda nas taxas demográficas da África subsaariana, e vem ocorrendo uma evolução quanto ao aumento na expectativa de vida dos países do gráfico somente a África do sul ainda apresenta declínio.

Figura 43 – A pandemia de AIDS e a redução de mortes no continente africano.



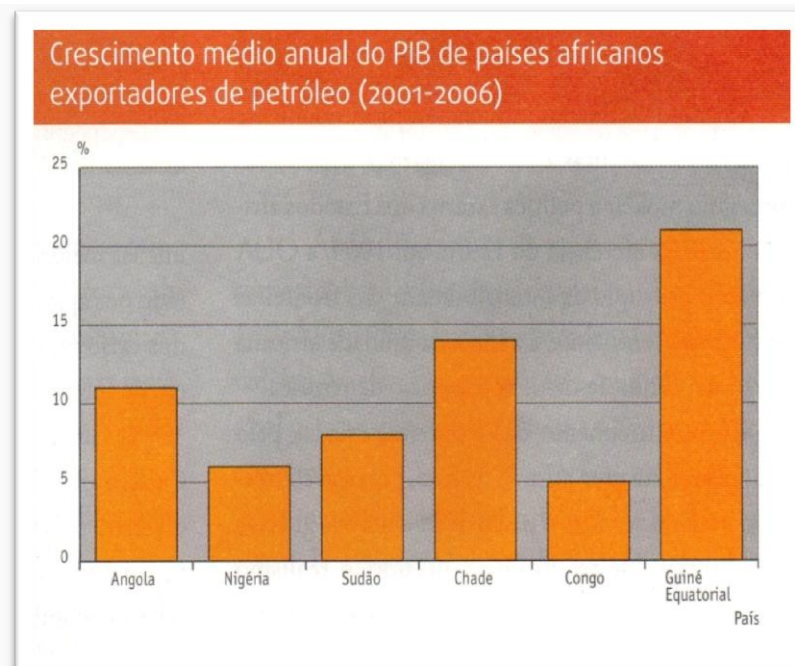
Fonte: MAGNOLI, Demétrio. Geografia para o Ensino Médio. 1ª ed. São Paulo: Saraiva 2010.

De acordo com as Orientações Curriculares, trabalhar essas informações de prospecção no futuro contribui para resgatar a História da África. Por outro lado permanecer abordando temas superados como a AIDS em nada contribui para a mudança da visão negativa que os alunos adquiriram desse continente. Como podemos observa nesse trecho retirado de (MAGNOLI, 2010, p.91).

Os efeitos da pandemia de Aids guardam semelhanças com os das guerras, pois as maiores taxas de morbidade atingem os adultos em idade reprodutiva. Contudo, diferente das guerras, a Aids mata tanto homens quanto mulheres. O resultado é a desagregação das famílias. Na África subsaariana, em 2007, cerca de 11.4 milhões de crianças eram “órfãs da Aids”

Sobre a economia dos países africanos exportadores de petróleo encontramos uma evolução em relação ao posicionamento dos seus dirigentes sobre os recursos naturais diante dos interesses de países externos. Trata-se agora de novas parcerias, cujo representantes dos países africanos também participam das negociações agora com administradores. Como mostra o gráfico abaixo sobre uma importante parceria entre a China e os países africanos exportadores de petróleo. Nesse caso é possível demonstrar para o aluno a participação do negro como sujeito da história.

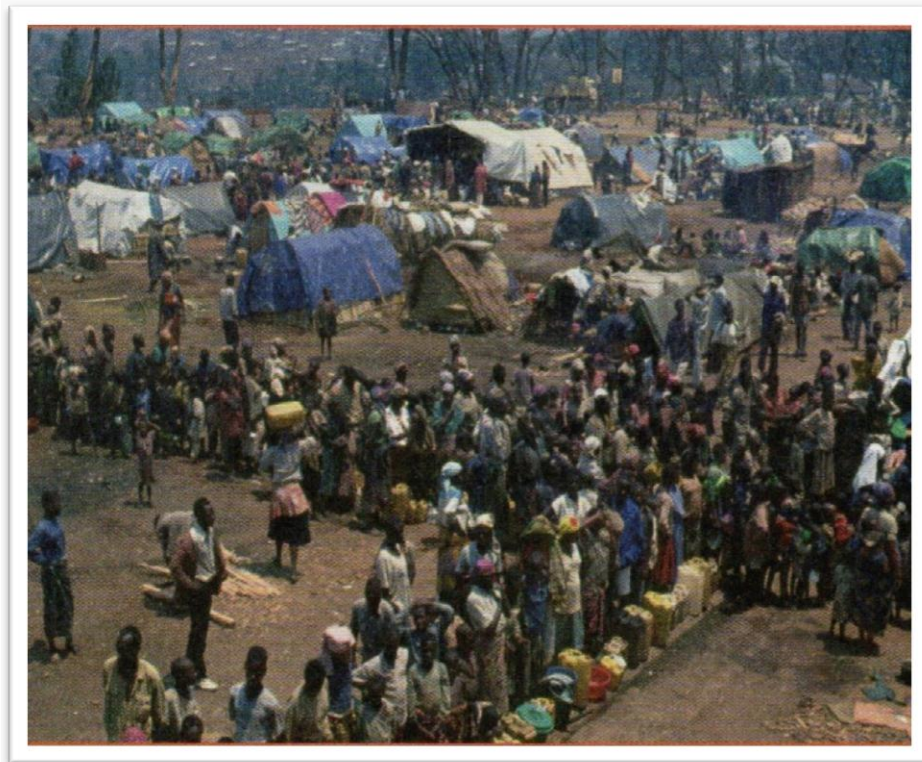
Figura 44 - Países africanos exportadores de petróleo.



Fonte: MAGNOLI, Demétrio. Geografia para o Ensino Médio. 1ª ed. São Paulo: Saraiva 2010.

Quanto aos refugiados de guerra, mostrados na imagem (45), o uso de imagens estereotipadas mostrando os africanos em estado de total abandono e aguardando ajuda das organizações humanitárias ainda são apresentadas, retomando a ideia da incapacidade evolutiva da africana visão explorada pela geografia positivista entre os séculos XIX e XX, o que difere das imagens daquela época é que os africanos hoje aparecem vestidos e vivendo em abrigos de lona. Dificilmente o aluno terá outra interpretação da condição atual desses povos. De acordo com a legislação um dos temas que devem ser discutido nos livros didáticos sobre a história da África e a formação compulsória das diásporas.

Figura 45– campo de refugiados

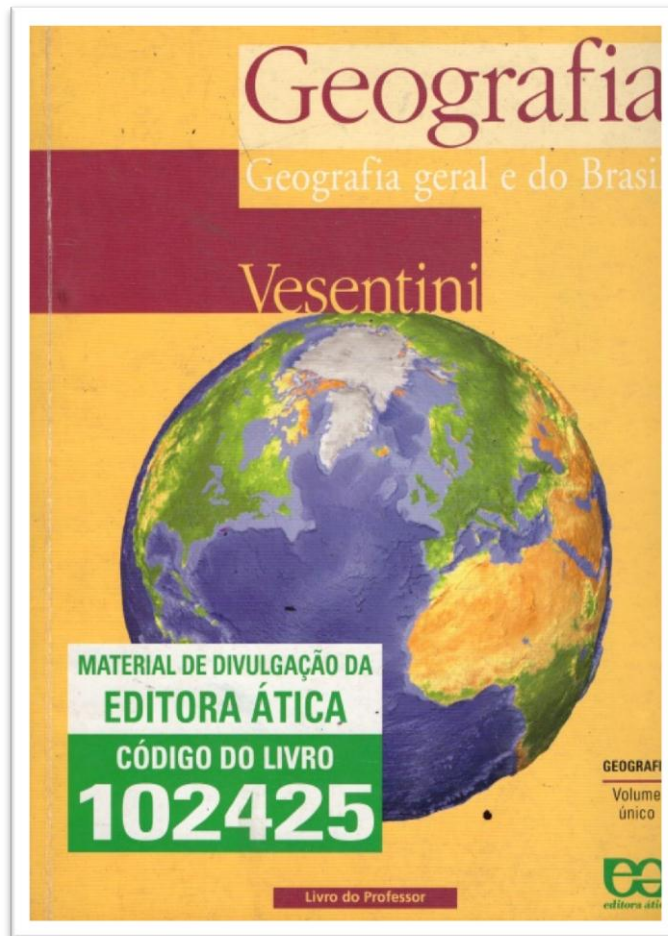


Fonte: Geografia para o Ensino Médio, 2010.

[...] nesse caso, as populações famintas procuram se deslocar para as cidades ou para outras regiões, convertendo-se em refugiados internos, ou seja, em pessoas que se transferem em massa de sua área de origem, mas não cruzam fronteiras internacionais, passando a sobreviver da ajuda emergencial fornecida por agências públicas internacionais ou por organizações humanitárias. (VESENTINI, 2010, p.197)

A análise revelou que apesar do esforço de Magnoli em tentar romper com a imagem da África da Geografia Tradicional, e abrindo discussões superficiais nos textos sob a perspectiva da África para o século XXI, o capítulo ainda vem carregado de imagens estereotipadas e conceitos arraigados de preconceitos.

Figura 46: Livro Geografia Geral e do Brasil, 2005.



VESENTINI, José William. Geografia: geografia geral e do Brasil, volume único. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

Livro (3) -“Geografia Geral e do Brasil”, do autor José William Vesentini, da editora Ática. Sua primeira edição ocorreu em 2005, a obra é constituída por volume único e contém (416 páginas). Trata-se de uma coleção composta por três anos do Ensino Médio, está estruturada em quinze unidades que por sua vez, estão subdivididas em 40 capítulos. No final de cada conteúdo são expostos os exercícios complementares. A obra tem como referências a Geografia crítica e o socioconstrutivismo. Não há uma unidade e nem um capítulo definido para o estudo do continente africano, as informações sobre a África podem ser encontradas ao longo dos diferentes capítulos.

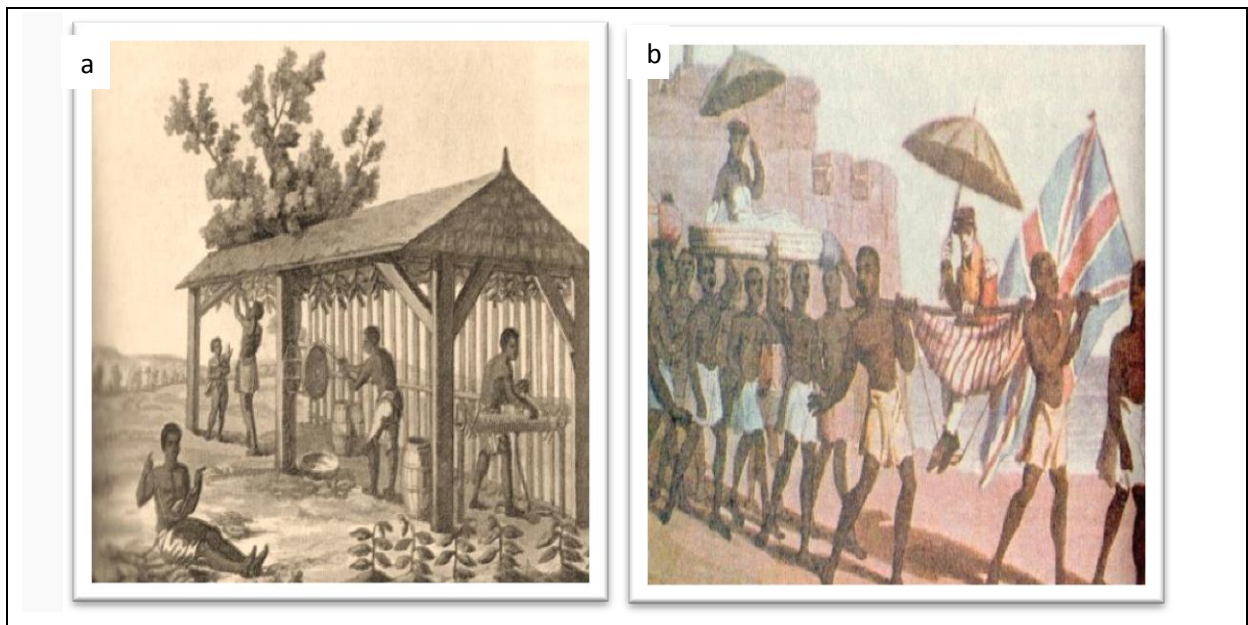
Na resenha avaliativa aprovada pelo PNL, a obra tem como referência a Geografia crítica e o socioconstrutivismo. As imagens utilizadas servem de suporte para a compreensão dos textos. Os exercícios propostos favorecem a compreensão do aluno, incentivando ao posicionamento e ao debate crítico. As questões da natureza obedecem tanto a dinâmica própria quanto a intervenção humana. Nas indicações bibliográficas há sugestões de consultas

externas e segundo Vesentini (2005) a obra abre espaços para as discussões do respeito às diferenças culturais, étnica e de gênero.

Na nossa análise, as questões raciais que atendem a Lei 10.639/03 com a inserção dos conteúdos africanos estão distantes em atender as discussões a respeito do papel do negro na sociedade atual,

No capítulo 5 que aborda o tema “Países do Sul, países periféricos de industrialização tardia” foi trabalhada a origem histórica do subdesenvolvimento, o autor ao explicar a sociedade e estados nos países periféricos retoma a expansão do capitalismo a partir da Europa ocidental, desde os séculos XV e XVI, abre uma discussão sobre a expansão do capitalismo e a importância da mão de obra escrava nesse processo, faz um comentário a outra sociedade que não a Europeia, mas que tiveram sua cultura substituída pela força do europeu. Na imagem apresentada para destacar a relação entre negros e brancos é visível a superioridade representada pelo europeu frente aos povos africanos. De acordo com o autor a imagem do viajante inglês sendo carregado por escravos demonstrar a superioridade militar e econômica europeia frente a outros povos.

Figura47-Cultivo de tabaco na América do Norte (a)/ viajante inglês (b)



VESENTINI, José William. Geografia: geografia geral e do Brasil, volume único. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

Para as Diretrizes Curriculares o tráfico de escravos e a escravidão a partir da lei 10639/03 devem ser retratados não por imagens que caracterize o negro como obediente e servil, mas trazer discussões sob o ponto de vista do escravizado, essa é uma discussão do

(MNU) que lutou pela retirada de imagens nos LDG que banalizassem imagem do negro e seu comportamento frente aos brancos.

No capítulo 27, Vesentini (2005, p.55), encontramos uma menção ao samba como expressão e interação social que marca a cultura brasileira.

Figura 48– Manifestação cultural (SAMBA)

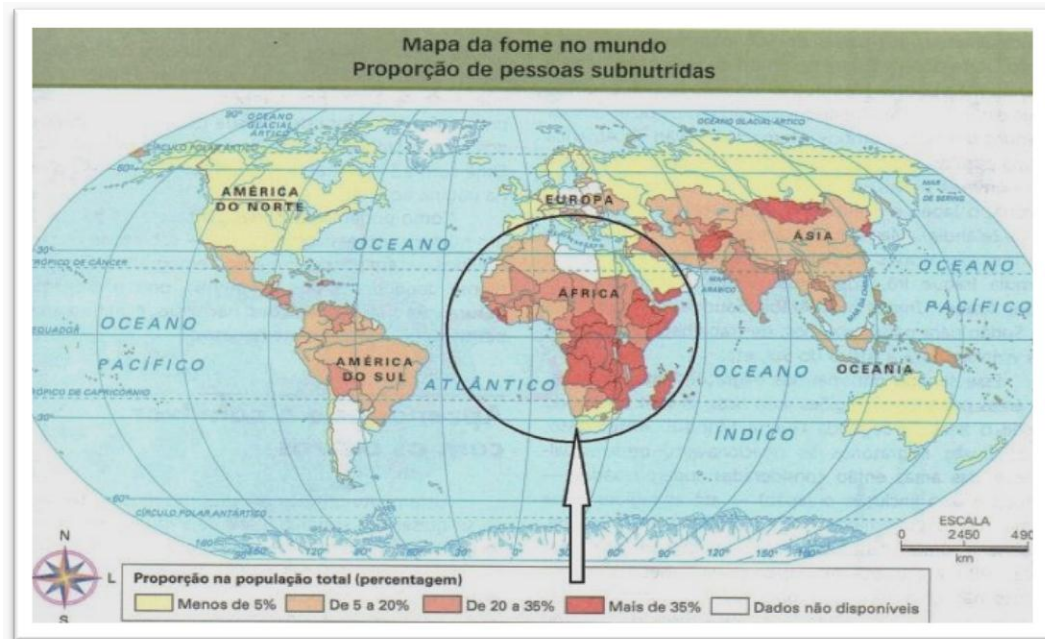


VESENTINI, José William. Geografia: geografia geral e do Brasil, volume único. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2005.p.55.

Uma das metas da legislação étnico-racial é justamente a valorização das manifestações culturais que nasceram a partir das raízes africanas. “O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, Moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.” (SECADI, 2013)

Na página 249, ao abordar questão da fome no mundo o autor apresenta dois tipos principais de fome: a fome aberta, ou epidêmica; e a oculta ou endêmica. Esse segundo tipo de fome atinge mais da metade dos países africanos.

Figura 49-Mapa da fome no mundo.



Fonte: Geografia Geral e do Brasil, 2005 p. 249.

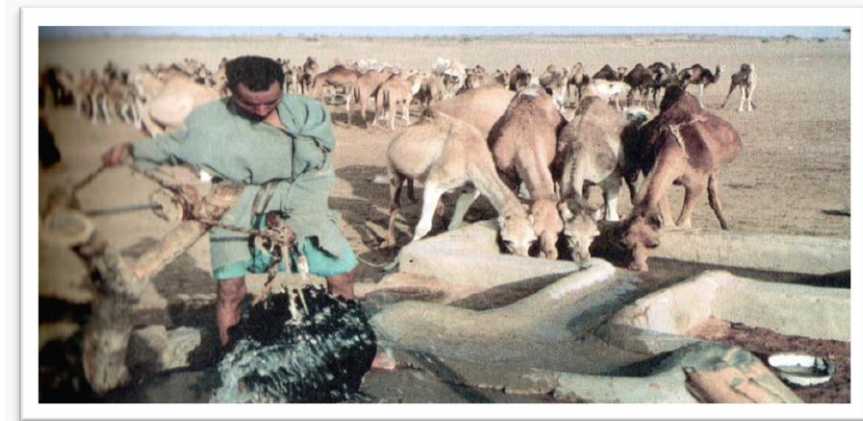
Na página 249, encontramos um texto que trata das civilizações negro-africanas e cita a religião, vejamos como o autor apresentou parte da sociedade africana e suas religiões que de acordo com o parecer das Diretrizes Curriculares os conteúdos sobre a religião devem incluir também a história da religiosidade e da ancestralidade africana.

As civilizações negro-africanas abrangem toda a região sul do deserto do Saara, portanto, a maior parte do continente africano [...] Em geral, as culturas negro-africanas têm por base comunidades tribais – grupos de base rural e com redes de parentesco em comum, com códigos de conduta, com seus chefes, príncipes, curandeiros, etc. – e religiões fetichistas ou animistas. A família desempenha um papel fundamental nessa civilização. (VESENTINI, 2005, p249)

Nesta obra o autor não deu enfoque à religiosidade africana, como encontrado no livro de Aroldo de Azevedo “Geografia Geral” de 1958 e Zoraide B. Veltrame “ Geografia Ativa” de (1979), as informações sobre a religião africana permanecem inalteradas; não atingindo assim os asseios da lei 10.639/03.

Na página 365, o autor apresenta a transformação que vem sofrendo os desertos africanos desde 1960 para a ocupação humana. Conteúdos coerentes com as perspectivas das Diretrizes Curriculares Étnico, envolvendo a imagem do negro como transformador do espaço econômico não apenas como mão de obra escrava, mas como ser pensante que encontra soluções para manter-se economicamente.

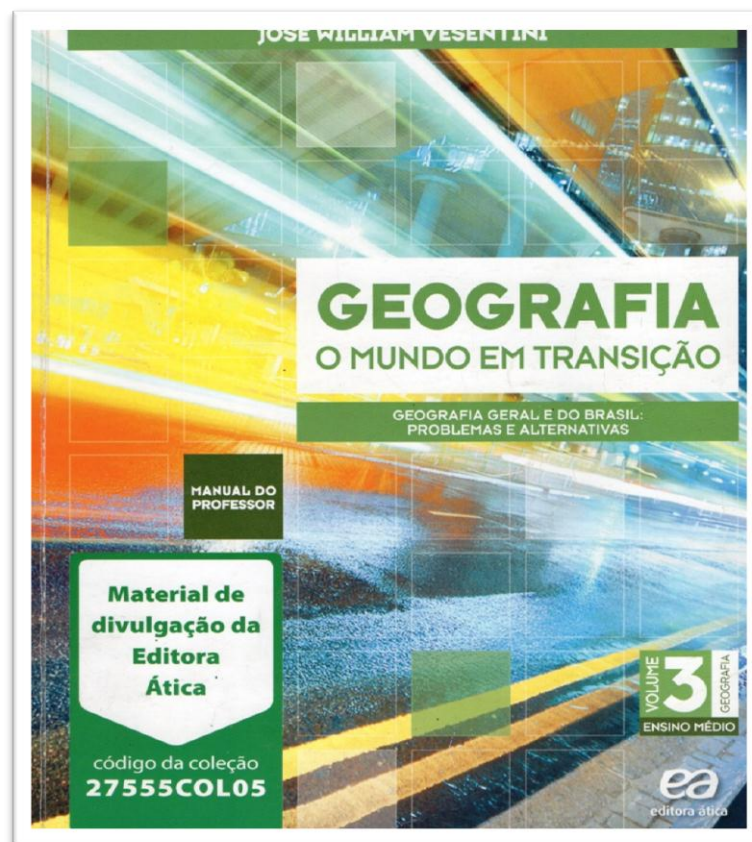
Figura 50 – A transformação dos desertos



VESENTINI, José William. Geografia: geografia geral e do Brasil, volume único. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2005.p.365.

O ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração (SECAD, 2004, p.22).

Figura 51 - Livro Geografia o Mundo em Transição (2014).



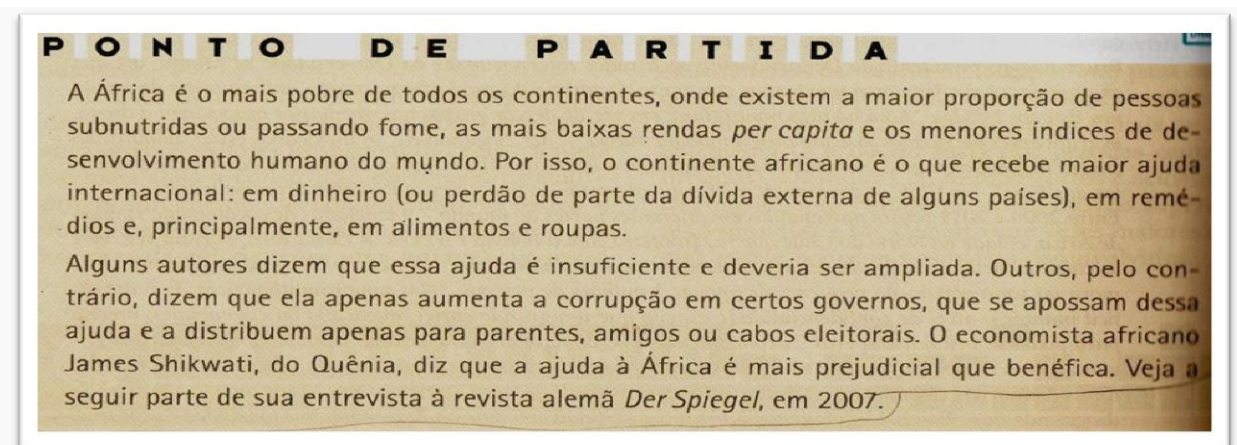
Fonte: VESENTINI, José William. Geografia: o mundo em transição: ensino médio. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2014.

Livro (4) – “Geografia o mundo em transição”, do autor José William Vesentini, da editora Ática, é uma coleção destinada ao Ensino Médio, composta por três volumes. O volume 1, com 287 páginas, estrutura-se em 23 capítulos, O volume 2, com 288 páginas, apresenta 20 capítulos e o volume três, “objeto de análise”, também apresenta 288 páginas, distribuídas em 20 capítulos. Nos três volumes foram indicados o uso dos livros digitais. Vesentini (2015) abordou os conteúdos na perspectiva da Geografia crítica e da filosofia educacional socioconstrutivista. A análise foi no livro 3, no capítulo 17 com o título “África.”.

Na análise dos avaliadores o livro está nos padrões exigidos pelo PNLD, além de trazer propostas inovadoras como texto complementares na discussão de temas da adversidade, trazem imagens contextualizadas que facilitam o entendimento do aluno, as charges também estão presentes e aguçam a criticidade do aluno envolvendo discussões para além do livro didático. Com aos conteúdos Étnicos- Raciais estes são indicadas pelos Objetos Educacionais Digitais (OEDs) que compreendem problemáticas sobre diversidade étnica, meio ambiente e desigualdade socioeconômica encontrada no livro digital. Nesse caso, textos, vídeos, mapas podem ser consultados em sites indicados pelas (OEDs) no final de cada capítulo.

Logo de início na página 214 do capítulo 17, o autor apresenta uma discussão sobre a ajuda humanitária na África, texto tirado de uma (OEDs) onde autores africanos discutiram sobre os benefícios e os malefícios que essas ações trouxeram para os povos africanos. Seria esse tratamento dado à África que impediu o seu desenvolvimento. Importante esse questionamento nos LDG, justamente porque você percebe a posição do outro.

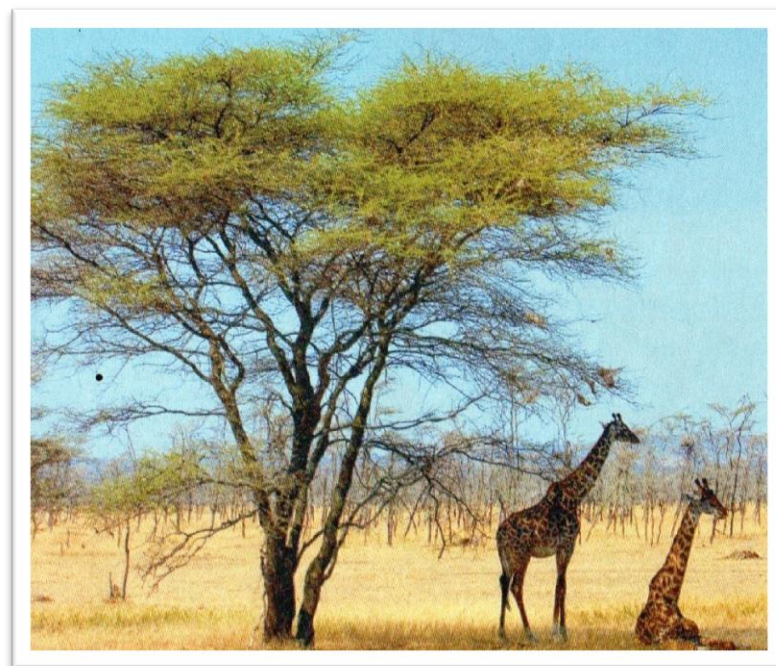
Figura 52– Entrevista de James Shikwait (2007)



O livro de William Vesentini “Geografia o Mundo em Transição”, apesar de ter sido muito bem recomendado pelos avaliados deixou a desejar no conteúdo África. Ao utilizar textos informativos sobre aspectos físicos e naturais do Continente não avança para um melhor entendimento da História e Cultura desse Continente. De acordo com as Diretrizes Curriculares Étnico-Raciais, “É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeu por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica.” Queremos reiterar que são informações pertinentes; no entanto é preciso ver a África não apenas pelas relações comerciais capitalistas, mas também trabalhar um pouco a África humanizada para que se dê mais atenção à cultura e a sociedade africana. Vejamos parte do texto que abriu esse capítulo na p. 216.

A África, com mais de 30 milhões de quilômetros quadrados, é um imenso continente onde são visíveis as condições de pobreza. Dos 42 países do mundo classificados como baixos IDH em 2012, 33 são africanos. E, inversamente, só existe um Estado africano com o IDH considerado alto: a Tunísia. Os demais países africanos têm IDH considerado médio: Egito, Argélia, África do Sul, Namíbia, Marrocos e alguns outros [...] Assim, das dezenas de nações mais pobres do globo – com maiores problemas de subnutrição, analfabetismo, altas taxas de mortalidade infantil, baixa média de vida para a população, etc.-, pelo menos três quartos são africanos, notadamente na imensa porção do continente situada ao sul do Saara, a África subsaariana, onde a imensa maioria dos países tem IDH baixo. (VESENTINI, 2014, p.214)

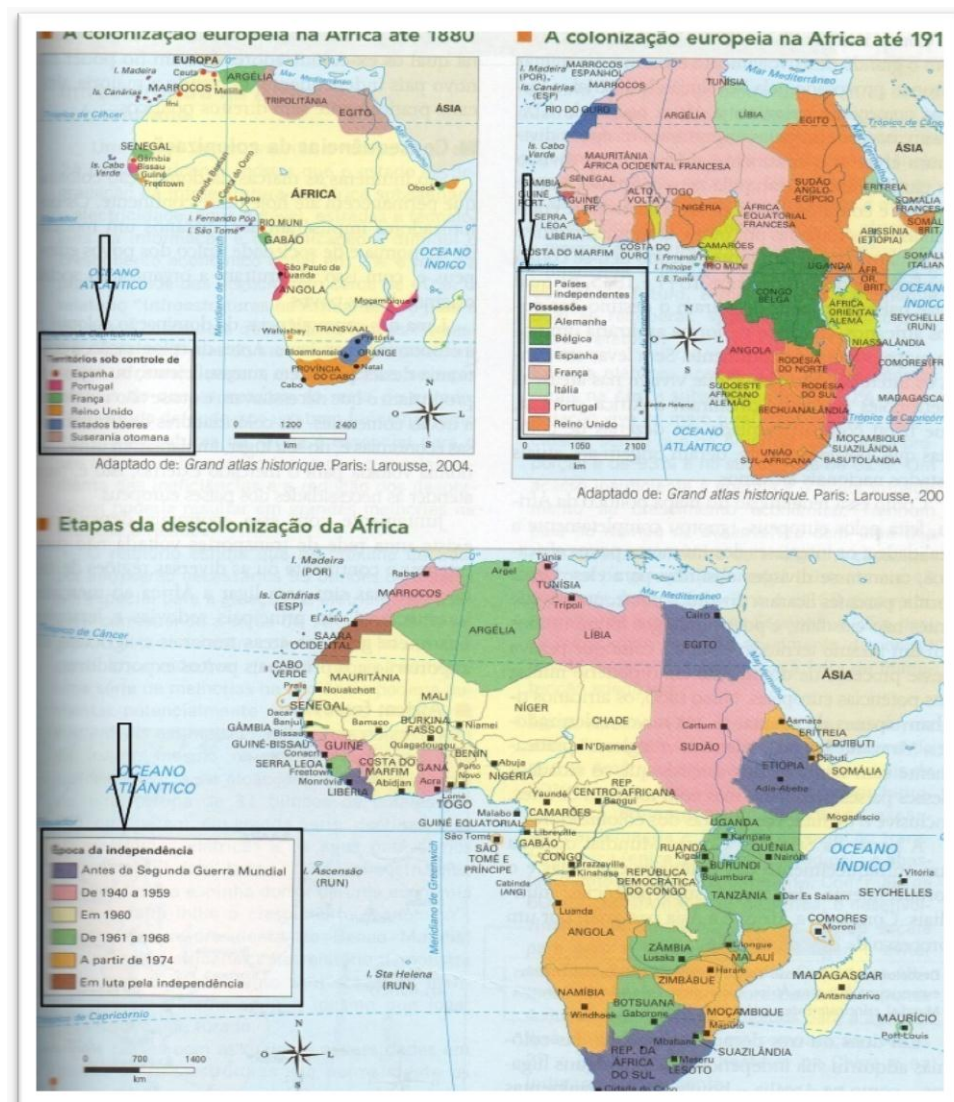
Figura 53 – a fauna africana



VESENTINI, José William. Geografia: o mundo em transição: ensino médio. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2014. p.218.

Na página 218 encontramos informações sobre a fauna africana (figura 53) enfatizando a presença de animais exóticos, tipo de imagem muito comum nos LDG editados antes da Lei 10.639/03. No texto que aborda o processo de colonização e descolonização, não percebemos informações sobre a importância do escravo africano para o Novo Mundo. Não há outra referência a não ser como mão de obra escrava. A história da colonização e descolonização também foi retratada nos mapas da página 216 demonstrando a ocupação europeia na África (figura 54).

Figura 54: Colonização e descolonização.



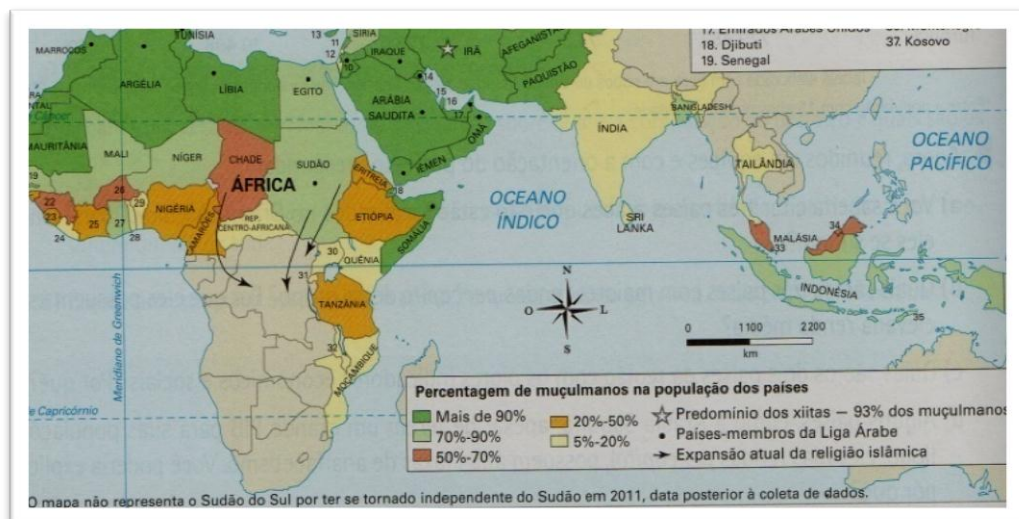
Fonte: VESENTINI, José William. Geografia: o mundo em transição: ensino médio. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2014.p.219.

Ao apresentar o processo de colonização e descolonização da África William Vesentini enfoca que as divisões ocorridas na África pela Europa não foi tranquila e nem definitiva havendo guerras entre as metrópoles europeias. O momento crucial para esse continente foi a Conferência de Berlim, entre 1844-1845, quando a África foi dividida entre doze países africanos. Vesentini afirma que são inúmeras as marcas da dominação colonial na África até hoje. Os europeus impuseram aos africanos o modo de vida econômico e social do europeu e com isso, destruíram a sociedade africana.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Étnico-Raciais as questões colonização e descolonização devem ser abordadas levando em consideração “à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; às lutas pela independência política dos africanos e a luta em prol da união africana em nossos dias”. No entanto para alcançar essa meta nos LDG é preciso que se abandone a história única.

Em ensino e história da África, tratada em perspectiva positiva, a diversidade religiosa é um ponto a ser abordado, o ambiente escolar deve manter uma posição neutra diante de uma população laica. Sendo assim, o currículo escolar deverá respeitar as diferentes crenças e proporcionar materiais didáticos que contemplem essa diversidade. (SEPPPIR, 2004, p.503). No entanto, ainda há muito a ser trabalhado. Na imagem (55) do mapa intitulado “O Mundo Islâmico” onde Vesentini apresenta a contribuição da religião Islâmica para a África e sua expansão religiosa para o sul, caberia também nessa discussão a introdução do Islamismo no Brasil com a chegada dos escravos africanos. (FONSECA, 2012, p.97)

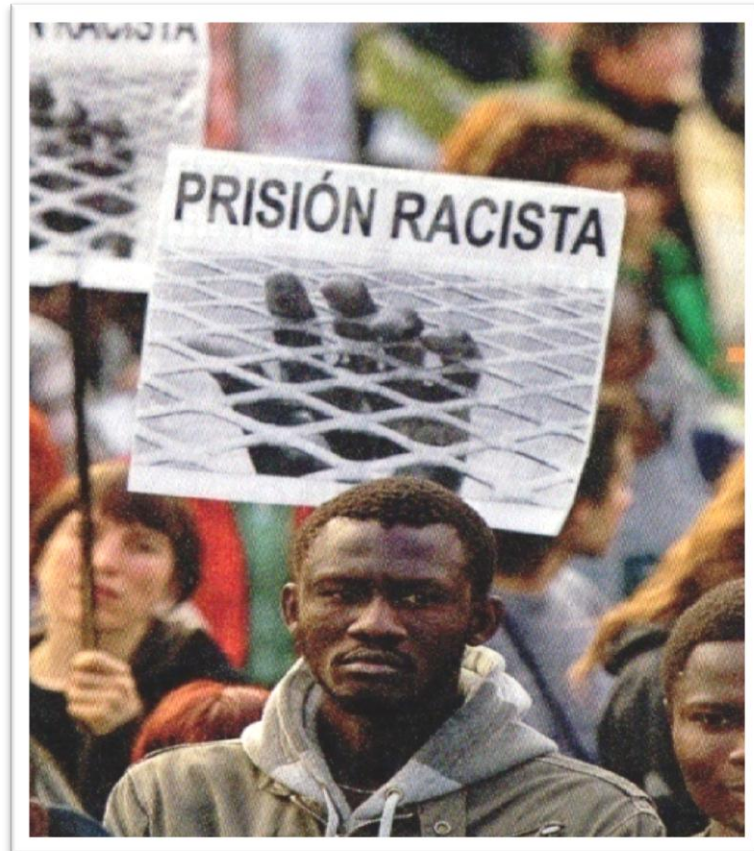
Figura 55 – O Mundo Islâmico



Fonte: VESENTINI, José William. Geografia: o mundo em transição: ensino médio. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2014.p.248.

Uma questão positiva sobre o ensino da África recai nos direitos do africano enquanto cidadão, a imagem (56) mostra um descendente de africano na cidade de Madri na Espanha reivindicando seus direitos sociais, exercendo sua cidadania, questão que passou invisível nos livros didáticos de Geografia publicada anterior a Lei 10.639/03.

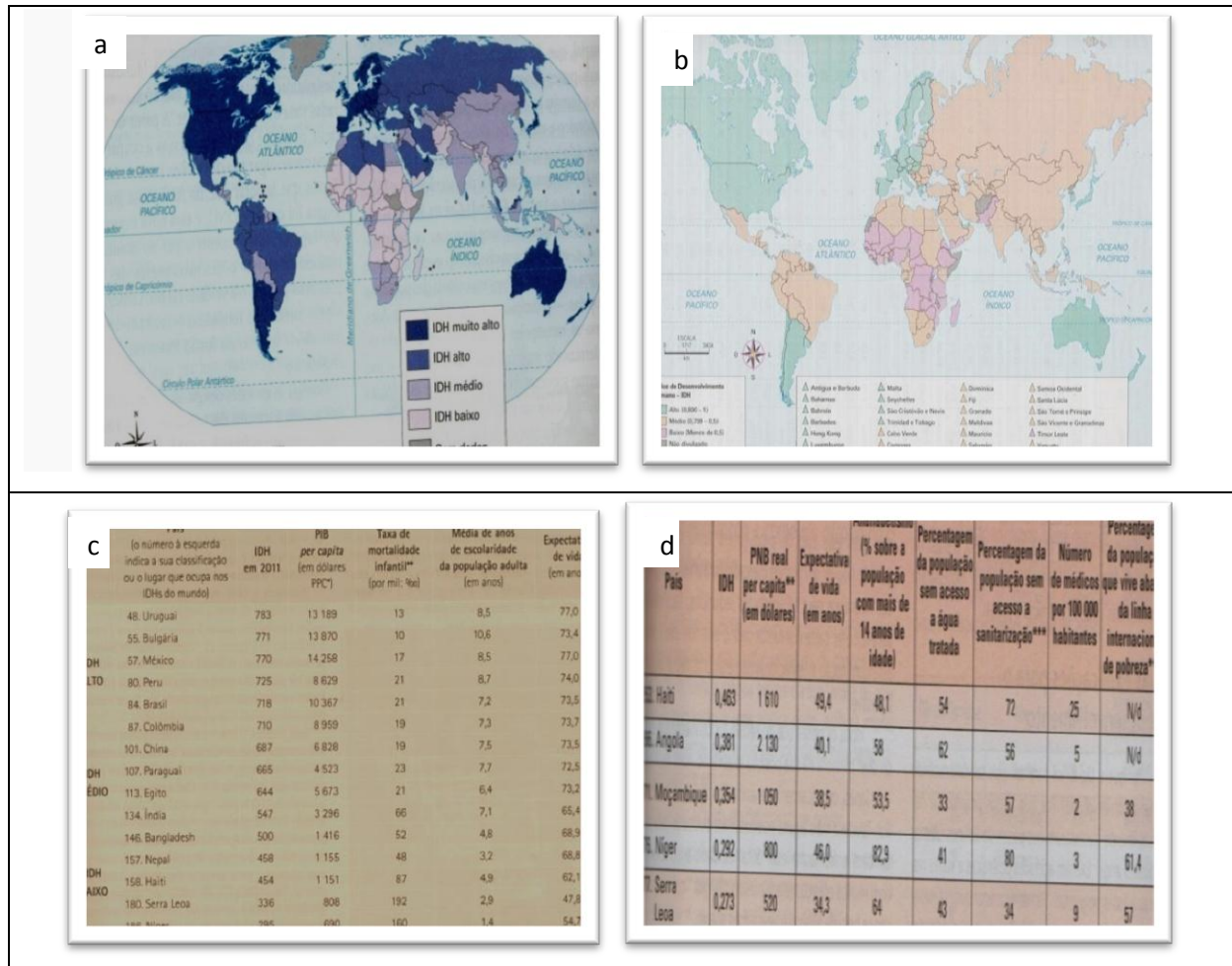
Figura 56 – Imigrantes protestando em Madri



Fonte: VESENTINI, José William. Geografia: o mundo em transição: ensino médio. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2014.p.267.

Na figura 57, realizamos uma comparação entre os dados das figuras (a e c) extraídas do livro de Vesentini em (2005) e (b e d), na nova obra de 2014 sobre o IDH dos países sul africano, onde podemos perceber uma leve ascensão nos indicadores sociais de alguns países. Isso demonstra que a presença da lei 10.639/03 mesmo que parcialmente, evita a generalização da economia sul africana. Sendo um bom indício para uma valorização econômica do continente.

Figura 57 – IDH do Mundo (2004 – 2011)



VESENTINI, José William. Geografia: geografia geral e do Brasil, vol. único. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

VESENTINI, José William. Geografia: o mundo em transição: ensino médio. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2014.

Nos quatro livros analisados podemos concluir que há uma lacuna entre o ensino da Geografia e as mudanças que deveriam ocorrer nos conteúdos didáticos para o conhecimento da História e da Cultura Africana. Se por um lado os livros aprovados respondem aos anseios dos PCNs e das Diretrizes Curriculares da disciplina Geografia para uma educação voltada para a cidadania e para os valores sociais. Por outro lado não encontramos alterações significativas nos conteúdos sobre a África que possam proporcionar mudança de atitudes em relação à população negra. Apesar da luta do MNU como veremos no capítulo a seguir torna-se necessário o empenho do governo federal nesta cobrança.

CAPÍTULO III

3. O MOVIMENTO NEGRO E A CONQUISTA DA LEI 10.639/03

A proposta deste capítulo será discutir a luta do Movimento Negro na conquista da lei 10.639/03. Para tanto, nos apoiamos nas pesquisas do professor doutor em História, Petrônio José Domingues (2007). Tecemos discussões sobre a luta do Movimento Negro¹⁷ no Brasil, pela conquista de uma política educacional antirracista que incluísse nos conteúdos didáticos a contribuição do africano e seus descendentes na construção da cultura e sociedade brasileira, além da revisão do material didático pelo Programa Nacional do Livro didático (PNLD). Diante disso, dividimos o capítulo em três etapas: No primeiro momento (2.1) faremos um breve levantamento histórico do Movimento Negro na Luta por uma Legislação Educacional Inclusiva. No segundo momento (2.2) abordaremos O Movimento Negro: Da Lei Afonso Arinos a Constituição Cidadã. No terceiro momento (2.3) apresentaremos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Conquista da Lei 10.639/03.

3.1 – O Movimento Negro na Luta por uma Legislação Educacional Inclusiva.

Nos últimos anos o número de pesquisa envolvendo temas sobre Movimentos Sociais no Brasil vem crescendo nas academias. Atualmente, a frente dessas discussões encontra-se o professor doutor da área de História Petrônio José Domingues da (Universidade Federal de Sergipe), que estuda o Movimento Social Negro. Em seu artigo: “Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos,” publicado em 2007, Domingues fez um levantamento da luta desse movimento pela inclusão do negro na sociedade brasileira e pela superação do racismo, o recorte utilizado na construção do artigo aborda questões de 1889 com a Proclamação da República até os dias atuais. A pesquisa realizada por Domingues (2007) apontou quatro diferentes momentos enfrentados pela população negra na busca de direitos políticos, educacionais e sociais.

¹⁷ O movimento negro atualmente é uma forma de organização e mobilização política da sociedade civil centrada em uma identidade étnico-racial - negro, afrodescendente, afro-brasileiro - e com o objetivo de luta contra a discriminação racial dos negros em diferentes instituições e espaços sociais: escolas, universidades, hospitais, clubes, restaurantes, shoppings centers, hotéis, entre outros lugares. O movimento tem como meta a perspectiva da igualdade e da justiça social entre negros e brancos. (UNIAFRO, 2016)

As primeiras intenções dos negros se organizarem enquanto movimento social teve a finalidade de preservar a cultura africana fato que ocorreu bem antes do início da República foi no Brasil colônia. De acordo com Domingues (2007) esse início de organização esteve ligado as Irmandades Religiosas fundadas no Brasil no século XVI, quando os padres jesuítas tentaram por meio da fé cristã, primeiramente doutrinar os indígenas que aqui viviam e posteriormente os africanos, esses ensinamentos religiosos tinham como objetivo pacificar os escravos para que os mesmos servissem docilmente a colônia sob a proteção do sagrado.

Cumprindo a missão catequética e evangelizadora dentro do sistema colonial, a igreja fundou a confraria do Rosário, em 1586, para os índios e negros com fim de promover a piedade e instrução religiosa... Comprometiam-se os que entrassem na confraria, a reunir-se naquele mesmo dia para aprender a doutrina. (SILVA, 1994, p.56)

Com a fundação da Irmandade do Rosário a população negra pela primeira vez pode celebrar com suas divindades religiosas. O negro usou de forma estratégica a presença dos santos católicos para burlar a fé cristã, inserindo no ambiente da igreja católica a praticado sincretismo religioso¹⁸. Fato que fez aumentar o número de participantes negros frequentadores dos cultos cristãos, foi a partir daí que a principal Irmandade da época passou a ser reconhecida como Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Pretos.

Sendo imposto o Catolicismo dos senhores, como reagiu o negro? [...] também soube tirar partido dessa situação e não tardou em se apropriar do mundo religioso que o catolicismo branco lhe oferecia, relendo-o à luz dos seus ethos. Foi exatamente o que aconteceu com as irmandades: criadas na sua maioria para doutrinar, frear e submeter cordialmente os escravos, os mesmos não aceitaram a situação pacificamente e as irmandades de cor, transformaram-se em verdadeiras trincheiras de resistência cultural. (SILVA, 1994, p.58)

Foram nas Irmandades que negros escravos e libertos tiveram contato com as primeiras letras tendo os padres jesuítas como seus professores. Com a necessidade de ampliar a fé cristã e evitar as revoltas que prejudicavam o sistema agrícola exportador colonial, foi permitido ao negro o livre acesso ao catecismo. Entre os séculos XVII e XVIII, também teve início o doutrinamento das crianças negras filhas de escravos das fazendas que pertenciam aos jesuítas.

¹⁸No Brasil, por exemplo, o sincretismo religioso nasce desde a chegada dos primeiros colonizadores portugueses, se intensificando com a presença dos escravos africanos, que, em contato com a população nativa do Brasil (os indígenas), disseminou os seus costumes, rituais e tradições.

E o que ela (Companhia de Jesus) fez pela catequese e elevação moral dos Escravos, além do proverbial bom trato que lhes dava, afere-se por este tríplice fato: foi um jesuíta o P. Pero Dias, Apóstolo dos Negros do Brasil, que escreveu a Arte da Língua de Angola com o propósito deliberado de melhor os amparar e servir; fundou-se nos Colégios o apostolado do mar à chegada dos navios de África; e multiplicaram-se, a favor dos Negros dos Engenhos e Fazendas, as missões discurrerentes, saídas dos Colégios de cada região, em toda a extensão do Brasil. (FERREIRA, 2002, p.473).

Nos estudos realizados por Ferreira, (2002, p.478) encontramos outras informações referentes ao ensino das crianças negras. As crianças só recebiam as primeiras instruções para a compreensão do catecismo motivo que não as qualificava para prosseguir nos estudos, além do mais, elas não eram livres, e seus donos não as compravam para dar-lhes instruções, visto que eram braços para a lavoura. “E a Igreja foi à única educadora do Brasil até ao final do século XVIII, representada por todas as organizações religiosas do Clero Secular e do Clero Regular, que possuíam casas no Brasil”. Interpreta-se então, que todas as instruções dadas aos negros tinham como propostas a propagação do cristianismo e a pacificação dos escravos.

As Irmandades também para os negros desenvolveram um sistema de fortalecimento na busca da sua identidade. Ser irmão em uma Irmandade era merecer o respeito do outro. Era resgatar sua condição humana. Muitos negros foram alforriados com a ajuda financeira das Irmandades. Outro papel importante assumido por elas foi tornar-se um espaço privilegiado para a preservação de seu batuque e de sua dança. (SILVA, 1994. p.60)

Fora da Irmandade o negro não possuía direito, nas regiões escravistas, para controlar o contingente negro o governo adotava a política de discriminação e proibia qualquer manifestação cultural em locais públicos ou privados, salvo mediante autorização e pagamento do evento, caso descumprissem a ordem teriam a prisão como castigo. Outra maneira de afastar sua presença nas áreas comerciais e manter a organização do comércio agrícola exportador foi a aprovação de leis e decretos que limitaram a livre circulação do negro nessas áreas centrais. Vejamos um decreto da cidade de São Paulo por volta de 1870.

Art. 46 – São proibidos na cidade os bailes de preto (de qualquer natureza), salvo com licença de autoridade policial multa de 10\$ e três dias de prisão.

Art. 58 – É proibido ao negociante de molhados consentirem em seus negócios pretos e cativos, sem que estejam comprando. O negociante sofrerá multa de 5\$ e o escravo ou pessoa suspeita irá para a cadeia.

Art. 62 – São proibidas as cantorias e danças de pretos se não pagarem os chefes de tais divertimentos o imposto de 10\$.

Art. 64 – Ficam proibidas as cantorias e danças conhecidas vulgarmente por batuques sem preceder licença da autoridade competente. (DOMINGUES, 2007)

De acordo com Domingos (2000) diante dessas proibições e vendo ameaçadas suas heranças culturais africanas, surgiram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil,

grupos de negros aforros e simpatizantes da causa abolicionista que fundaram as primeiras associações e agremiações negras na cidade do Rio de Janeiro foram justamente essas proibições que culminaram no surgimento das agremiações e associações dos negros. E com o fim da escravidão (1888) e o início da República (1889) renasce nessa população a confiança e a esperança de dias melhores. Como destaca George Reidn Andrews, a Abolição representou "uma vitória do povo e poderíamos acrescentar uma conquista dos negros livres e escravos" Andrews (1991, p. 30). Para este estudioso a abolição talvez tenha sido a primeira indicação para um país democrático. (Quadro 04)

Quadro 04: Etapas do Movimento Negro.

Principais momentos de organizações políticas e de lutas antirracistas dos Movimentos Negros no Brasil	
1º Período	República Velha (1889-1930).
2º Período	Revolução de 1930 ao Estado Novo de Getúlio Vargas. (1930-1937)
3º período	Da democratização ao Golpe Militar (1945-1964)
4º período	Da abertura política ao contexto atual. Nesse quarto período foi criado em 1978 o Movimento Negro Unificado (MNU), que lutou pela reformulação do currículo escolar.

Fonte: Organizado por Silva (2016) com dados retirados de Domingues (2007)

O primeiro período do Movimento Negro teve início na República Velha (1889-1930) tendo no comando entre (1910-1930) os “homens de cor” como eram denominados os dirigentes do movimento, suas primeiras conquistas limitaram-se apenas aos espaços de lazer e assistência social como: clubes, grêmios e associações beneficentes, foram apoiados pela igreja católica e não tinham pretensões políticas.

Muitos clubes e grêmios serviam como sociabilidade e lazer para os “homens de cor” em um contexto de uma sociedade dominante que demarcava e criava muitos lugares de interdição aos negros, como clubes de futebol, piscinas, restaurantes, etc. De uma maneira ainda pouco expressiva, apareciam já denúncias de racismo e luta contra o preconceito por parte de algumas dessas organizações, principalmente por meio dos jornais escritos pertencentes a esses clubes e grêmios ou independentes (DOMINGUES, 2007).

Sobre a escolarização do negro nesse início de República, poucas informações foram encontradas, como afirma Hilsdorf (2003) no livro História da Educação Brasileira. Na primeira República, para o trabalhador branco nacional ou estrangeiro, além das escolas públicas oficiais, havia as instituições particulares e as escolas dos trabalhadores. E para os ex-escravos? Temos ainda poucas informações sobre eles (HILSDORF, 2003, p.77).

O segundo período destacado por Domingues (2007) vai da Revolução de 1930 ao Estado Novo de Getúlio Vargas, foi marcado pela criação da Frente Negra Brasileira (FNB¹⁹) que tinha como proposta desconstruir a imagem negativa do negro visto como (preguiçoso, analfabeto, desordeiro) e transformá-la no novo negro (livre, trabalhador, cidadão com direitos e deveres). Nesse período começa uma mobilização de mulheres negras. A FNB permitiu que através das organizações de grupos negros ele pudesse transitar em diferente ambiente daqueles da escravidão, (FERNANDES, 1978).

De acordo com (Domingues apud Costa, 2007 p.01) “a FNB é um templo! Templo de luz, porque é uma vasta escola onde nosso espírito se elucida se esclarece e adquirimos os ensinamentos necessários para vencermos os árduos embates da luta da vida”. A FNB foi o primeiro movimento de massa abolicionista que teve a pretensão de inserir o afrodescendente na política. Enquanto partido político teve um curto ciclo de vida, mantendo-se de 1936 a 1937, quando foi instaurada a ditadura do Estado Novo (1937-1945).

O terceiro período vai da Democratização ao Golpe militar (1945-1964), apareceram novos grupos, como a União dos Homens de Cor (UHC), que tinha como proposta elevar o nível econômico e intelectual dos negros, esse grupo foi destituído com o golpe militar. Outra conquista marcante do Movimento foi à fundação do Teatro Experimental Negro em 1944, por Abdias Nascimento. O principal objetivo do TEN foi dinamizar a consciência da negritude brasileira em prol das mudanças políticas e educacionais.

A proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal Quilombo, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública. Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país. (DOMINGUES, 2007, p.109)

O TEM enquanto movimento político passou a reivindicar uma política antidiscriminatória para os excluídos, como negros, pardos e mestiços. Aos negros era preciso romper com o complexo de inferioridade, e aceitar positivamente sua negritude ²⁰, aos mestiços era preciso “combater a patologia da ideologia da brancura e se identificarem também como negros, ampliando a definição de negro” (RAMOS, 1957).

¹⁹A Frente Negra Brasileira foi fundada em 16 de setembro de 1931 e durou até 1937, tornando-se partido político em 1936. Foi a mais importante entidade de afro-descendentes na primeira metade do século, no campo sócio-político.

²⁰Sentimento de orgulho racial e conscientização do valor e da riqueza cultural dos negros.

O quarto período teve início com a abertura política até os dias de hoje. A grande conquista foi à criação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978, que lutou pela reformulação do currículo educacional. A criação do (MNU) no Brasil foi inspirada na luta dos negros estadunidenses e do processo de libertação dos países africanos entre (1960-1970). No Brasil, o (MNU) e outros movimentos minoritários lutaram por uma proposta de identidade e de reconhecimento dos negros na sociedade. No campo educacional reivindicaram a inserção no currículo escolar de conteúdos que resgatasse a história e a cultura africana e afro-brasileira, além da substituição dos livros didáticos com imagens que depreciavam a população negra por outras que promovessem o orgulho e auto estima dos negros Guimarães (1999). O direito a educação viria a ser contemplados tempos depois com a Constituição de 1988.

A união dos grupos fortaleceu as discussões no campo educacional (livros e capacitação profissional). Em 1979, entrou na pauta de discussão desse movimento o currículo escolar e o livro didático. (ROSEMBERG, 2003, p.8)

No final dos anos 1990 o Movimento Negro retoma a cultura do hip-hop, e a forma de linguagem da periferia. Esses novos ativistas procuram resgatar a autoestima da população negra.

3.2 O Movimento Negro: Da Lei Afonso Arinos a Constituição Cidadã de 1988.

Os primeiros frutos da luta do Movimento Negro pela igualdade racial foram conquistados com a aprovação da Lei nº 1.390/51, conhecida como Lei Afonso Arinos, em homenagem ao seu mentor. Publicada pelo governo de Getúlio Vargas, previa igualdade entre os homens e penalidades as práticas de preconceito de raça e de cor no âmbito social e educacional.

Para estudiosos da lei Afonso Arinos (1951-1989), dois aspectos marcou sua existência: primeiro a lei foi pouco eficaz, pois até a morte do seu mentor em 1990, foram quase inexistentes os processos e as prisões com fundamentos na lei; e segundo foi “o reconhecimento de sua importância, ao menos simbólica, para a luta contra o racismo e a discriminação racial no Brasil.” (CAMPOS, 2015, p.258).

Com a aprovação da lei surgiu entre as lideranças do Movimento Negro opiniões contrárias a respeito da sua aplicação. Parte dos líderes via a lei como uma vitória contra o

racismo e a inclusão dos direitos sociais; a outra parte dos militantes viu na lei muita brandura que inviabilizaria amenizar os conflitos raciais. A Lei também foi muito comentada entre a imprensa. Abdias Nascimento ao escrever uma matéria ao jornal Quilombo, de julho de 1950 teceu o seguinte comentário sobre a lei: “representa mais um triunfo na grande campanha de libertação que vem se processando no Brasil e que pode ser considerado como uma segunda Abolição, tal o seu valor histórico” Nascimento (2003, p. 115) e continua:

Com a lei Afonso Arinos atingimos uma etapa significativa nesse amplo e profundo movimento de valorização social dos negros. A etapa definitiva virá com a consciência social dos próprios homens de cor, educando-se, instruindo-se, elevando-se em todos os setores de atividade e pondo com inteligência e cultura essa lei Afonso Arinos em fundamento. E então veremos se ela funciona ou não.

Abdias Nascimento chamava atenção para a importância da educação, pois somente tendo seus direitos educacionais conquistados, os negros poderiam ter ascensão social na vida.

A lei Afonso Arinos, foi à primeira lei a discutir a desigualdade na política educacional propondo punição aos que se recusassem dar igual tratamento a brancos e negros, independente da sua raça ou cor, como podemos ver nos artigos (1º e 5º).

Art. 1º Constitui contravenção penal, punida nos termos desta Lei, a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de cor.

Art. 5º Recusar inscrição de aluno em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, por preconceito de raça ou de cor. Pena: prisão simples de três meses a um ano ou multa de Cr\$500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$5.000,00 (cinco mil cruzeiros).

Parágrafo único. Se se tratar de estabelecimento oficial de ensino, a pena será a perda do cargo para o agente, desde que apurada em inquérito regular.

A Lei que buscava a Igualdade entre os brasileiros, trouxe mudanças importantes em relação ao deslocamento espacial do negro. Quando comparamos os artigos abaixo referentes à lei 1.390/51 com o Decreto de 1870, vigente à época nas regiões escravistas, que proibia o negro de expressar sua cultura e transitar livremente em espaços públicos com risco de punição, concordamos com a posição de Abdias Nascimento em chamar essa lei de “Segunda abolição”.

Art. 3º Recusar a venda de mercadorias e em lojas de qualquer gênero, ou atender clientes em restaurantes, bares, confeitarias e locais semelhantes, abertos ao público, onde se sirvam alimentos, bebidas, refrigerantes e guloseimas, por preconceito de raça ou de cor. Pena: prisão simples de quinze dias a três meses ou multa de Cr\$ 500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$ 5.000,00 (cinco mil cruzeiros).

Art. 4º Recusar entrada em estabelecimento público, de diversões ou esporte, bem como em salões de barbearias ou cabeleireiros por preconceito de raça ou de cor. Pena: prisão simples de quinze dias três meses ou multa de Cr\$ 500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$ 5.000,00 (cinco mil cruzeiros).

No período militar, o Movimento Negro sofreu algumas derrotas civis. Vigidos pela polícia e impedidos de manifestações populares, os movimentos sociais passaram a ocupar clandestinamente os espaços das universidades organizando encontros, reuniões e seminários. Muitos ativistas negros surgiram nesses espaços. Apesar das condições de liberdade adversas entre civis e militares a Constituição (1967), manteve no seu corpo o princípio da igualdade, da Lei Afonso Arinos, como destacou Bornia (2008).

A Lei Magna de 1967 e a Emenda de 1969, embora originárias da ditadura, não só mantiveram o princípio da igualdade de todos perante a lei, sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas, como inauguraram a constitucionalização do crime de preconceito de raça, determinando punições ao preconceito de racial.

Os jovens negros recém-saídos das universidades, também se organizaram na luta contra o racismo. Questionavam o alicerce da identidade cultural brasileira e o mito da democracia racial. Apoiados por partidos políticos de esquerda formaram o Movimento Contra a Discriminação Racial. Partindo para as ruas e com um grande número de ativistas, conquistaram sob pressão na Constituição de 1967 a Lei 5.250 de 1967, que propôs no seu artigo 14: Regular a liberdade de manifestação do pensamento e de informação, afirmando que não seria tolerada a propaganda que apresentasse preconceitos de raça ou classe, quem cometesse estes crimes poderiam receber pena de 1 a 4 anos de detenção.

A luta antirracista fez-se, então, em diálogo, e também em concorrência com diversas tendências políticas e sociais, muitas das quais se incorporaram ao repertório do movimento negro, sem dúvida alguma devido às trajetórias, trânsitos e identidades sociais de seus ativistas, que longe de pertencerem a um movimento único, circulavam em diferentes espaços políticos, ampliando o raio de sua ação e absorvendo ideias e valores conciliáveis com seu ideário de igualdade. A despeito dessa circulação intensa, havia o desafio central para esse ativismo: a defesa da sua autonomia frente às demais organizações da sociedade civil. (RIOS, 2012, p.47)

Nos anos finais da Ditadura Militar em 1983, o Movimento Negro ganhou mais um reforço na luta contra a discriminação, foi à aprovação do projeto de Lei 1.661 de autoria de Abdias Nascimento, que tratava o racismo como crime de lesa humanidade, ficando assim proibido discriminar individual ou coletivamente qualquer pessoa em razão de sua cor, raça ou etnia.

Em 1985 a Lei Afonso Arinos, foi modificada pela Lei 7.437 de 20 de dezembro de 1985 que incluiu na sua redação, além dos preconceitos de raça e cor, o preconceito de sexo e estado civil.

Lei n 7.437, de 20 de dezembro de 1985 – deu nova redação a Lei Afonso Arinos, incluindo entre as contraversões penais a prática de atos resultantes de preconceitos de sexo ou de estado civil, ocorridos em estabelecimentos comerciais, de ensino ou de prestação de serviços, hotéis, e em acesso a cargos públicos. (GROSSMAN, 2014)

No dia 05 de outubro de 1988, foi proclamada a nova Constituição brasileira. Trazendo a proposta de preservar o direito do cidadão, antiga reivindicação do Movimento Negro. Essa Constituição tinha como princípio valorizara dignidade da pessoa humana, em atendimento a sua necessidade de educação, saúde, trabalho, moradia, cultura e meio ambiente. Daí ser chamada de Constituição cidadã.

Quanto ao direito da igualdade na educação foram garantidos esses direitos nos artigos: (. 6º, 205º, 206º, 208º). Vejamos no quadro (05) abaixo:

QUADRO 05 – Direito Educacional e a Constituição de 1988.

Art. 6º	São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.
Art. 205	Afirma-se: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família.”
Art. 206	O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
Art. 208º	propõe erradicar o analfabetismo; a universalização do ensino; a preparação para o trabalho; e promover uma educação humanística, científica e tecnológica.

Fonte: Organizado por Silva (2016) com dados retirados da Constituição Federal de 1988.

Finalmente, com a Constituição Federal de 1988, consagra-se a valorização do direito à diferença e a necessidade de se avançar no combate às desigualdades. Nesta concepção, a igualdade formal é para garantir a real promoção de igualdade e o combate ao racismo. Não se fala mais apenas em combater a discriminação racial, mas também em reduzir as desigualdades e criar dispositivos constitucionais e legais específicos voltados às mulheres, à população negra e pessoas com deficiência, entre outros grupos. (BORNIA, 2007)

Com uma proposta ousada que viria resgatar a imagem do negro na sociedade brasileira, a partir dos artigos (215 e 242) aprovados na Constituição de 1988, currículos

estaduais e municipais de alguns estados passaram a contemplar História da África e dos africanos.

Artigo 215, § 1º “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”

Artigo 242, § 1º, prescreve: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.

No final de 1989 a Constituição Federal de 1988 ganhou a lei (7.716/89) de autoria do deputado Carlos Alberto Oliveira que ficou conhecida como a Lei Caó²¹, lei que definiu os crimes em razão de preconceito e discriminação de raça ou cor, e determinou aos praticantes punições com pena de dois a cinco anos de reclusão.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a conquista da Lei 10.639/03.

Após a Constituição de 1988, entra em vigor a Lei n. 9394/96 a principal lei educacional brasileira a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), recheada de normas e dispositivos legais, tornou-se a mais importante de todas as leis educacionais aprovadas no Brasil. Desde 1995 o Movimento Negro reivindicava do governo federal a instauração de uma política de reparação da cultura africana e afro-brasileira, sendo contemplada na LDB no seu artigo 26, inciso 4, que estabeleceu: “ O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

Para por em prática esse artigo na sala de aula, o MEC introduziu aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) como tema da “pluralidade cultural” que viria a nortear o combate ao racismo e a discriminação.

Pela educação pode-se combater, no plano das atitudes, a discriminação manifestada em gestos, comportamentos e palavras, que afasta e estigmatiza grupos sociais. Contudo, ao mesmo tempo em que não se aceita que permaneça a atual situação, da qual a escola é cúmplice ainda que só por omissão, não se pode esquecer que esses problemas não são essencialmente do âmbito comportamental, individual, mas das relações sociais, e que como elas têm história e permanência. O que se coloca para a escola é o desafio de criar outras formas de relação social e interpessoal, por meio da interação o trabalho educativo escolar e as questões sociais, posicionando-se crítica e responsabilmente diante delas. (PCNs, 1997, p. 23 e 24))

²¹Lei Caó - é a lei que define os crimes em razão de preconceito e discriminação de raça ou cor. Esta lei regulamentou o que havia sido disposto na Constituição, ela tipificou o crime de racismo, estabelecendo pena de prisão. Até então, o racismo era considerado pela legislação brasileira apenas uma contravenção penal.

A ação conjunta em prol da equidade racial resultou em 2003 na aprovação da lei 10.639/03, que altera a LDB 9394/96, e inclui no currículo oficial da rede pública de ensino a obrigatoriedade da História e da Cultura Afro-brasileira, devendo ser ministrado, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e de História Brasileira. Podendo também ser contemplada nas demais disciplinas curriculares.

O corpo da Lei 10.639/03, em 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:

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

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

§ 3º (VETADO)" "Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'

O texto acima é resultado de um complexo processo de construção. É fruto da luta dos movimentos sociais, inclusive do Movimento Negro Unificado (MNU), que desde a década de 1970, tem travado longos debates no Congresso Nacional e na Câmara dos Deputados na reivindicação dos seus direitos. Bem antes em 1985, redação parecida tinha sido traduzida em legislação municipal e estadual. De acordo com Santos (2011, p.06) “este texto é, na verdade, síntese e simplificação da ampla pauta das lutas daqueles que conquistaram a lei”. De fato, o leque de reivindicações ao longo dos anos foi muito mais amplo, mas depois de acordos com o Estado e com a Assembleia legislativa resultou no texto.

Para Santos (2011, p. 06) “a aplicação deste dispositivo jurídico, como qualquer outro, passa pela sua interpretação – Visto que não há lei cuja aplicação seja automaticamente definida. Toda aplicação de lei é resultante de disputa entre interpretações”. Nesse sentido no decorrer do tempo e dependendo da pauta de reivindicações a lei poderá ter nova redação. Fato que ocorreu em 2009, com a inclusão da nº 11.645/09 que alterou a 10.639/03 incluindo no currículo oficial da rede de ensino brasileira a temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, respectivamente.” No entanto, nossa discussão não abordará a lei nº 11.645/09.

Como dito anteriormente, antes mesmo da obrigatoriedade da Lei 10.639/03, algumas secretarias estaduais por meio de Ações do Movimento Negro, passaram a incluir a História da África no seu currículo. A primeira delas foi a de Salvador na Bahia no ano de

1985, quando a Secretaria de Educação do estado e do município, incluiu no currículo da educação básica a disciplina “introdução aos estudos africanos”. E posteriormente esse conteúdo foi aplicado nos estados da Bahia, Rio de Janeiro e Alagoas especificamente nas capitais de Recife, Belo Horizonte, Aracaju, São Paulo e Belém.

Sobre a aplicação da lei entre as disciplinas o texto da lei no seu artigo 26-A especificamente no §2º, que trata da aplicação dos conteúdos, indica que a lei pode ser trabalhada em todo o currículo escolar. Nesse caso, a disciplina Geografia poderá servir como um instrumento na busca de uma educação de igualdade. Pois, desde a elaboração dos PCNs que a ciência geográfica vem discutindo a presença de diferentes culturas na construção do espaço geográfico brasileiro.

A Geografia compõe o currículo do ensino fundamental e médio e deve preparar o aluno para: localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua transformação. [...] Seu objetivo é compreender a dinâmica social e espacial, que produz, reproduz e transforma o espaço geográfico nas diversas escalas (local, regional, nacional e mundial). As relações temporais devem ser consideradas tendo em vista a historicidade do espaço, não como enumeração ou descrição de fatos que se esgotam em si mesmos, mas como processo de construção social. (PCNs,1998)

O MNU desde 1979 cobrava dos governos, federais, estaduais e municipais, o combate ao racismo nos livros didáticos, Rosemberg (2003, p.137), pois criticava o tratamento diferenciado dado a negros e brancos nos materiais didáticos, onde quase sempre o branco encontrava-se no papel do dominador e o negro na condição de dominado. Como o livro é uma ferramenta imprescindível ao professor, mantê-lo com uma proposta ideológica racista no ambiente escolar em nada contribuiria para ascensão do negro.

Santos (2011, p.09) descreve: “O livro aparece, na maioria dos contextos educativos, como portador de verdades”. E apesar da fiscalização dos livros didáticos pelo PNLD desde 1985, foi somente com a aprovação da Lei 10.639/09, que os materiais didáticos passaram a ter um controle mais rigoroso por esse órgão no combate ao racismo. Por ordem da lei, até o ano de 2005 todas as editoras e escritores de livros didáticos foram obrigados a retirar dos conteúdos qualquer indício de discriminação contra os negros e as classes menos favorecidas.

QUADRO 06 - A regulamentação do PNLD e o combate ao racismo.

Órgão	Regulamentação e período	Objetivo	Resultados
Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a cargo da FAE.	Decreto nº 9.154, de 19 de agosto, com procedimentos estabelecidos na portaria FAE nº863, de 30 de outubro de 1985.	Disponibilização de guias de livros didáticos para indicação pelos professores. Implantação de bancos de livros didáticos e reutilização dos livros. Universalização do atendimento iniciado pelos alunos de 1º e 2º séries do 1º grau.	Editoras com maior estrutura e melhores estratégias de marketing conquistaram maior número de escolhas pelos professores (CASTRO, 1996)
PNLD	Resolução nº 6, de 13 de julho de 1993. do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. (FNDE)	Vincular recursos para aquisição dos livros didáticos do PNLD.	Estabeleceu fluxo regular de recursos para a aquisição e distribuição dos livros didáticos. (CASTRO, 1996)
PNLD passa à responsabilidade do FNDE, com extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) em fevereiro de 1997.	Desde 1996.	Avaliar livros didáticos disponibilizados pelas editoras e elaborar catálogos com classificação para a escolha dos professores.	Reprovação de títulos. Recursos judiciais e polêmica progressiva de alocação de recursos, de número de títulos comprovados e de séries de ensino atendidas. (CASTRO, 1996; 2001).
Lei nº 10.639/03 de 09 de janeiro de 2003.	2003	Tornar obrigatória a publicação e o ensino do continente africano nos manuais escolares brasileiros.	Publicação de livros acerca da temática africanista. Criação de cursos sobre a África nas Universidades federais, nos municípios e estados. Realização de encontros, simpósios e debates a respeito do tema.

Fonte: FERRACINI, R.A.L. A África e suas representações no(s) livro(s) escolar (es) de Geografia no Brasil – 1890-2003, 2012.

Para a promoção da lei o governo federal vem realizando diversas Ações Afirmativas para combater o racismo na sociedade é no meio escolar. Outra conquista do Movimento Negro foi a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana. Parecer nº CNE/CP003/2004.

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/ 2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual

direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Neste parecer são levantadas também questões sobre os conteúdos referentes a materiais didáticos de cunho racista e discriminatório nas escolas, muito criticado por coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias.

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

Apesar de muitas conquistas que a lei 10.639/03tem alcançado, para o Movimento Negro a grande dificuldade que a lei enfrenta, e justamente sua aplicação no ambiente escolar. . De acordo com os PCNs,

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade.

Por fim, o espaço escolar deve ser utilizado para promover as regras de boa convivência entre as diferentes culturas. O respeito às diferenças deve ser trabalhado diariamente entre os alunos, a escola deve alimentar a cultura da Paz. A escola deve educar para o respeito e a tolerância. A escola tem o dever de combater qualquer ação discriminatória, seja entre os docentes, discentes ou na aquisição dos materiais didáticos. A escola e seus participantes devem tomar consciência da importância da política da igualdade, para combater no seio da sociedade as atitudes racistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação optamos pelo estudo da lei 10.639/03 e sua aplicação nos conteúdos de quatro Livros Didáticos de Geografia (LDG) selecionados para a pesquisa. Nossa intenção foi verificar se ocorreram mudanças no conteúdo Áfricas dos LDG com a inserção do currículo étnico-raciais aprovado em 2004. Tencionávamos encontrar nos LDG aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) alterações significativas que correspondessem aos anseios e as lutas dos movimentos sociais e em particular do Movimento Negro Unificado na construção de um currículo educacional de inclusão.

Para compararmos essas mudanças, iniciamos nossos estudos, buscando as origens do conteúdo África na disciplina Geografia. Nos primeiros levantamentos bibliográficos, detectamos que a disciplina Geografia passou a compor o currículo escolar brasileiro em 1837, com a fundação do Colégio Imperial Pedro II, no Rio de Janeiro. No entanto, na sua grade de estudo o continente africano não era tema obrigatório, fato interessante que essa Geografia que tinha sido implantada no currículo escolar teve como corrente filosófica o Positivismo.

Em 1890, um ano após a Proclamação da República, ocorreu a Reforma Educacional de Benjamin Constant, cujo conteúdo África passou a compor obrigatoriamente o desenho curricular de Geografia.

Do início da República até meados do século XX, o continente africano iniciou sua trajetória nos LDG sob o olhar preconceituoso da Geografia europeia de cunho Positivista. A população africana e o próprio continente chegaram às salas de aula carregadas de estereótipos racistas.

Um dos principais difusores dessa visão inferiorizada da África nos livros didáticos, que dominou o ambiente escolar por mais de quarenta anos, foi Aroldo de Azevedo, autor mais importante de livros didáticos de geografia do século XX, sendo substituído no final dos anos setenta por Zoraide V. Beltrame, que com livros bastante ilustrados em forma de quadrinhos inovou os conteúdos didáticos de Geografia, tirando-lhes a imagem pesada do livro conteudista. No entanto, sob o olhar de Zoraide V. Beltrame, o conteúdo África permaneceu embasado pelas ideologias positivistas.

Com a proposta da Geografia Crítica da década de 1970, buscamos encontrar uma nova África nos LDG. Para tanto, elegemos dois dos principais autores dessa corrente para

realizar nossa pesquisa. Demétrio M. Manoli e José William Vesentini, autores com os quais construímos o resultado dessa dissertação.

A partir da nossa análise, percebemos que apesar da lei ter sido aprovada há 13 anos, ela vem enfrentado dificuldades para a sua efetivação. O fato de o governo federal eleger um órgão para avaliar os livros didáticos no combate ao racismo e a discriminação não deu a garantia de que os livros aprovados pelo PNLD se enquadrem nas determinações da lei.

Dos quatro livros da pesquisa que tiveram o conteúdo África avaliado, percebemos que em todos há uma lacuna sobre a História da África e dos Afrodescendentes na sua composição, constatou-se que as imagens estereotipadas do negro em situações humilhantes, continuam presentes nos livros de Magnoli e Vesentini.

Uma das sugestões da Lei 10.639/03 ao PNLD é a inclusão da trajetória do afrodescendente na história do Brasil. No entanto, não foi detectada tal sugestão nos livros avaliados, não havendo textos que discutissem a importância da presença do negro para a formação social do Brasil. Por outro lado, encontramos textos complementares que discutem a presença do africano na economia mundial.

Para não ficarmos na dúvida sobre a atenção dada ao negro nos LDG antes da lei, durante a pesquisa construímos um capítulo para investigar como o negro tinha sido tratado nos LDG até 2003, quando foi aprovada a lei. A pesquisa nos revelou que as imagens dos negros foram construídas nos LDG sem uma legislação educacional antirracista, revelando que a África que nos foi apresentada nos LDG é fruto de uma educação eurocêntrica, racista, que menospreza os povos negros.

Portanto a Lei 10.639/03 promulgada em 2003 vem enfrentando resistência nas alterações dos conteúdos sobre a África nos LDG, pois alguns autores como os selecionados para a pesquisa ainda não superaram o viés eurocêntrico de enxergar na África um continente promissor.

No entanto, é preciso que as alternativas propostas pelas Diretrizes Curriculares Étnico-Raciais atinjam todos os envolvidos na educação. O caminho a percorrer ainda é longo, mas, a Lei 10639/03 que foi uma conquista do MNU já é uma realidade e a partir de nossas ações, será possível sua efetivação integral em breve, para finalmente, exercermos a verdadeira democracia social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Autores e Livros Didáticos de Geografia Publicados no Nordeste Brasileiro Século XIX. In: Anais-V Congresso Brasileiro de História da Evocação Ensino e a Pesquisa em História da Educação. Aracaju–SE. 2008.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de. Uma história do negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2016.
- ANDRADE, Manoel Correa de. O Brasil e a África. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- ANDREWS, George Reid. "O protesto político negro em São Paulo (1888-1988)." Estudos Afro-Asiáticos 21.27-48 (1991): 40.
- ANJOS, Rafael Sânzio Araújo e André Cypriano. "Quilombolas: tradições e cultura da resistência." São Paulo: Aori Comunicação (2006).
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. Diss. 1993.
- BORNIA, Josiane Pilau. Discriminação, Preconceito e Direito Penal. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2008. v. 1. 178p.
- BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. MEC. SEMTEC. Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares – Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia, 2002. BRASIL. MEC. SEMTEC. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação. Brasília, 1999.

- BRASIL. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD/ME, 2004.
- CAMPOS, W. O. . Discriminação racial e imprensa no início dos anos 1950: um retrato da Lei Afonso Arinos em sua concepção e nascimento. *Patrimônio e Memória (UNESP)*, v. 11, p. 283-304, 2015.
- CARVALHO, G.L.A Imprensa Negra Paulista entre 1915 e 1937: características, mudanças e permanências. Dissertação de mestrado, em História Econômica. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2009.
- DA SILVA, Elizete. Irmandade Negra e resistência escrava. *Sitientibus*. Feira de Santana. N.12. P.55-62, 1994.
- DOMINGUES, Petrônio José. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*. Revista do Departamento de História da UFF, v. 12, p. 113-136, 2007.
- FAUSTO, Boris. "Brasil republicano: sociedade e instituições." *História Geral da civilização brasileira*. Bertrand Brasil, (2006).
- FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global, 2007.
- _____. *A integração do negro à sociedade de classes*. Vol. 1. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letra da Universidade de São Paulo, 1964.
- FERRACINI, R.A.L. *A África e suas representações no(s) livro(s) escolar (es) de Geografia no Brasil – 1890-2003*. 228f. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2012.
- FERREIRA, Amarilio, and Marisa Bittar. "Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial." *Revista brasileira de estudos pedagógicos*80. 196 (2002).
- FERRETTI, S.F. *Nina Rodrigues e as religiões afro-brasileiras*. *Cadernos de pesquisa*. UFMA – São Luiz, v. 10, n.1, p.19.
- FONSECA, Dante Ribeiro da. *As raízes do sincretismo religioso afro-brasileiro*. *REVISTA ELETRÔNICA LÍNGUA VIVA*, v. 2, n. 1, 2013.
- GOMES, Nilma Lino, ANTUNES-ROCHA, M. I., FERRARI, A.. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v., p. 693-712.
- GROSSMAN, Jacksohn. *Combatendo a discriminação*. Mauad Editora Ltda, 2014.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 1999.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. História da educação brasileira: leituras. Cengage Learning Editores, 2003.

IANNI, Octavio. Raças e classes sociais no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 2004.

KI-ZERBO, Jhoseph. História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África. – 2. ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010. 992 p

KI-ZERBO. História Geral da África: I. Metodologia e pré-história da África. Coordenador do volume J. Ki-Zerbo; Tradução Beatriz Turquetti. et. al ; revisão técnica Fernando A. Albuquerque Mourão.et al - São Paulo: Ática.1982

MACEDO, Sérgio D. T. Crônica do Negro no Brasil. Record: Rio de Janeiro, 1974.

_____. O negro no pensamento educacional brasileiro durante a primeira República (1889-1930). Revista HISTEDBR On-line, v. 27, p. 112-126, 2007.

MARQUESE, Rafael de Bivar. "A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX." Novos estudos - CEBRAP 74 (2006): 107-123.

MELO Adriany de Ávila, Vânia RF VLACH, and Antônio Carlos F. SAMPAIO. "História da Geografia Escolar Brasileira: continuando a discussão." V Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Anais... Uberlândia. 2006.

MOTA, E. A. O reconhecimento do negro no livro didático de Geografia: do navio negreiro ao engenho de açúcar. In: I Seminário Internacional Imagens da Justiça, Currículo e Educação Jurídica, 2012, Pelotas. I Seminário Internacional, 2012.

MOTA, Myriam Becho; BRAICK, Patrícia Ramos. História: das cavernas ao terceiro milênio. São Paulo: Moderna, 2013. História: das cavernas ao terceiro milênio. São Paulo: Moderna, 2013.

MUNANGA, Kabengele & GOMES, Nilma Lino. O Negro no Brasil de Hoje. São Paulo, Editora Global, 2006.

MUNANGA, Kabengele. "A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil". Estudos avançados 18.50 (2004): 51-66.

NASCIMENTO, Abdias. O negro revoltado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. p. 59

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. João Pessoa: UFPB, 2007.

PRANDI, Reginaldo. . O candomblé e o tempo: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, n.47, p. 43-58, 2001.

- _____. Referências sociais das religiões afro-brasileiras: Sincretismo, branqueamento, africanização. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 4, n.8, p. 151-167, 1998.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do branco brasileiro. *Jornal do Commercio*, 1955.
- RIOS, Flavia. O protesto negro no Brasil contemporâneo. *Lua Nova*, v. 85, p. 41-47, 2012.
- ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. "Delgado de Carvalho e a orientação moderna no ensino da Geografia escolar brasileira." *Terra Brasilis (Nova Série)*. Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica 1 (2000).
- RONCO, A.P, L,S.(Org). História Social Tradições e modernidades: ensaios interdisciplinares sobre economia, cultura e política como forma de linguagens, identidades e práticas do poder. 1.ed. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2015, 195p.
- ROSEMBERG Fúlvia, Chirley Bazilli, and Paulo Vinícius Baptista da Silva. "combate: uma revisão da literatura." *Educação e pesquisa* 29.1 (2003): 125-146.
- SANTOS, Juana Elbin dos. Os nagôs e a morte. São Paulo, 1975 p 86.
- SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje. *Caderno Mais*, 2002.
- _____. *Novos Rumos da Geografia Brasileira*. Editora Hucitec, 1982.
- SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. In: *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. A Lei 10.639 e o ensino de Geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. *Revista Tamoios*, v. VII, p. 04-23, 2011.
- SECRETARIA DO ENSINO SUPERIOR. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Documento Orientador - Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. Brasília, DF: SESU/SECADI, 2013.
- SENE, Eustáquio, João Carlos Moreira. "Geografia Geral e do Brasil—espaço geográfico e globalização." São Paulo: Scipione, 2012.
- SILVA, Ana Célia da. A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?. EDUFBA, 2011.
- SILVA, J.M.S. Comunidades quilombolas, suas lutas, sonhos e utopias. *Revista Palmares (Brasília)*, v. 5, p. 33-39, 2010.
- SILVÉRIO, Valter Roberto, Maria Corina ROCHA, e Muryatan Santana BARBOSA. Síntese da coleção História Geral da África: século XVI ao século XX. Brasília: MEC 2013.
- SOARES, Marilda Aparecida. Etnias e povos africanos na formação histórico-social do Brasil.. *Para entender a história*, v. 10, p. 1-10, 2013.

VAZ, Aline Choucair. A escola em tempos de festa: poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo (1937-1945). Belo Horizonte: GEPHE-FAE/UFMG, 2006.

VERÍSSIMO, José. A educação nacional. Porto Alegre: mercado aberto, 1890, 145 p.

VESENTINI, Jose William. Para uma geografia crítica na escola. São Paulo: Editora do Autor, 2008.

VLACH, Vânia R. F. A propósito do ensino de Geografia em questão o nacionalismo patriótico. São Paulo: USP. 1988.206p. (Dissertação Mestrado)

LIVROS CONSULTADOS

ANTUNES Celso A. Geografia e participação: 9º ano. 2ª ed. São Paulo: IBEP, 2012.

AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Geral para a Segunda Série Ginásial. 67º ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1955.

BELTRAME, Zoraide Victorriello..Geografia Ativa III: os continentes. 8ª edição. São Paulo: Ática, 1979.

BOLIGIAN, Levon; BOLIGIAN, Andressa Turcatel Alves. Geografia: espaço e vivência: volume único: ensino médio. 1ªed. Atual, 2004.

_____.Geografia: espaço e vivência: volume único: ensino médio. 3ªed. reformulada. São Paulo: Atual, 2009.

GARCIA, Hélio Carlos. et al. "Lições de geografia." 5ª, 6ª, 7ª e 8ª Séries, Ed. Scipione , 1998.

HERNANDES, Leila Leite. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. Selo Negro, 2008..

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro. Geografia: homem & espaço. Saraiva, 2012.

MOREIRA, Igor Antônio Gomes. O espaço geográfico: geografia geral e do Brasil. 15ªed. Ática, 1990.

NOVAES, Carlos de.Geographia Secundária.9ªed. Belo Horizonte. Livraria Francisco Alves. 9ªed.1926

PEREIRA, Diamantino Alves Correia; SANTOS, Douglas; DE CARVALHO, Marcos Bernardino. Geografia, ciência do espaço. Atual, 1996.

TELES Antônio A. de Queiroz. Geografia Geral para a Segunda Série Ginásial. São Paulo. Editora do Brasil, 1944.

TERRA, Lygia; ARAÚJO, Regina; GUIMARÃES, Raul Borges. Conexões: estudos de geografia geral e do Brasil. Moderna, 2008.

VESENTINI, J. William. Brasil: sociedade e espaço: geografia do Brasil. 1ªed. Ática, 1987.

LIVROS AVALIADOS

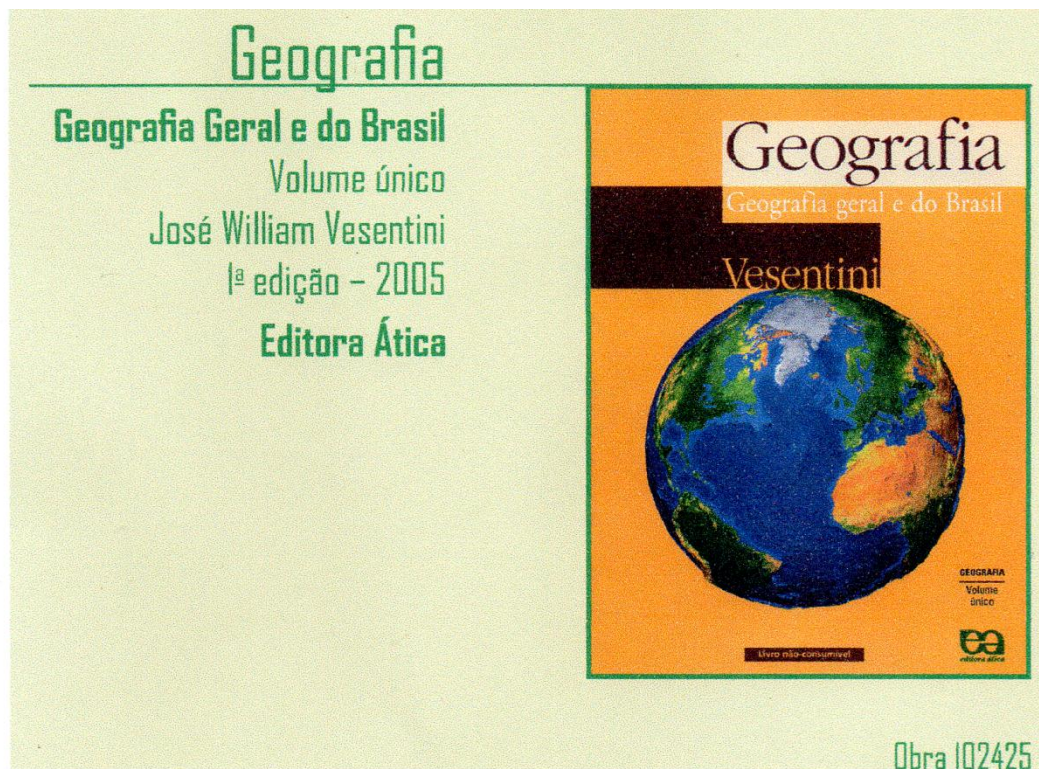
MAGNOLI, Demétrio, Regina Araújo. Livro Geografia: a construção do mundo: geografia geral e do Brasil. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2005.

MAGNOLI, Demétrio. Geografia para o Ensino Médio. 1ª ed. São Paulo: Saraiva 2010.

VESENTINI, José William. Geografia: geografia geral e do Brasil, volume único. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

VESENTINI, José William. Geografia: o mundo em transição: ensino médio. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2014.

ANEXOS



Obra 102425



SÍNTESE AVALIATIVA

A obra tem como referenciais a Geografia crítica e o socioconstrutivismo. Incentiva a pesquisa e o desenvolvimento da cidadania por meio da problematização de temas que resgatam o cotidiano dos alunos.

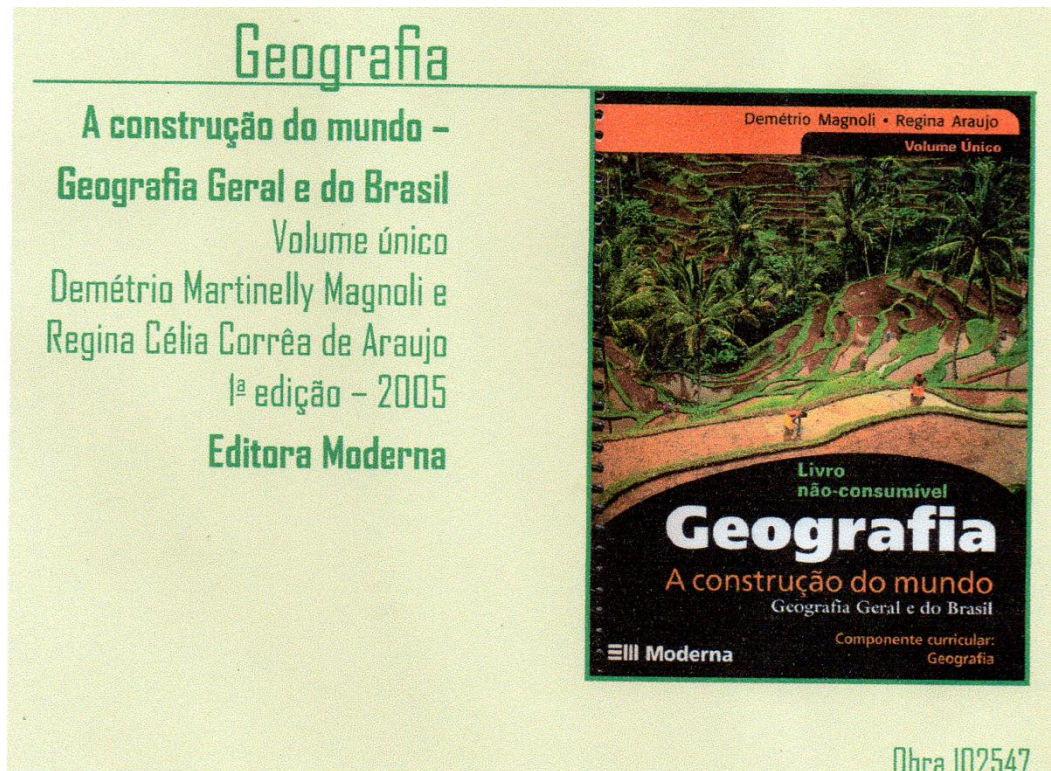
As ilustrações auxiliam na compreensão dos conteúdos, pois estão articuladas com o texto e possibilitam a ampliação do conhecimento. As atividades e os exercícios consideram os alunos como agentes sociais, incentivando o debate, a reflexão e o posicionamento crítico diante dos temas motivadores.

As questões da natureza são tratadas a partir tanto de sua dinâmica própria como das situações de conflito decorrentes das apropriações feitas pela sociedade.

A bibliografia é diversificada e as sugestões de outros recursos colaboram para a atualização do professor, além de estimularem o respeito às diferenças culturais, étnicas e de gênero.

SUMÁRIO DA OBRA

A obra destina-se ao ensino médio e possui um volume único de 116 páginas. O conteúdo está organizado inicialmente com uma introdução e, na seqüência, em partes, unidades e capítulos.



Obra 102547



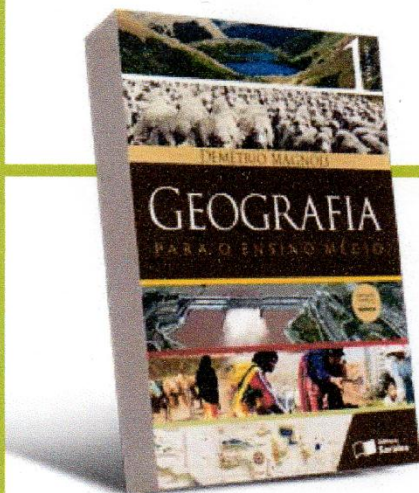
SÍNTESE AVALIATIVA

A obra proporciona aprofundamento no estudo da Geografia, pois possibilita a problematização da realidade, materializada nos lugares e na inter-relação deles com outras escalas geográficas. A análise da obra é orientada pela perspectiva da escala global. Oferece estímulo para que todos os processos cognitivos sejam desenvolvidos, por meio das propostas de atividades dispostas no final dos capítulos e unidades. A linguagem usada ao longo da obra é apropriada para a compreensão dos conceitos e conhecimentos geográficos relativos ao Ensino Médio.

Os conceitos e processos geográficos procuram superar o caráter meramente informativo dos conteúdos, propiciando aos alunos condições de compreensão da realidade em sua rápida e constante transformação.

A obra preocupa-se com os aspectos metodológicos da aprendizagem, dando importância ao caráter histórico da complexa construção do espaço geográfico, do entendimento da dinâmica natural, da relação das ações humanas com a natureza, assim como dos efeitos dessas ações sobre o meio natural.

O conjunto da obra estimula o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade do estudante devido ao rigor textual e aos tipos de atividade propostos. O objetivo é formar um cidadão crítico e atuante em uma sociedade com desigualdades socioeconômicas e ampla diversidade cultural e ambiental.



GEOGRAFIA PARA O ENSINO MÉDIO

25088COL05

Demétrio Magnoli

Editora Saraiva

VISÃO GERAL

A coleção é composta por três volumes. No primeiro, a abordagem dos conteúdos está centrada nos temas de cartografia, Geografia Física e na apropriação social do espaço pela sociedade, mediada pela tecnologia. No volume 2, prioriza-se a análise do espaço geográfico brasileiro enfatizando o conceito de território. No volume 3, o espaço mundial é abordado em suas dimensões políticas e econômicas dentro do processo de globalização.

As atividades destacam-se como aspecto importante na coleção. Elas proporcionam a articulação dos conteúdos e estimulam a pesquisa, bem como contribuem para a problematização e a capacidade de expressão gráfica, oral e escrita dos alunos.

As categorias sociedade e natureza são trabalhadas numa perspectiva relacional, proporcionando a reflexão sobre a preservação do meio ambiente e possibilitando a compreensão do espaço como construção social, sem descuidar dos conceitos relativos aos processos naturais que interagem nessa construção.



Ficha de avaliação

Atenção: os locais assinalados com o símbolo ✎ são destinados às respostas. Não escreva nos demais campos. As alternativas **não** e **sim** (*ótimo, bom e regular*) devem ser respondidas com a indicação de um **X** no retângulo correspondente. Para o quesito **não se aplica**, deve-se assinalar **NA** em qualquer um dos retângulos das respostas.

Código da coleção ou do LDR:			
Tipo de obra	Coleção	Coleção ciclada	Livro regional
Código do Avaliador:			
Classificação:			

Abreviaturas: **R** – Regular **B** – Bom **O** – Ótimo **NA** – Não se aplica

Descrição sumária da coleção ou LDR

Sumário do conteúdo de cada volume da coleção ou do LDR (identificar as partes, os capítulos e indicar o número de páginas de cada livro) e do Manual do Professor.

✎

Estrutura da coleção

Indicar as partes componentes de cada volume da coleção ou do LDR e do Manual do Professor (seqüência e inter-relação entre textos, exercícios, atividades, boxes, ilustrações, bibliografia, glossário etc.).

✎

1. Critérios eliminatórios				
Coerência e adequação metodológicas	Não	Sim		
		R	B	O
E1. Há coerência entre a metodologia de ensino-aprendizagem proposta e a sua aplicação?				
Descrever a proposta e justificar a menção.				
/				
Exemplificar.				
/				
E2. Há coerência entre a fundamentação teórico-metodológica da Geografia proposta e a utilizada?				
Argumentar e justificar a menção.				
/				
Exemplificar.				
/				
E3. Há articulação pedagógica entre os diferentes volumes da coleção (está de acordo com o princípio da complexidade crescente?)				
Argumentar e justificar a menção.				
/				
Exemplificar.				
/				
E4. Há estímulo aos processos cognitivos básicos que contribuem para a observação, comparação, memorização, investigação, análise, compreensão, generalização, criatividade, interpretação, criticidade, problematização, síntese e formulação de hipóteses?				
Argumentar e justificar a menção.				
/				
Exemplificar.				
/				

Correção dos conceitos e das informações básicas	Não	Sim		
		R	B	O
E5. Apresentam-se relações espaço-temporais que possibilitam ao aluno compreender a construção histórica do espaço geográfico?				
Argumentar e justificar a menção.	<input checked="" type="checkbox"/>			
Exemplificar.	<input checked="" type="checkbox"/>			
E6. Permite-se ao aluno compreender as dinâmicas e processos físicos, sociais, econômicos, políticos e culturais constituintes do espaço geográfico a partir do entendimento das relações estabelecidas entre sociedade e natureza?				
Argumentar e justificar a menção.	<input checked="" type="checkbox"/>			
Exemplificar.	<input checked="" type="checkbox"/>			
E7. Os fenômenos geográficos estão localizados corretamente?				
Argumentar e justificar a menção.	<input checked="" type="checkbox"/>			
Exemplificar.	<input checked="" type="checkbox"/>			
E8. Os conceitos geográficos básicos (espaço, região, lugar, território, paisagem, sociedade e natureza) estão corretos?				
Argumentar e justificar a menção.	<input checked="" type="checkbox"/>			
Exemplificar.	<input checked="" type="checkbox"/>			

E9. As informações básicas estão corretas?				
Argumentar e justificar a menção.				
<input checked="" type="checkbox"/>				
Exemplificar.				
<input checked="" type="checkbox"/>				
E10. As informações básicas estão atualizadas?				
Argumentar e justificar a menção.				
<input checked="" type="checkbox"/>				
Exemplificar.				
<input checked="" type="checkbox"/>				