

UFRRJ

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**GEOGRAFIA E RELAÇÕES RACIAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
ANOS INICIAIS**

VINICIUS DE LUNA CHAGAS COSTA

2019



UFRRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**GEOGRAFIA E RELAÇÕES RACIAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
ANOS INICIAIS**

VINICIUS DE LUNA CHAGAS COSTA

Sob a Orientação do Professor
Amauri Mendes Pereira

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Novembro de 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C837g Costa, Vinicius de Luna Chagas , 1982-
Geografia e relações raciais nos livros didáticos
de anos iniciais / Vinicius de Luna Chagas Costa. -
Seropédica;Nova Iguaçu, 2019.
110 f.: il.

Orientador: Amauri Mendes Pereira.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós - Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2019.

1. Livro didático. 2. Geografia. 3. Racismo. 4.
Colonialidade. 5. Políticas educacionais. I. Pereira,
Amauri Mendes , 1951-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós -
Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

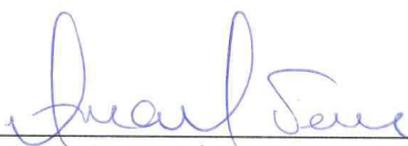
"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES

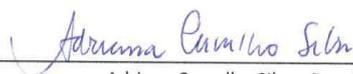
VINÍCIUS DE LUNA CHAGAS COSTA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

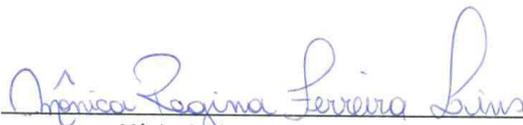
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 01/11/2019.



Amauri Mendes Pereira. Dr. UFRRJ
(Orientador)



Adriana Carvalho Silva . Dra. UFRRJ



Mônica Regina Ferreira Lins. Dra. UERJ



Renato Emerson Nascimento dos Santos. Dr. UFRJ

AGRADECIMENTOS

Ao iniciar a trajetória no mestrado, tive que reunir esforços enquanto trabalhador-estudante para que esta obra se concretizasse. Por isso, a minha profunda gratidão a tantas pessoas especiais, que a sua maneira contribuiu nestes quase dois anos de pesquisa.

Quero agradecer as minhas queridas avós Anaíza, Ambrozina (in memorian) por seu amor incondicional, pessoas simplesmente maravilhosas.

Ao meu avô Otávio (in memorian). Foi o primeiro e único da família a ter a possibilidade de estudar em uma universidade pública, passando anteriormente pelos bancos da Educação de Jovens e Adultos. Tudo isso após seus cinquenta anos de idade e dividindo o tempo de trabalho em uma marmoraria. Desde muito novo mexia nos livros guardados na estante daquele pequeno apartamento em Del Castilho. Adorava seus atlas geográficos e mapas pintados a bico de pena.

Aos meus pais, Pedro e Solange, mandando sempre suas vibrações positivas.

A minha esposa Fabíola, pelo zelo e carinho diário, segurando minhas mãos e me ajudando a desviar das pedras do caminho.

Aos meus filhos José Octávio, Vincenzo e Luiggi. Dividiram comigo os momentos da escrita em casa num movimento incessante, tendo que parar tudo e ouvi-los sobre suas novidades. Inúmeros foram os pedidos para acabar com a bagunça ou diminuir o volume da televisão. E foi ao olhar para esses meninos que busquei forças para realizar o trabalho.

Também preciso agradecer a Jéssica, minha irmã, sempre me apoiando.

Quero agradecer demais ao meu orientador, querido professor Amauri, desde o primeiro passo no curso acreditou no que podia fazer, com liberdade e mostrando que estava ali, junto para incentivar que o que escrevo, pesquiso e vivo na universidade precisa estar presente na vida fora dela. Quantas vivências valiosas a cada encontro, dizendo que queria ficar “rouco” de tanto me ouvir, é camarada!

Ao professor Luiz Fernandes. Ouvia-o falar nos encontros do grupo de pesquisa e ficava impressionado com sua capacidade de acolher, encorajando a gente para falar e acreditar na luta coletiva, por um bem viver. Pelo tanto que essa pessoa fantástica tem contribuído com meu despertar pela militância no campo da educação.

Um agradecimento especial a professora Mônica Lins, por sua sensibilidade, apoio e evidente, por considerá-la uma referência como profissional da educação. Contribuiu muito com seu olhar sobre o ensino fundamental enquanto participante da banca de qualificação.

À professora Adriana Carvalho, que aceitou gentilmente o convite para participar da banca e enriquecer o trabalho.

Ao professor Renato Emerson. Ajudou demais nas reflexões dos estudos sobre a Lei 10.639 e o ensino de geografia, inclusive com seus próprios textos. Seguramente as indicações de leitura e apontamentos feitos durante a qualificação me serviram de suporte para qualificar a pesquisa.

Agradeço aos companheiros do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC). São muitos e foram fundamentais para dialogar com meu aporte teórico, alguns mostrando mesmo o “caminho das pedras”. Não posso deixar de dizer a essas pessoas que tanto me mudam: valeu equipe!

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa Conjuntura Nacional e Luta Contra o Racismo, mas especialmente ao Diomário. Esse camarada esteve comigo do jeito que foi possível, dividindo todas as dificuldades e também alegrias de estar em Seropédica numa quarta à noite, sempre após uma árdua jornada de trabalho e longo tempo de viagem. Saiba que suas sugestões foram importantes para o resultado final deste trabalho e tê-lo como amigo tornou este curso muito mais agradável.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro que tanto contribuiu com a minha formação durante este percurso no mestrado.

Agradeço ao pessoal da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita, pela oportunidade de realizar a pesquisa. Em especial diretores, professores e coordenadores das escolas que visitei ao longo de 2018, pela paciência em me ajudar com os documentos e na concessão das entrevistas.

Sem Deus, nada do que descrevi seria possível.

RESUMO

COSTA, Vinícius de Luna Chagas. **Geografia e relações raciais nos livros didáticos de anos iniciais**. 2019. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.

Esta pesquisa investiga os livros didáticos de Geografia dos Anos Iniciais como um artefato complexo. Principal recurso pedagógico utilizado por professores e alunos em sala de aula, o livro didático carrega além de um currículo oficial, concepções de ensino e subjetividades. Para essa abordagem, tomo como perspectiva teórica a colonialidade do poder, uma alternativa epistemológica às narrativas da modernidade europeia, que está presente na Geografia ao produzir referenciais universais a partir do conceito de raça, de sua importância na formação das sociedades contemporâneas, e de como foi introduzida no Brasil e serve de lastro a políticas públicas. Também vejo a necessidade de tencionar o currículo de Geografia, principalmente após a implementação da Base Nacional Comum Curricular, que teve sua terceira versão homologada no ano de dois mil e dezessete. Neste contexto, utilizo como metodologia o levantamento bibliográfico e documental das políticas públicas do livro didático sob a luz da Lei 10.639, que disputa por outras lógicas de conhecimento, impactando o material didático para além da inserção de conteúdos. Por outro lado, este trabalho objetiva compreender as propostas apresentadas pelos teóricos da geografia que discutem a questão racial. E pretendo concluir analisando estrutura e conteúdo das duas coleções didáticas com o maior número de indicações feitas pelos professores que atuam no quarto ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Mesquita/RJ, visando identificar problemas conceituais, mudanças e continuidades.

Palavras-chave: Livro didático, Geografia, Racismo

ABSTRACT

COSTA, Vinícius de Luna Chagas. **Geography and racial relations in elementary level books**. 2019. 110 p. Dissertation (Master in Education Contemporary Contexts and Popular Demands) – Institute of Education and Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.

This research investigates Geography textbooks regarding Elementary Level as a complex artifact. As a main pedagogical resource used by teachers and students in classrooms, the textbook has not only an official school standards, but also teaching conceptions and subjectivities. Considering this approach, the coloniality of power is considered as a theoretical perspective, an epistemological alternative to the European modernity narratives, which are present in Geography by bringing universal benchmarks as of the concept of race, of its importance to the formation of contemporaneous societies, as well as how it was introduced in Brazil, as has worked as a coverage to public policies. It is also important to analyze the Geography standards, principally after the implementation of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), the "Common Core" Curriculum, which had its third version certified in 2017. In this context, the applied methodology is the bibliographic and documental survey of public policies of textbooks under the law 10.639, which debates other learning methodologies, causing impact in textbooks beyond subjects input. On the other hand, this paper aims to understand the proposals presented by Geography theorists who debate the racial issue. The final objective of this paper is the analysis of structure and content of the two textbook collections with the highest number of nominations made by teachers who lecture the fourth grade of Elementary Level of the municipal school system of Mesquita/RJ, aiming for the identification of conceptual issues, changes and continuities.

Key Word: Textbook, Geography, racism.

Lista de Figuras

Figura 1. Desmembramentos do Município de Nova Iguaçu até a emancipação de Mesquita, incluindo o Rio de Janeiro	22
Figura 2. Unidades de educação pública – Mesquita	24
Figura 3. Manual do professor em formato impresso, indicando as habilidades da BNCC e orientações didáticas.	39
Figura 4. Vista da cidade de Benin com palácio real	68
Figura 5. Representação do comércio de escravos na África	69
Figura 6. Arqueólogos no lago Turkana no Quênia	70
Figura 7. Processo de fabricação de panelas de barro no Espírito Santo	71
Figura 8. Casa em Pomerode, no estado de Santa Catarina	72
Figura 9. Roda de capoeira no município de Ruy Barbosa	73
Figura 10. Município de Salvador no estado da Bahia, em 2015	74
Figura 11. Mapa sobre remanescentes Quilombolas, em 2013	75
Figura 12. Colheita de castanha-do-pará no município de Laranjal do Jari, no Estado do Amapá, em 2017	76
Figura 13. Relação esquemática entre os três setores na produção de suco de laranja	77
Figura 14. Discussão sobre consumo	78
Figura 15. Família reunida para ouvir rádio no Rio de Janeiro em 1942	79
Figura 16. vista panorâmica do relevo com moradias em meios às rochas na Capadócia, Turquia, em 2017	86
Figura 17. Moagem da cana na Fazenda Cacheira, em Campinas, de Benedito Calixto	87
Figura 18. Representação de um obá de Ifé usando adé, tipo de coroa que cobria parte do rosto	88
Figura 19. Engenho de Pernambuco, de Frans Post	89
Figura 20. Marcha da Consciência Negra na cidade de São Paulo	90

Lista de Quadros

Quadro 1. Comentários sobre as modificações realizadas na versão final	45
Quadro 2. Habilidades da Geografia no Ensino Fundamental	47
Quadro 3. Estrutura do sumário da coleção Vem voar envolvendo o componente curricular Geografia e arranjo das habilidades previstas na BNCC contempladas na unidade I	65
Quadro 4. Estrutura do sumário da coleção Vem voar envolvendo o componente curricular Geografia e arranjo das habilidades previstas na BNCC contempladas na unidade II	65
Quadro 5. Estrutura do sumário da coleção Vem voar envolvendo o componente curricular Geografia e arranjo das habilidades previstas na BNCC contempladas na unidade III	66
Quadro 6. Estrutura do sumário da coleção Vem voar envolvendo o componente curricular Geografia e arranjo das habilidades previstas na BNCC contempladas na unidade IV	67
Quadro 7. Estrutura do sumário da coleção Vamos Aprender envolvendo o componente curricular Geografia e arranjo das habilidades previstas na BNCC contempladas na unidade I	80
Quadro 8. Estrutura do sumário da coleção Vamos Aprender envolvendo o componente curricular Geografia e arranjo das habilidades previstas na BNCC contempladas na unidade II	81
Quadro 9. Estrutura do sumário da coleção Vamos Aprender envolvendo o componente curricular Geografia e arranjo das habilidades previstas na BNCC contempladas na unidade III	81
Quadro 10. Estrutura do sumário da coleção Vamos Aprender envolvendo o componente curricular Geografia e arranjo das habilidades previstas na BNCC contempladas na unidade IV	82
Quadro 11. Estrutura do sumário da coleção Vamos Aprender envolvendo o componente curricular Geografia e arranjo das habilidades previstas na BNCC contempladas na unidade V	82
Quadro 12. Estrutura do sumário da coleção Vamos Aprender envolvendo o componente curricular Geografia e arranjo das habilidades previstas na BNCC contempladas na unidade VI	83
Quadro 13. Estrutura do sumário da coleção Vamos Aprender envolvendo o componente curricular Geografia e arranjo das habilidades previstas na BNCC contempladas na unidade VII	84
Quadro 14. Estrutura do sumário da coleção Vamos Aprender envolvendo o componente curricular geografia e arranjo das habilidades previstas na BNCC contempladas na unidade VIII	85

Lista de Tabelas

Tabela 1. Distribuição da população por cor ou raça	23
Tabela 2 História e Geografia - 4º e 5º anos de escolaridade	27
Tabela 3. Recursos destinados ao PNLD 2019	40

Lista de Gráficos

Gráfico 1. Ideb calculado entre os anos de 2005 a 2015	26
Gráfico 2. Perfil racial dos estudantes de Anos Iniciais em 2018 considerando as duas escolas pesquisadas	30
Gráfico 3. Perfil racial dos estudantes de Anos Iniciais em 2018 considerando as todas as escolas da rede municipal	31
Gráfico 4. Escolha das coleções que contemplem o componente curricular Geografia nos Anos Iniciais por editora no município de Mesquita, RJ – PNLD 2019	36
Gráfico 5. Escolha por tipo de obras de Geografia referente ao componente curricular Geografia do Ensino Fundamental em Mesquita, RJ – PNLD 2019	37
Gráfico 6. Escolha das coleções que contemplem o componente curricular Geografia nos Anos Iniciais no município de Mesquita, RJ – PNLD 2019	61
Gráfico 7. Formação dos professores da rede municipal de Ensino Fundamental	61

Lista de Siglas

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização;
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil;
BNCC	Base Nacional Comum Curricular;
BNH	Banco Nacional de Habitação;
CGLPI	Coordenação Geral dos Programas do Livro;
CIDE	Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro;
CNE	Conselhos Nacionais de Educação;
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
COMPIR	Coordenadoria Municipal de Promoção de Igualdade Racial;
Consed	Conselhos de Secretários de Educação;
DCN	Diretrizes Curriculares da Educação;
DCNER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais;
EJA	Educação de Jovens e Adultos;
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante;
FEUF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense;
FNDE	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação;
GPMC	Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas;
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;
Ideb	Índice de desenvolvimento da Educação Básica;
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;
INL	Instituto Nacional do Livro;
LDB	Leis de Diretrizes e Bases;
MEC	Ministério da Educação;
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais;
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação Básica;
PDT	Partido Democrático Trabalhista;
PT	Partido dos Trabalhadores;
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;
PNE	Plano Nacional de Educação;
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático;
PUC	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro;
SASE	Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino;
SEB	Secretaria da Educação Básica;
SEMED	Secretaria Municipal de Educação;
SEMURB	Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo;
SESu	Secretaria de Educação Superior;
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica;
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação;
Sinapis	Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial;
UEL	Universidade Estadual de Londrina;
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro;
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro;
UNB	Universidade de Brasília;
USP	Universidade de São Paulo;

Undime União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação;

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I UMA ABORDAGEM SOCIOESPACIAL DE MESQUITA: FUNDAMENTOS PARA COMPREENDER O LUGAR DA PESQUISA	22
1.1 Um breve histórico sobre a formação territorial de Mesquita	22
1.2 A educação no município de Mesquita	23
1.3 Exercitando a pesquisa de campo	29
CAPÍTULO II CURRÍCULO E PODER: O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS	32
2.1 O Programa Nacional do Livro Didático como política educacional	32
2.2 Documentos curriculares oficiais e o ensino de Geografia	43
2.3 A Base Nacional Comum Curricular	44
2.4 Qual o lugar da Geografia na reforma educacional dos Anos Iniciais?	47
CAPÍTULO III O QUE PROPÕE OS PESQUISADORES NO CAMPO DO ENSINO DE GEOGRAFIA INTERESSADOS NA QUESTÃO RACIAL?	52
3.1 A dimensão da imagem na Geografia que ensinamos e aprendemos	55
3.2 A linguagem cartográfica como instrumento para tecer leituras de mundo	57
CAPÍTULO IV UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA	60
4.1 Coleção Vem voar	63
4.2 Coleção Vamos aprender	79
CONSIDERAÇÕES	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
APÊNDICES	101

APRESENTAÇÃO:

Penso ser fundamental situar minha relação com a educação para compreender os caminhos de formação que me constituem no professor que sou hoje. Minha trajetória docente teve início em 2006, alguns meses após ter concluído o curso de pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro no campus de Caxias (FEBF-Faculdade de Educação da Baixada Fluminense). Retornei à universidade para cursar Geografia no mesmo ano em que ingresso no sistema público de ensino em Volta Redonda, na região Sul Fluminense. Como professor dos Anos Iniciais, faz-se necessário uma abordagem que envolva todas as disciplinas. Ao refletir sobre esta prática docente, percebi que muitos dos profissionais que atuavam nas séries iniciais (1º ao 4º ano do ensino fundamental) privilegiavam o ensino de Língua Portuguesa e Matemática, tendo como foco inicial o letramento e a alfabetização.

Discordo que apenas esses dois componentes curriculares sejam suficientes para que uma criança faça sua leitura de mundo. Entendo que a Geografia nos anos iniciais também alfabetiza, através da linguagem cartográfica, colaborando sobremaneira para a formação da cidadania ao interpretar e intervir no espaço. Admito que o fato de ter cursado a licenciatura em Geografia contribuiu para outra visão sobre os conhecimentos específicos e análise desse campo de ensino nas séries iniciais.

Cinco anos depois deixo Volta Redonda para trabalhar em dois municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro: Mesquita e Nova Iguaçu. A falta de tempo para planejar as aulas era comum, bem como a precariedade na oferta de materiais de apoio, tornando os livros didáticos praticamente o único recurso pedagógico que podia lançar mão.

Acredito que o livro didático traz além de significados, verdades fabricadas e apesar do caráter prescritivo, os textos, mapas e atividades propostas nos manuais se tornaram pontos de partida/apoio para ensinar/aprender Geografia.

Em outubro de 2012 tenho um novo desafio. Fui convidado para trabalhar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da rede de Mesquita, na função de coordenador pedagógico durante o horário noturno.

Essa modalidade de ensino me descortinou o olhar para um currículo que realmente dialogasse com as expectativas e especificidades desses estudantes. Cabe ressaltar que trabalho em redes de ensino onde os alunos são de baixa renda (boa parte ocupando o mercado informal) e majoritariamente negros.

Concomitantemente, participei de alguns cursos voltados para a formação continuada envolvendo a questão curricular na EJA. Vejo que estas vivências contribuíram sobremaneira para elaborar minha monografia para o curso de geografia com o tema “Limites e possibilidades do Programa Projovem Urbano: os desafios da Geografia escolar em Mesquita/RJ” onde investiguei a forma como a disciplina era organizada nos livros didáticos utilizados pelo segundo segmento do Ensino Fundamental – modalidade EJA.

O acúmulo de saberes e experiência durante a escrita da monografia me provocaram a ideia de pesquisar sobre os livros didáticos de anos iniciais, onde continuava lecionando. Essa intenção se fortaleceu ao conhecer o Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC) em dezembro 2017.

O grupo, formado por profissionais que atuam desde a educação básica até o ensino superior se configura num espaço de reflexão coletiva e de formação docente, que possibilitou construir um pensamento a partir de novas referências, tomando a questão racial como centralidade. A cada encontro fui percebendo que nossa forma de

conhecer, seja na academia ou na escola é permeada pela colonialidade, presente no imaginário de uma forma quase imperceptível. Nesse sentido o reaprender permanente ao considerar outras “verdades” se tornou não só um desafio cotidiano, mas um projeto de vida que ultrapassa os muros da escola.

Vale destacar que essa perspectiva epistêmica, que não se pretende universal, foi formulada por intelectuais afro-latino-americanos que analisam o mundo a partir de suas margens, propondo uma crítica a relação de poder estabelecida pelas classes dominantes europeias que se mantêm hegemonicamente mesmo com o fim do colonialismo. Desta forma a perspectiva modernidade/colonialidade opera nas relações sociais, políticas e culturais subalternizando os povos não europeus através do capitalismo moderno e da ideia de raça, tecnologia para dominação. Penso no conceito de raça não pelo viés biológico¹, este já superado, mas como uma construção política e geográfica, que hierarquiza as relações sociais e tem como modelo de humanidade o homem europeu.

Nesse contexto, as discussões no grupo assumem papel fundamental contribuindo para que esta pesquisa se dê em função de uma militância antirracista no campo da educação, não de forma técnica e apenas em espaços institucionais.

Amauri Pereira (2018) evidencia ser insustentável qualquer narrativa que desconsidere a crucialidade da questão racial na vida social. Logo, é oportuno dizer que o respeito à diversidade se ancora numa necessidade de descolonização do ensino, tendo em vista que o componente racial historicamente opera ao inferiorizar as populações não brancas, bem como seus saberes, vivências e, sobretudo o direito de existir. A escola, enquanto instituição que reflete uma sociedade racializada, colabora para a territorialização das crianças por suas características físicas. Ainda que por vezes a cor da pele ou tipo de cabelo determine limites e aflições da criança negra em sua trajetória escolar, considero que a menor escala de ocupação do espaço seja seu próprio corpo.

¹ O projeto genoma humano surge em 1990 por cientistas pertencentes ao Departamento de Energia do Instituto Nacional de Saúde dos Estados Unidos. O uso da tecnologia empregado para identificar os genes humanos gerou resultados que demonstram haver mais semelhanças entre os seres humanos do que diferenças - a reprodução celular e processos vitais é 99,9% igual para todas as pessoas, afastando qualquer possibilidade de divisão racial biológica. Disponível em: <http://genoma.ib.usp.br/sites/default/files/projeto-genoma-humano.pdf>. Acessado em 08 de abril de 2019.

INTRODUÇÃO

Ao analisar o livro didático sob a perspectiva das políticas públicas educacionais, busco entender como a questão racial é abordada na discussão do currículo de Geografia dos anos iniciais, um campo de disputa social. Para esta análise, tomo por base o conjunto de leis gerais que regulam o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, agora combinada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A base neste contexto trata-se de não só de um marco legal, mas de uma política que integra o corpo das reformas educacionais em um contexto neoliberal.

Entendo que o livro didático é um elemento pertencente à cultura escolar², por ser um objeto reconhecido como instrumento do saber sistematizado. Apoio à prática docente deve ser considerado como mais um material didático (e não o único!) a contribuir com um uma visão que supere o racismo no ensino de Geografia. Neste sentido, é impensável que o docente abra mão do uso do livro didático, pois o material incorpora uma gama de recursos pedagógicos (mapas, imagens e textos) que pela falta de tempo para planejar na educação básica seria muito difícil reunir. A própria expressão – livro didático – já nos dá uma ideia de que existe o objetivo de proporcionar o conhecimento a quem o acessa, e aqui falo de estudantes da rede pública municipal, que recebem o material de forma gratuita e têm direito a utilizar o material didático.

Neste sentido, o objetivo central da pesquisa é investigar se de fato o livro didático contempla a diversidade e as relações étnico-raciais num contexto geográfico, em consonância com a Lei 10.639/03 e as políticas educacionais relacionadas ao livro.

Os programas voltados para a distribuição de livros didáticos fazem parte das primeiras políticas públicas no campo educacional e já na década de 1930 expressavam as visões predominantes entre a intelectualidade responsável pela difusão do “conhecimento”. Foi nesse período, durante o governo de Getúlio Vargas³ que as teorias eugênicas, apoiadas na supremacia branca pelo viés científico ganharam força a ponto de fazerem parte das políticas públicas educacionais. Diante do exposto reflito com Dávila (2004):

Como as escolas procuravam uma “raça brasileira” eugenicamente perfeita, eles recompensavam certas características. Tanto alunos pobres quanto os de cor eram regularmente classificados deficientes por diversas razões. Nessa base, eles eram preteridos e colocados em salas de aula destinados a crianças problemáticas. Era uma forma de segregação de fato. [...] Esse exemplo é parte de um padrão mais amplo: à medida que as instituições trabalhavam com a pressuposição de que as crianças de cor eram desajustadas, os educadores negavam oportunidades educacionais para elas, o que por sua vez limitava o desempenho escolar do estudante e reforçava estereótipos. (p.2)

Visto que as condições de pobreza, assim como a condição feminina poderiam ser, também, fatores de prejuízos em processos de escolarização, nesse trabalho meu foco vai incidir sobre os prejuízos raciais. Considero o livro neste contexto como um

² Refiro-me ao conceito de cultura escolar tendo como fundamentação teórica os estudos de Forquin (1993). O autor vê a escola como “mundo social”, possuindo uma cultura própria, modos de agir e pensar regulados por mecanismos de controle. O livro neste sentido é um produto de instrução oficial, presente nesta cultura.

³ Segundo as pesquisas de Jerry Dávila apresentadas no livro Diploma de Brancura - Raça e Política Social no Brasil, entre os anos de 1931 a 1935 o sistema escolar do Rio de Janeiro forneceu acesso a fichas de saúde de quase 100 mil alunos. De acordo com o autor, o sistema de educação dirigido por Anísio Teixeira serviu como um laboratório para a compreensão da natureza da degeneração e os passos para a criação da “raça brasileira”.

marcador importante na cultura da escola, contribuindo sobremaneira para a construção do conhecimento nesse ambiente.

Entendo que ao longo da história da educação essa infância é marcada racialmente, tendo acesso a uma escola que perpetua uma estrutura excludente para a população negra, ignorando seus saberes, valores e perspectivas.

Nesta parte, acrescento que a criança, ao brincar, circular pelo bairro em seu cotidiano produz espaço a partir do vivido. Constrói-se o conhecimento geográfico, mas a escola em seu contexto colonizado deixa de considerá-lo à medida que apresenta somente referenciais outros, de forma hegemônica, monoracional e racista.

O racismo é uma forma de dominação social que tende a garantir privilégios raciais de um grupo em relação aos demais. No pensamento social brasileiro ele se camufla sob o mito da democracia racial, se equilibrando no imaginário de uma identidade nacional ideal, de um país unido que não carrega problemas raciais. Pereira (2003) indica que na virada do século XIX para o XX nenhum intelectual brasileiro esteve isento de um pensamento que colocasse a raça no centro do pensamento sobre a sociedade.

A efetividade da questão racial se desenvolve em um contexto em que as elites intelectuais teorizam sobre o “problema negro”. Essa falsa crença segundo Munanga⁴ (2012) é “nascida pelas mãos de Gilberto Freyre, capaz de dizer que o racismo está na cabeça da vítima” desconsidera a desigualdade racial e se apoia no silenciamento, exigindo que a população negra renuncie a luta contra essa desigualdade. Concordo com Gomes (2005) que por trás dessa suposta cordialidade essa relação é contraditória, pois apesar da negação da sociedade em reconhecer que o racismo existe, a desigualdade estrutural entre negros e brancos é verificada em termos educacionais. Neste sentido, não há espaço para separar teoria educacional e política em uma conjuntura que anuncia o aprofundamento do racismo e a perda de direitos sociais.

Estudos realizados pela Fundação Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea - a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) demonstram que a trajetória de crianças negras apresenta patamares de defasagem mais altos quando comparadas com crianças brancas⁵. A pesquisa aponta que nos anos iniciais do ensino fundamental 37% das crianças brancas frequentavam a série adequada. O mesmo índice ao considerar crianças negras cai para 26%. Os dados confirmaram que a diferença entre os grupos também se reflete nas taxas de evasão escolar, contribuindo sobremaneira para uma predominância de estudantes negros na Educação de Jovens e Adultos.

Esse contexto educacional se agudiza quando os dados tratam do analfabetismo. Em 2009 a população branca com mais de quinze anos apresentava uma taxa de analfabetismo de 6,2%, enquanto entre pretos e pardos o percentual apontava mais que o dobro, uma taxa de 13,6%. Em relação ao analfabetismo funcional, estudos realizados por Paixão (2010) indicam que 16% dos brancos encontram-se nesta condição, números inferiores aos 26,6% entre a população preta e parda.

A lógica que distancia negros e brancos em sua trajetória educacional se consolida ao longo do ensino médio. O quadro é ampliado quando a abordagem alcança ensino superior, topo do nível de ensino. A pesquisa aponta que a universidade ainda é um espaço majoritariamente branco, onde de cada dez estudantes matriculados apenas 0,7 eram negros. Baseado em Anjos (2005:175), penso que a branquitude, é uma

⁴ Disponível em: [HTTP://bit.ly/2B440WE](http://bit.ly/2B440WE) Acessado em: Abril de 2019.

⁵ Os dados se referem ao acompanhamento da trajetória escolar da geração nascida em 1987-1988 que estuda, por raça/cor e gênero, segundo nível/ série, em 1998, 2002, 2005 e 2007.

identidade que privilegia o branco como norma em um modelo de escolarização discriminatório. De forma perversa, essa exclusão muitas vezes se faz imperceptível as suas vítimas.

“A escola tem funcionado como uma espécie de segregadora informal. A ideologia subjacente a essa prática de ocultação e distorção das comunidades afrodescendentes e seus valores tem como objetivo não oferecer modelos relevantes que ajudem a construir uma auto-imagem positiva, nem dar referência a sua verdadeira territorialidade e sua história.” (p.175)

Nesta direção Malachias (2006) chama a atenção das práticas preconceituosas no campo educacional, onde a velocidade das políticas públicas atinge brancos e negros de forma desigual. Para o autor, a cor preta como rugosidade sociogeográfica é uma característica física que distingue nos espaços sociais e paisagens os negros de não negros, operando na escola como extensão do pensamento racista individual. Ou seja, a escola, enquanto instituição reproduz o racismo, mas também são espaços de luta, oportunidades e conflito pela hegemonia. É oportuna aqui, a referência ao pensamento de Nilma Lino Gomes (2012) sobre a necessidade dessa escola e seu professorado não silenciar diante dos preconceitos e discriminações. A ex-ministra da igualdade racial durante o governo de Dilma Vana Rousseff vê na Lei 10.639/03, caminhos para uma educação antirracista, reivindicando que os docentes pesquisem individual e coletivamente sobre a temática racial.

A Lei que torna obrigatória a inclusão do ensino da história da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos da educação básica é resultado da luta histórica do Movimento Negro na educação. Identifico seu uso como instrumento de denúncia sobre silenciamentos e omissões de aspectos fundamentais da participação negra na vida social, além dos estereótipos ainda presentes nos materiais didáticos. Assim, o livro didático se torna resultado de múltiplas disputas e negociações e que o problema não se concentra apenas em receber novos conteúdos, mas contestar as visões mais influentes e “universalmente consagradas” presentes no processo de escolarização, sobretudo para as crianças negras.

Disputas e contestações constituem o cotidiano das práticas pedagógicas dos docentes que se propõem a romper com os cânones dessa geografia hegemônica – precisam demonstrar a complexidade ausente nas abordagens mais influentes, já que parte de outro olhar visando o reposicionamento da trajetória da população negra e das relações raciais na educação. Seria o caso de compreender o livro como um objeto complexo, com múltiplos usos por parte dos professores dos anos iniciais, desde que o grupo que os deixam guardados em sala para uso em um momento oportuno por ser uma ferramenta didática que não atenda suas necessidades, até aqueles que o utilizam como apoio no planejamento das aulas e orientação curricular.

Entre estes tipos contrastantes é preciso atentar para a necessidade da revisão dos materiais didáticos, considerando a importância de que reflitam sobre a questão racial, problematizando temas e conteúdos de história, artes e outros campos do conhecimento e não, simplesmente, reproduzam o que acontece na maioria das vezes: a folclorização das manifestações culturais de matrizes africanas ou, no máximo, restringindo a abordagem desses temas e conteúdos a atividades pontuais em datas comemorativas.

Penso que a relevância da pesquisa é discutir a questão racial tendo como foco o LD, objeto complexo com múltiplos usos por parte dos professores, inclusive como um conselho do que e como fazer. Além disso, a produção acadêmica brasileira ainda é incipiente ao problematizar a questão racial nos anos iniciais através dos livros didáticos

de geografia (MULLER, 2015) ⁶. Diante da baixa circulação de trabalhos, Santos (2018) sustenta a hipótese de que ainda existem poucos grupos que discutam as relações raciais no campo da Geografia. O livro didático, então, é o tema central na discussão sobre o ensino de Geografia, principalmente após a instituição de uma base nacional como política educacional que altera currículos e prescreve formas de valorização da diversidade nos materiais didáticos.

Desta forma me preocupa analisar o que o objeto livro, suas mudanças e permanências, pois penso que o currículo escolar está em “fluxo contínuo” entre as Geografias. Aquela ser ensinada pelo professor, a aprendida pela criança e finalmente a prescrita pelo livro didático. Argumento nesta perspectiva que os sentidos produzidos pelo livro didático precisam ser olhados de forma mais atenta, pois a forma de apresentação de seus conteúdos pós BNCC tem contribuído sobremaneira para a cristalização de não pertencimentos.

Diante do domínio epistêmico, compreendo o livro didático como objeto cultural, que representa saberes e naturaliza comportamentos influenciando na subjetividade de professores e alunos. Albuquerque (2014) pondera que o livro didático é um definidor do que deve ser lembrado pela sociedade e o que é importante conhecer em determinado período. Se o livro de forma implícita difunde ideias racistas, não é provável que professor ainda que bem intencionado reproduza o racismo em sala de aula? O segundo problema é pensar o livro enquanto mercadoria adquirida pelo Estado, que controla as políticas de distribuição desse material e “dita quais são as regras do jogo editorial” por meio dos seus editais, ambientes de disputas pelos sujeitos, que tentam imprimir suas leituras no processo (SANTOS, 2018).

É bom lembrar que o Brasil é o maior comprador de livros didáticos do planeta, e menos de uma dezena de editoras concentra esse mercado. Entidades privadas como a Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Insper e a Fundação SM - só para citar algumas com atuação expressiva - tiveram influência nos movimentos a favor da homologação de um currículo que apresentasse uma base comum .

Foi a convite de uma das instituições que integram o Movimento a favor da base, a Fundação Lemann, também dona da multinacional Ambev, que em 2013 um grupo de parlamentares brasileiros⁷, entre eles Glauber Braga, Presidente da Comissão de Educação, Alex Canziani, presidente da Frente Parlamentar da Educação e integrante do Movimento pela Base e Thiago Peixoto, licenciado do mandato de deputado federal para assumir o cargo de secretário de Educação do Estado de Goiás neste período, viajou aos Estados Unidos para participar do seminário “Liderando Reformas Educacionais e fortalecendo o Brasil para o Século 21”, organizado pela Universidade de Yale. O próprio encontro se deu em parceria com a mesma fundação.

Graças a essa articulação política dos movimentos empresariais percebo indícios de um avanço conteudista presente nos livros, voltado especialmente para atender critérios estabelecidos através de avaliações oficiais de rendimento em larga escala externos a escola, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Prova Brasil.

Em minha compreensão, é insuficiente falar apenas do livro didático como um objeto sem relacioná-lo com os membros dessa cultura escolar. Procuo repercutir suas relações com a secretaria de educação, ente executor das políticas do livro até os professores, que dão diversos usos a este material. Pretendo então, no capítulo I

⁶ A pesquisa do tipo estado da arte realizada por Muller entre 2003 e 2014 reuniu 29 obras no campo da educação que abordavam livros didáticos e relações étnico-raciais. Dos quatro trabalhos pertencentes ao campo da Geografia apenas metade deles se dedicaram aos anos iniciais do ensino fundamental.

⁷ Disponível em <http://www.epsiv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Acessado em 21/02/2019.

apresentar o jovem município de Mesquita e sua rede de educação, lócus da pesquisa, ao considerar seus aspectos educacionais.

Diante das questões acima, procuro no capítulo II compreender a relação entre o currículo e poder em disputa no PNLD, procurando identificar como a questão racial entra pra discutir a política pública do livro didático e o processo de execução através do edital para o ano de 2019 tomando por base o conjunto de leis gerais que regulam o programa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois não é somente a BNCC que cumpre esta tarefa.

Em contraponto ao currículo oficial, busco no capítulo III a fundamentação teórica em pesquisadores no campo da Geografia interessados em discutir questões raciais e sua relação com o ensino. Parto do princípio que o diálogo com estes sujeitos serão fundamentais para estabelecer critérios de análise antirracistas sobre as coleções didáticas elencadas.

Finalmente no capítulo IV pretendo abordar as coleções didáticas que tratam do componente curricular Geografia enquanto artefatos culturais, visando identificar avanços, lacunas ou vícios presentes nos discursos que apontem para formas de manifestação do racismo. Parto do processo de escolha feita pelos docentes do quarto ano do ensino fundamental que fazem parte da rede municipal de Mesquita através do PNLD 2019. Para uma maior amplitude na coleta de dados foi necessário pesquisar as indicações de todas as escolas de Anos Iniciais pertencentes à rede durante o período de avaliação pedagógica e escolha dos livros didáticos, ocorrida ainda no ano de 2018.

No apêndice A, disponibilizo para consulta o roteiro de entrevista que utilizei com professores das duas escolas pesquisadas. Já no apêndice B, relaciono a ata de escolha dos livros didáticos elencada pelo PNLD 2019. Os apêndices C, D, E e F apresentam as pesquisas em sua integralidade.

Coletei as informações contidas nas atas das reuniões, registrando assim as impressões, sentidos e possíveis silêncios dos professores e equipe pedagógica, bem como a relação dos livros indicados durante o processo de escolha além do edital, que é um instrumento normatizador e documentos atrelados à execução do programa. Entrevistei quatro professores de duas escolas da rede, sendo uma escola localizada numa região central do município e outra em uma região mais afastada, que participaram do processo de escolha dos livros didáticos e atuam no quarto ano do Ensino Fundamental a fim de compreender com maior propriedade a conjuntura atual a partir da voz docente.

Optei por analisar as duas coleções consumíveis⁸ mais escolhidas que serão utilizadas nos quatro anos seguintes ao PNLD, demonstrando que o livro didático na reforma educacional tem centralidade. E optei pelo quarto ano de escolaridade considerando a experiência como docente e porque os saberes geográficos começam a ser explorados numa escala que parte do espaço vivido pelo aluno desencadeando reflexões sobre a sociedade com maior complexidade que nos anos anteriores. Como são estudantes que já deveriam ter ultrapassado o ciclo de alfabetização⁹, a abordagem cartográfica torna-se, além da linguagem iconográfica e textual uma ferramenta pedagógica a ser discutida, por figurar com maior frequência nos currículos e contribuir para o letramento.

⁸ As coleções consumíveis são utilizadas pelos estudantes com autonomia para fazer anotações e realizar atividades no próprio material, sem a necessidade de devolução ao final do período letivo.

⁹ Segundo a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (2017), as crianças devem estar plenamente alfabetizadas no final do 2º ano do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO I UMA ABORDAGEM SOCIOESPACIAL DE MESQUITA: FUNDAMENTOS PARA COMPREENDER O LUGAR DA PESQUISA

1.1 Um breve histórico sobre a formação territorial de Mesquita

A presente pesquisa se realizou na rede municipal de Mesquita. Neste capítulo, apresento o lugar onde a pesquisa foi realizada. A intenção é compreender melhor como as políticas educacionais que permeiam o livro didático e seus desdobramentos na escola acontecem, considerando o contexto geohistórico local.

Mesquita é o município mais novo do Estado do Rio de Janeiro, com apenas 20 anos de existência, porém o movimento pela emancipação se constitui de fato em 1950 e culmina no fim do ano de 1999, através da Lei Estadual nº 3.253 de 25 de setembro de 1999, sancionada pelo então governador Anthony Garotinho, do Partido Democrático Trabalhista (PDT).



Figura 1. Desmembramentos do Município de Nova Iguaçu até a emancipação de Mesquita, incluindo o Rio de Janeiro

Fonte: Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo (SEMMURB), 2017

É importante compreender que, entre os anos 1940 e 2000, o território de Nova Iguaçu sofreu uma sequência de desmembramentos, dando origem a cinco outros municípios além de Mesquita: Duque de Caxias, São João de Meriti, Nilópolis, Belford Roxo, Queimados e Japeri. Os atuais limites municipais são: Belford Roxo, São João de Meriti, Nilópolis, Nova Iguaçu e Rio de Janeiro. Mesquita está integrada ao sistema viário e ferroviário da capital do estado, dada sua vizinhança à cidade do Rio de Janeiro. Além do Rio de Janeiro, o Município de Nova Iguaçu ainda exerce forte atração econômica, devido ao setor de serviços e seu potencial de empregabilidade.

Segundo o censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a população municipal é estimada em 168.376 habitantes,

classificada com 100% urbana e com uma projeção de crescimento que aponta para 193.313 habitantes em 2040. O município ocupa uma área de unidade territorial é de 39,06 km², com densidade demográfica de 4.311,17 hab/km², sendo, portanto, o 18º mais populoso do Estado.

Com relação à cor ou raça, a maior parte da população mesquitense se autodeclara parda, representando 48,13% dos habitantes.

Tabela 1. Distribuição da população por cor ou raça

Cor ou raça	Habitantes	%
Amarela	1.825	1,08%
Branca	60.370	35,85%
Indígena	221	0,13%
Parda	81.033	48,13%
Preta	24.867	14,77%
Sem declaração	60	0,04%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2010

Com o impulso da emancipação, no ano 2000 ocorrem as primeiras eleições da cidade. O político local José Montes Paixão, também sob a legenda partidária do governador à época Anthony Garotinho, torna-se prefeito. No dia primeiro de janeiro de 2001 iniciam-se os serviços municipais demonstrando que, do ponto de vista financeiro havia uma forte dependência dos recursos federais para alimentar a máquina pública.

Entre os noventa e dois municípios¹⁰, Mesquita ocupava terceira posição de recebimento de repasses da União, com um aporte orçamentário menor que municípios como Cachoeira de Macacu e Silva Jardim. Apenas 22% de suas receitas são oriundas de recursos próprios, resultado de receitas patrimoniais e atividades econômicas. Em relação aos gastos públicos destaca-se que, em média, 84% das despesas municipais são utilizadas em Educação, Administração e Saúde.

1.2 A educação no município de Mesquita

O município conta com sessenta e sete estabelecimentos de Ensino Fundamental, sendo trinta e cinco deles privados. No o Ensino Médio contabilizamos quatorze unidades, das quais quatro são instituições privadas e finalmente o pré-escolar, representado por quarenta e quatro estabelecimentos, onde trinta são de instituições privadas. Ainda não existem estabelecimentos de Ensino Superior instalados na região.

A rede municipal atende a diversas modalidades de ensino: Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Ao todo são quarenta e uma escolas, sendo que duas delas encontram-se paralisadas. Estão assim distribuídas espacialmente:

¹⁰ Dados do IBGE, 2013.

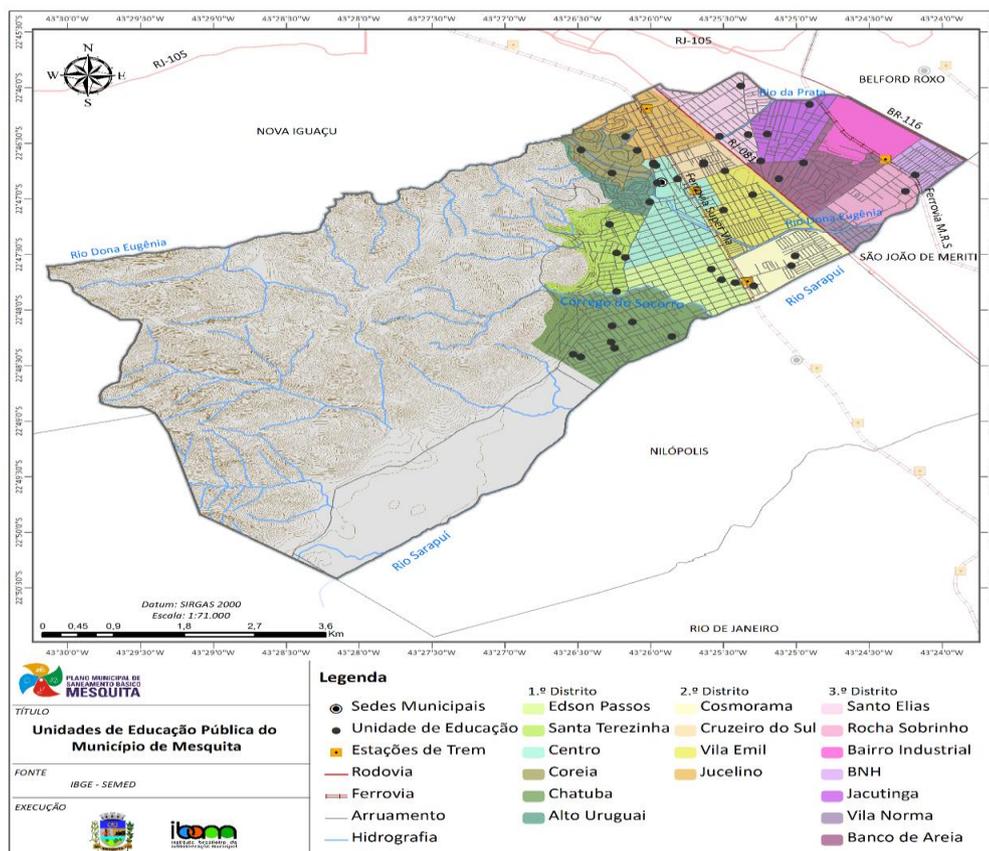


Figura 2. Unidades de educação pública - Mesquita
Fonte: IBGE – Secretaria Municipal de Educação

Mesquita passa a ter seu abairramento definido após a Lei Complementar nº 009 de 25/08/2009, quando estabeleceu três (03) distritos e respectivos bairros, a saber: 1º Distrito: Centro, Coréia, Chatuba, Santa Terezinha, Alto Uruguai e Edson Passos; 2º Distrito: Vila Emil, Cosmorama, Juscelino e Cruzeiro do Sul; 3º Distrito: Banco de Areia, BNH, Rocha Sobrinho, Vila Norma, Bairro Industrial, Jacutinga e Santo Elias.

Chama atenção que os bairros Rocha Sobrinho, BNH¹¹, Jacutinga e Santo Elias tem 30,8% de moradias inadequadas, sendo dotados de menor de infraestrutura urbana e poder aquisitivo. Em contrapartida, os bairros Centro, Juscelino, Cosmorama, Vila Emil e Edson Passos além de possuir uma melhor infraestrutura urbana concentram o maior número de Unidades Escolares.

Segundo dados apresentados no censo escolar de 2019 a rede concentra 13.438 (treze mil quatrocentos e trinta e oito) matrículas, dos quais 42% pertencem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A taxa de escolarização¹² de 7 a 14 anos de idade é de 97,9%.

Em relação ao quarto ano do Ensino Fundamental, principal grupo pesquisado, a rede possui atualmente 41 (quarenta e uma) turmas com 1.113 (mil cento e treze) estudantes, alcançando uma média de vinte e sete alunos por turma, número inferior a capacidade indicada pela portaria de matrículas do município, que prevê até quarenta estudantes por sala de aula neste ano de escolaridade.

¹¹ Antigo Banco Nacional de Habitação, nome que exerce um domínio da identidade local devido aos conjuntos habitacionais presentes no bairro.

¹² Fonte: Atlas Brasil, 2010.

O histórico da rede demonstra que após a emancipação houve uma rígida orientação governamental. Inicialmente, participaram do quadro de profissionais da educação com o perfil de apresentar matrículas recentes. Essa ação intencionava evitar investimentos em curto prazo para o pagamento de aposentadorias. Desta forma cento e oito profissionais oriundos de Nova Iguaçu foram mantidos para iniciar as atividades na nova rede. O restante dos profissionais que integravam a rede foi devolvido ao seu município de origem.

O quadro colaborou para que professores insatisfeitos com a decisão do executivo interpusessem recursos judiciais e desta forma alguns conseguiram permanecer. Para complementar o quadro de profissionais e suprir a demanda da rede municipal, realizaram-se contratos com profissionais locais, indicados por vereadores.

No ano de 2006, período sob a gestão do prefeito Arthur Messias da Silveira, do Partido dos Trabalhadores (PT) o Município promove o segundo concurso público da rede, uma vez que o primeiro, na gestão anterior, tinha sido anulado pelo ministério público, devido a irregularidades. Desta forma, no ano de 2010 o município deu um salto quantitativo, passando a ter quatrocentos e setenta e dois docentes, atendendo estudantes desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos.

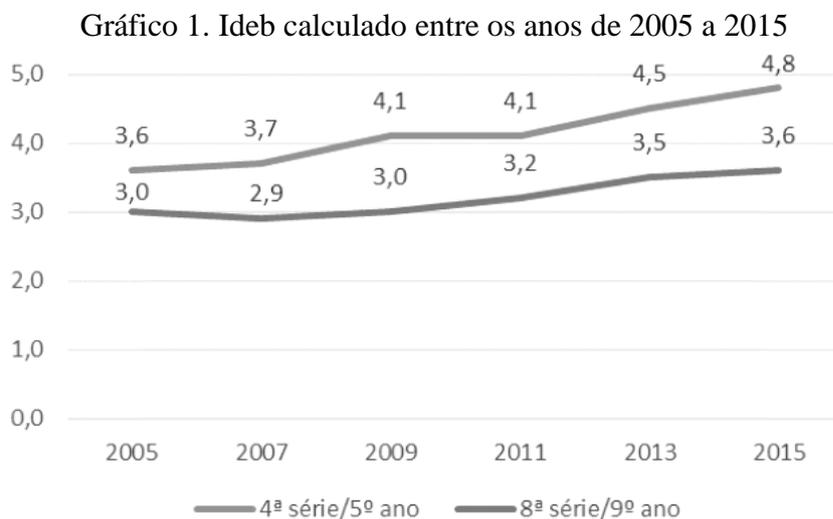
Foi nesta mesma gestão que o setor de diversidade foi criado. Visando a formação continuada de educadores e promover diálogos sobre a cultura africana e afrobrasileira diretamente nas escolas do município, era formado por dois profissionais que articulavam com os demais entes da secretaria de educação para dinamizar suas ações. No entanto, foi desativado no ano de 2018 sob a justificativa de falta de profissionais habilitados disponíveis na rede para tocar o trabalho de combate ao racismo no âmbito educacional.

Silvio Almeida, em seu livro racismo estrutural (2019) traz a visão de que em uma sociedade como a brasileira, onde o racismo está presente na vida cotidiana. As instituições ao não permitirem espaços institucionais para tratar de conflitos raciais servem como uma verdadeira correia de transmissão de privilégios e violências racistas. Em sua análise da teoria social, Almeida considera que o racismo institucional pode acontecer precisamente pela inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial, naturalizando assim o domínio do grupo formado por brancos. Não sendo meu propósito aprofundar essas questões, observo que alguns governos municipais ainda não observam a importância da Lei 10.639/2003 em seus sistemas educacionais mesmo tendo ampla fundamentação jurídica, expondo uma decisão de aspecto meramente político.

Ainda sobre as políticas de formação em serviço, verifiquei que existe um esforço deliberado por parte da atual gestão à frente da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) ao priorizar os anos de escolaridade que realizam avaliações externas. Ainda que parcialmente, é permitida a participação de um professor por Unidade Escolar dos anos de escolaridade em que os alunos serão submetidos aos exames. Estas ações a meu ver visam contribuir de alguma forma para a melhora do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), utilizado na construção de discursos políticos por categorizar os municípios em uma escala nacional.

O Ideb é calculado a partir de dados que combinam informações de desempenho em exames padronizados de Português e Matemática através da Prova Brasil ou Saeb sob uma escala de zero a dez pontos, envolvendo apenas os estudantes que se encontram no final das etapas de ensino (5º e 9º anos do ensino fundamental) e se utilizam de informações sobre o fluxo escolar.

Apesar considerá-lo raso, justamente por não analisar dimensões fundamentais como a infraestrutura escolar e o corpo docente, o indicador garante a distribuição de recursos pelo Governo Federal e o dimensionamento dos serviços pelas políticas locais. Os municípios com pior rendimento recebem proporcionalmente maiores aporte de recursos e Mesquita em relação aos anos iniciais encontra-se na 66ª posição entre os 92 municípios do Estado.



Fonte: Ideb/ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira

Utilizado no contexto de políticas educacionais neoliberais, o Ideb serve como referência para medir a qualidade educacional, se efetivando como um instrumento de pressão política do executivo sobre a secretaria de educação, ao comparar os resultados diante de administrações anteriores ou municípios vizinhos. Segundo o Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE) a meta é que até o ano de 2022 o Ideb alcance a nota 6,0, colaborando para a inevitável hierarquização das instituições de ensino que compõem a rede.

Em relação aos profissionais que atuam nos anos iniciais, dois são os grupos que indicam ser privilegiados: professores do terceiro ano – que participam do curso alfabetização em contextos de letramento e alfabetização matemática, em parceria com a UERJ além do curso promovido pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ofertado por formadores do próprio município e professores do quinto ano – que têm encontros formação visando participação nas olimpíadas de língua portuguesa.

A Geografia enquanto disciplina (assim como Ciências, Arte e História) não figura como objeto de formação em serviço ofertado pela rede, demonstrando o desafio de “quebrar a hierarquia” das disciplinas escolares onde língua portuguesa e matemática predominam na formatação da matriz curricular e no fazer pedagógico dos anos iniciais.

Também não encontrei na atual gestão da SEMED um setor específico ou profissional responsável que desenvolva formação continuada em serviço para professores de anos iniciais interessados em discutir o estudo das relações étnico-raciais ou a formas didáticas para implementação da Lei 10.639.

No que diz respeito especificamente à promoção da igualdade racial, não parece que sua inclusão como política de formação docente seja de fato uma solução

anunciada: Após sondagens realizadas junto à SEMED não identifiquei nenhuma proposta de parceria neste sentido junto a Coordenadoria Municipal de Promoção de Igualdade Racial – COMPIR¹³ - durante a atual gestão, que teve início no ano de 2016.

É também fundamental que se entenda a importância dessa política pública em uma cidade que possui, proporcionalmente, uma das maiores populações negras do Estado, com 64% dos moradores se identificando como negros¹⁴. Criada em 2015, a Coordenadoria que já foi vinculada a Secretaria de Governo atualmente está ligada a Assistência Social, tendo como principais atribuições: propor políticas de promoção da igualdade racial enfatizando a população negra, combater o racismo e estimular a redução das desigualdades sociais.

Desde 2018 o Município aderiu ao Sinapir (Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial) o que lhe garante prioridade no acesso a recursos federais. No entanto, esses recursos ainda não foram aplicados em propostas de formação continuada elencando a luta antirracista no campo da educação mesquitense, ficando restrita a realização de debates pontuais com estudantes envolvendo os problemas relativos às questões raciais.

Assim, da mesma forma que se reconhece um hiato em relação à formação, o mesmo se pode dizer sobre o planejamento semanal, ao destacar que apenas um terço dos professores dos anos iniciais (seis das vinte escolas) tem garantido seu direito¹⁵. Para que os professores regentes tenham esse tempo garantido, as escolas devem lançar mão de professores que desenvolvam atividades extracurriculares como informática educativa, leitura e educação física. A oferta desse segmento acontece somente nos turnos da manhã e tarde, no horário das 07:30min às 11:30min e das 13:00h às 17:00h, respectivamente. Na maioria dessas escolas por falta de profissionais extraclasse ou espaço físico adequado para realização das atividades ainda não existem condições de garantir que a lei do planejamento seja cumprida integralmente.

O professor de anos iniciais, ao enfrentar essa ineficiência do sistema educacional ainda se depara com um currículo escolar que muda demais, resultado de projetos pedagógicos que são alterados a cada novo grupo político que alcança o poder municipal. O quadro abaixo traz a proposta do atual currículo para o ensino de Geografia no quarto ano:

Tabela 2 História e Geografia - 4º e 5º anos de escolaridade

Conhecimento escolar	Objetivos específicos	Horizonte Multicultural
História de Mesquita e da Baixada Fluminense	Valorizar a história do município de Mesquita e da Baixada Fluminense.	Identificar as mudanças no espaço geográfico do município, da Baixada Fluminense e do país, compreendendo a ação do homem e suas atividades produtivas, as
História do Brasil	Identificar a importância de grupos sociais (indígenas, africanos e imigrantes) para o	

¹³ Lei nº 884-2015, que dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial.

¹⁴ A categoria preto faz parte das cinco oficiais utilizadas pelo IBGE, uma ferramenta do Estado. Já a categoria analítica negro, composta por pretos e pardos, é ressignificada politicamente pelos movimentos sociais como forma de resgate de identidade e combate ao racismo.

¹⁵ Lei nº 11.738, de 16/7/2008, também conhecida com a “Lei do piso”, que estabelece como limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária dos professores para o desempenho das atividades de interação com os estudantes. Sendo assim, um terço da jornada deve ser destinado para atividades extraclasse como reuniões pedagógicas na escola; atualização e aperfeiçoamento; atividades de planejamento e de avaliação; além da proposição e avaliação de trabalhos destinados aos estudantes.

<p>Brasil e suas regiões</p> <p>Área rural e área urbana e suas paisagens</p>	<p>desenvolvimento social, cultural e econômico do município de Mesquita, da Baixada Fluminense e do nosso país.</p> <p>Identificar a hidrografia e o relevo do município de Mesquita e sua importância para o município.</p>	<p>desigualdades sociais, suas causas e consequências.</p> <p>Reconhecer as relações políticas e sociais que um grupo ou uma classe social estabelece com outros grupos e classes sociais e de produção no presente e no passado.</p> <p>Identificar as transformações sociais e políticas ocorridas nos diferentes grupos e classes e sua influência nas relações de trabalho.</p>
---	---	---

Fonte: Proposta Pedagógica da Rede Pública de Ensino de Mesquita, 2016.

O município de Mesquita possui uma proposta curricular, construída entre os anos de 2013 e 2016. O documento, pautado por uma proposta multicultural¹⁶, considerou a participação de uma comissão formada por profissionais da secretaria de educação e professores da rede, sob a assessoria da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Com a reforma educacional imposta pela BNCC esta versão do currículo torna-se preliminar. Em 2019 a proposta da Secretaria de Educação foi de adequar seu currículo à base. A proposta criou grupos de trabalho com a intenção de discutir por disciplina as adequações a terceira versão da base, que também teve relação com a dinâmica do PNLD. No caso dos anos iniciais, a primeira reunião aconteceu no mês de março de 2019 e contou com quatro grupos com até seis professores, repetindo a fórmula da representatividade, com indicações feitas pelas escolas. Na ocasião, os currículos de geografia e história foram discutidos por um só grupo.

Um segundo encontro foi organizado no calendário para a apresentação e análise do currículo pelas escolas. Como a orientação dada aos docentes estabelece que a base nacional não seja alterada quanto aos conteúdos já relacionados, poderiam ser feitos apenas acréscimos pontuais em cada um dos componentes, tencionando ainda mais o trabalho docente pelo amplo número de habilidades a serem desenvolvidas.

A esta condição me preocupou o fato da nacionalização provocada pela BNCC provocar o apagamento dos registros e silenciamento nas discussões sobre a história e geografia local. Considero que o tempo para análise do currículo por parte dos professores nas escolas foi no mínimo aligeirado: segundo o calendário apresentado pela secretaria um dia foi destacado para que os docentes fizessem apontamentos sobre a nova proposta curricular. Por coincidência este também foi o prazo para que os docentes realizassem a escolha dos livros didáticos durante o PNLD 2019.

Pelo cronograma disponibilizado pela Secretaria de Educação a previsão era de que a partir do mês de dezembro de 2019, após a devolutiva das escolas e avaliação dos técnicos que coordenam os Anos Iniciais seria publicada a nova versão do currículo para o município, ancorada pela BNCC.

¹⁶ Segundo o documento, a visão multicultural se constitui numa proposta que oferece respostas à diversidade cultural, trabalhando as identidades individuais, coletivas e institucionais como plurais.

1.3 Exercitando a pesquisa de campo

O recorte espacial da pesquisa foi o município de Mesquita, onde leciono nos anos iniciais desde o ano de 2008. Ainda que não seja o ponto central deste trabalho, uma das metodologias utilizadas durante a pesquisa foi a entrevista com professores de duas Unidades Escolares¹⁷.

Desta forma, pesquisei a Escola A, localizada no bairro Centro e a Escola B, situada numa área afastada da cidade, no bairro Chatuba. Penso que pesquisar o processo de escolha no município em diferentes contextos, representou acompanhar e aprofundar o conhecimento sobre a avaliação pedagógica dos docentes e suas motivações, tendo como tônica os estudos sobre a educação das relações raciais. Esse aprofundamento implicou na verificação de como se (re) constroem os currículos (pela e na prática) a partir de entrevistas e análise das atas de escolha, um documento oficial resultante dos diálogos entre os professores.

As entrevistas foram organizadas a partir de doze perguntas (elencadas no apêndice A) e disponíveis na íntegra (apêndices C, D, E e F) que buscaram compreender junto aos quatro docentes suas concepções sobre os livros didáticos, usos e abordagens, tendo como pano de fundo a discussão sobre as questões étnico-raciais presentes no ensino de geografia. A proposta da pesquisa foi apresentada a secretaria de educação, que permitiu a realização do trabalho nas duas escolas.

Iniciei o contato pela escola A, onde tive certa dificuldade para alinhar junto à direção a agenda das entrevistas, alegando dificuldade de contato com os docentes para consultar sobre a entrevista.

A escola foi criada em 2007, e de acordo com o censo escolar de 2018 contava com 362 alunos matriculados, distribuídos entre turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) nos turnos da manhã e tarde. A estrutura física da escola conta um prédio de um pavimento onde estão localizadas oito salas de aula, sala de direção, almoxarifado, cozinha, sala dos professores, pátio descoberto e refeitório. O terreno da escola conta com um prédio anexo onde funcionava um auditório, laboratório de informática e a sala de leitura. Porém, foi relatado que há aproximadamente cinco anos o espaço se encontra interditado pela defesa civil do município por conta de um comprometimento da estrutura. Desta forma estas atividades acontecem em espaços provisórios.

A reunião introdutória com os profissionais da escola aconteceu no mesmo dia da entrevista, e o local definido foi a sala dos professores. Participaram deste momento: a diretora adjunta; a coordenadora pedagógica; e duas professoras que lecionam no quarto ano de escolaridade. A entrevista aconteceu durante o horário das aulas sob a anuência da direção, que organizou a rotina pedindo a um profissional de apoio que ficasse responsável pelas turmas durante este tempo.

Na entrevista identifiquei que as duas profissionais possuíam o ensino superior, formação acadêmica acima da exigência mínima para a função, que é o curso normal de nível médio. Beatriz, a primeira entrevistada cursou pedagogia, e informou trabalhar em dois turnos na mesma escola complementando sua carga horária, num total de quarenta horas semanais. Lélia, a segunda professora cursou a modalidade normal no Ensino Médio e era licenciada em História. Indicou trabalhar nesta escola em apenas um turno por ter vínculo em outro município com a mesma carga horária. As profissionais

¹⁷ Por questões éticas guardo o anonimato das Unidades Escolares, nomeando-as com as letras do alfabeto, e os docentes entrevistados com nomes fictícios.

entenderam a proposta e concordaram em participar da pesquisa sem nenhuma restrição, realizada individualmente.

A escola B foi inaugurada em 2010 e atende a 1239 estudantes. Existe oferta de educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos em três turnos. A estrutura conta com dois prédios, onde estão distribuídas doze salas de aula, sala de diretoria, sala de recursos, laboratórios de ciências e informática, quadra de esportes coberta, sala dos professores, cozinha, biblioteca, sala de secretaria, auditório, almoxarifado, pátio coberto e descoberto, além de refeitório. O prédio principal atende aos anos iniciais, finais e educação de jovens e adultos, e no anexo funciona a educação infantil em três salas de aula.

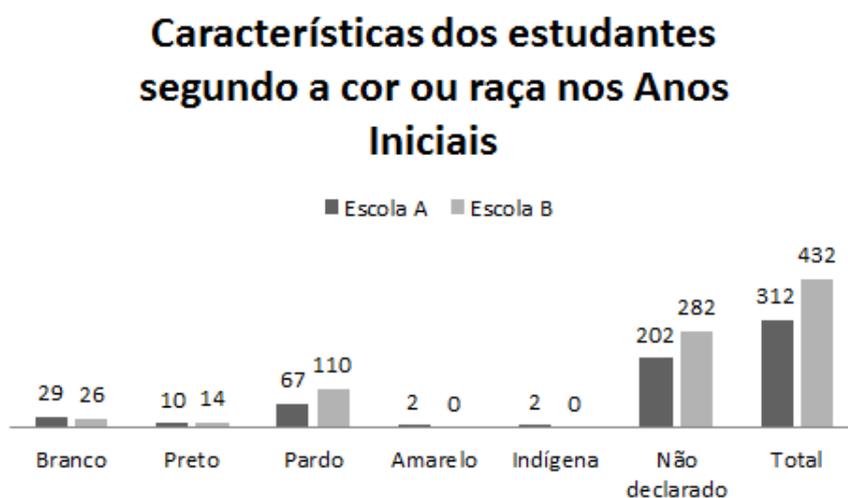
Durante a visita fui recebido pela direção geral e logo encaminhado para a sala de recursos multifuncionais, local onde são atendidos alunos que dependem de um atendimento especial especializado. Da mesma forma que a escola A, os professores regentes foram entrevistados individualmente durante o horário das aulas.

As professoras Conceição e Dandara trabalhavam exclusivamente na escola B. Não houve nenhum tipo de restrição à realização das entrevistas por parte da equipe. Destaco que as duas professoras entrevistadas têm vínculo efetivo com a rede e formação de nível superior em pedagogia.

Como não houve a possibilidade de acompanhar in loco o momento de avaliação e escolha dos livros didáticos, solicitei a gerência de Anos Iniciais da Secretaria de Educação a cópia do comprovante de escolha de todas as unidades escolares, visando sistematizar as obras adotadas pela rede, bem como compreender através da ata como se deu o processo institucionalmente. Os documentos foram compartilhados demora de aproximadamente dois meses, visto que as 21 unidades escolares realizaram a avaliação do material didático em dias diferentes.

Pensando nos sujeitos que utilizam o livro didático, realizei junto a Secretaria Municipal de Educação uma pesquisa baseada em perfis raciais dos estudantes¹⁸, declarados por seus responsáveis no ato da matrícula:

Gráfico 2. Perfil racial dos estudantes de Anos Iniciais em 2018 considerando as duas escolas pesquisadas



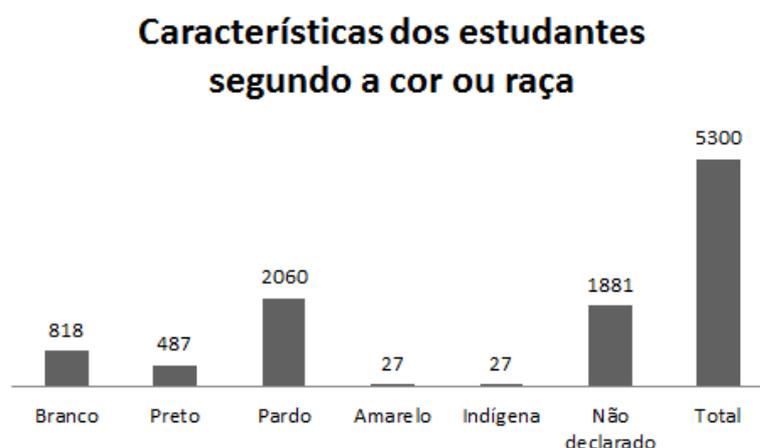
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Mesquita, 2018.

¹⁸ Na atual pesquisa foram utilizadas as categorias idênticas ao Censo IBGE/2010.

Chama a atenção a autoclassificação racial dos estudantes nas duas escolas, onde a maioria dos responsáveis optou por não realizar a declaração, demonstrando a meu ver um silêncio que pode ser atribuído a dois condicionantes: A rejeição ou desconhecimento a refletir sobre a questão racial e o fato de quem não se expressa justamente por conta da discriminação racial existente na sociedade.

Excluindo o grupo dos pesquisados que não se declararam ainda percebemos uma diferença significativa entre os que se declaram como não brancos, de predominância racial parda. Essa situação se repete quando ampliamos a análise considerando todas as escolas da rede:

Gráfico 3. Perfil racial dos estudantes de Anos Iniciais em 2018 considerando as todas as escolas da rede municipal



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Mesquita, 2018.

No tocante aos resultados diagnosticados no gráfico, ressalto que existe de fato uma negativa no ato da matrícula. Compreendo que para o responsável, assumir a criança como negra em um documento oficial pode, em uma sociedade marcada pela cultura do embranquecimento, resultar em uma barreira social ainda maior. Quando relaciono os dados das crianças declaradas como pretas no ato da matrícula escolar da rede de Mesquita com 9,18% e os adultos autoclassificados pelo IBGE na tabela 1 com 14,77%, observa-se um percentual menor de concordância.

Outro aspecto relevante foi à possibilidade de escolha por parte dos profissionais da educação, permitindo a discussão interna nas escolas sem a indicação compulsória da Secretaria Municipal de Educação. Sendo assim, os professores estavam liberados para definir as obras e linha de trabalho pedagógico a seguir, exercendo sua prerrogativa docente. Por outro lado este grupo recebeu poucas informações sobre o edital do PNLD nas unidades escolares — transmitidas pelos coordenadores pedagógicos — tornando o processo de escolha curto para atender as necessidades dos docentes, responsáveis por ensinar sete disciplinas de acordo com a matriz curricular vigente no município.

O recorte temporal da pesquisa compreendeu o período entre os anos de 2018 e 2019, objetivando problematizar os desdobramentos da Política Nacional do Livro Didático, instituída em 2010.

CAPÍTULO II CURRÍCULO E PODER: O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS

2.1 O Programa Nacional do Livro Didático como política educacional

Em minha compreensão o livro didático tem na sua base múltiplos sentidos como campo de produção de saber, dentre eles a relação entre os currículos prescritos, embasada na Geografia acadêmica, a Geografia dos professores e a Geografia que a criança aprende através de suas leituras. Em busca de compreender melhor a forma como as políticas que permeiam esse campo são constituídas, encontro conceituações em Santos (2018). Ele designou os livros didáticos como objetos culturais, resultados de múltiplas disputas e negociações.

Dessa forma, tomando como base o pensamento de Santos é necessário compreender que sua produção expressa complexas relações de poder, das quais fazem parte: o Estado e suas esferas, o mercado editorial e as comunidades acadêmicas e escolares. Não será abordada nesta pesquisa a perspectiva da criança, enquanto sujeito que pensa a sua Geografia ao ter contato com o material didático.

Cabe, nesta parte do estudo compreender esse jogo de forças que modificam os livros, bem como a dinâmica das políticas educacionais promovidas pelo Estado brasileiro, que nas últimas décadas se tornou o maior comprador mundial de livros didáticos. O PNLD, assim como a própria BNCC como afirma Sposito (2002, p.300) são exemplos de uma política educacional que desde o governo Fernando Henrique Cardoso produz um processo de “descentralização centralizada”, onde o governo federal formula as políticas, os estados e municípios a administram e os educadores ficam responsáveis por implantá-las.

Segundo Silva (2012) o controle do Estado sobre o livro didático tem início em 1929¹⁹, quando é criado durante o Governo de Getúlio Vargas o Instituto Nacional do Livro (INL), órgão responsável por legislar sobre as políticas do livro didático com cunho nacionalista. Sua finalidade era estabelecer legitimidade e controle da circulação dos livros, culminando na regulação sobre os conteúdos que poderiam ser expostos aos alunos, reproduzindo as ideologias do Estado Novo. A consequência imediata foi o incremento da produção nacional, pois com a crise de 1929 a importação de materiais didáticos tornou-se dispendiosa. A legislação passa por alterações graduais e a partir de 1985 o Programa Nacional do Livro Didático é instituído, em substituição ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef).

Dentre as principais mudanças apresentadas pelo decreto Nº 91.542²⁰ está o fato do livro que era descartado ao final do ano letivo ser reutilizável durante três anos. Os professores das redes públicas do Ensino Fundamental passam a participar do processo de seleção dos livros. O mesmo documento reforça que apenas o Estado seria o agente responsável por financiar a compra das obras através da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

O ano de 1993 marca um avanço nas políticas do livro, estabelecendo através da portaria nº 1.130 (BRASIL, 1993) que a compra fosse condicionada a um processo de avaliação. A primeira avaliação pedagógica através do PNLD ocorre três anos depois, como destaca o site do MEC:

¹⁹ Política considerada como embrionária ao PNLD <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-pnld-e-pnlem>>. Acesso em: 17/02/2019.

²⁰ O Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985 institui o Programa Nacional do Livro Didático.

Iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático (BRASIL, 2018).

Ainda que as obras atualmente apresentem falhas relacionadas ao seu conteúdo, considero a avaliação pelo MEC como uma forma contínua de aperfeiçoamento e qualificação do material didático que chega às mãos dos estudantes e professores da Educação Básica.

A Geografia enquanto componente curricular só foi contemplada pelos Editais do PNLD no ano de 1997, momento em que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão responsável por prover os recursos ao programa, assumiu a política de execução em substituição ao FAE. Coincidentemente foram inseridos no processo de avaliação pedagógica os guias²¹ de livros didáticos, instrumento de apoio aos professores durante o processo de escolha das obras que apresenta resenha das obras aprovadas e fichas de análise. Segundo as orientações contidas no Edital do PNLD 2019 esse importante instrumento passou a ser disponibilizado unicamente de forma digital, via portal do FNDE.

Durante anos os programas do livro sofrem diversas alterações, por serem consideradas políticas de governo. Esse panorama muda no ano de 2010 por meio do decreto 7.084 (BRASIL, 2010) que finalmente estabelece o PNLD como uma política de Estado executada pelo Ministério da Educação com a finalidade de prover as escolas de educação básica pública das redes federal, estados e municípios com obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita por meio dos programas de material didático.

Sete anos depois o decreto foi revogado, transferindo a competência de coordenação e implementação dos trabalhos de consolidação dos atos do poder executivo federal para a casa civil da presidência da república sob caráter temporário, sendo consolidado por meio do decreto nº 9.009 (BRASIL, 2017). Diz o texto:

O decreto n. 9.009, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com a nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, software e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. (PORTAL MEC, 2017)

O PNLD 2019²² tem uma estrutura de execução definida em oito etapas, conforme decreto Nº 9.099, de 18 de julho de 2017. A primeira delas, chamada inscrição, é destinada às editoras que devem seguir as regras estabelecidas apresentando suas obras para serem avaliadas após cadastro no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC).

²¹ Os guias de livros didáticos contam com uma equipe diversificada de professores avaliadores que disponibilizam resenhas sobre as obras, seguindo os critérios definidos no Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI.

²² Dispõe sobre o funcionamento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

A segunda etapa é a avaliação pedagógica das obras, marcada por disputas entre os diferentes sujeitos, que buscam imprimir sua visão sobre o processo. A Coordenação Geral dos Programas do Livro (CGPLI) é um setor do Ministério da Educação, atual responsável pela organização dos editais e encampar as políticas do livro. Entre os anos de 2004 e 2017 as instituições de Ensino Superior eram responsáveis por realizar a avaliação pedagógica, exigindo dos professores avaliadores uma aproximação com a escola, a reflexão sobre o trabalho docente e o conhecimento escolar colaborando sobremaneira para o aperfeiçoamento dos livros didáticos.

É importante considerar que mesmo numa área onde se encontram especialistas não se trata de um entendimento consensual, expressando interesses democráticos sob influências políticas, econômicas e culturais. No entanto o processo de avaliações passou por uma ação institucional, e por uma decisão autoritária do MEC através do decreto n.9.099, de 18 de julho de 2017 o órgão tornou-se responsável por realizar a escolha dos especialistas.

Os novos avaliadores no âmbito do PNLD são especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas, tendo a responsabilidade de aprovar ou reprovar as obras inscritas durante o ciclo de avaliação, apontando as chamadas falhas pontuais²³, que podem ser sanadas pelos autores durante tempo previsto em edital. Para que uma obra seja reprovada, basta que a quantidade das falhas pontuais supere dez por cento do total da obra analisada. Existem critérios gerais para uma possível eliminação comum a todas as coleções dos anos iniciais (1º ao 5º ano do ensino fundamental):

1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à educação infantil e ao ensino fundamental;
2. Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano;
3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
5. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra.
6. Observância dos temas contemporâneos no conjunto dos conteúdos da obra;
7. Outros critérios comuns.

(Edital de Convocação 01/ 2017, p. 29).

Desde 2002, caso um livro seja reprovado durante esta etapa toda coleção estará comprometida. Diante da necessidade de aprovação e compra pelo PNLD, a capacidade de adequação das editoras aos critérios estabelecidos indica que foi absorvida. Observei que no edital de convocação em questão todas as doze coleções disciplinares de geografia inscritas foram aprovadas em consonância com o Edital de Convocação 01/2017.

De imediato, destaco que a avaliação do PNLD atende todo o ciclo, e que as editoras se mobilizam contratando leitores críticos para avaliar suas obras, adaptando-as a tempo de não serem reprovadas. Por outro lado, a condição para que a obra seja aprovada deve ser obrigatoriamente contemplar o que é prescrito pela BNCC.

Castrogiovanni e Goulart (2013) trazem para o debate cinco aspectos que devem estar presentes nos livros didáticos de geografia: a fidedignidade das afirmações, o

²³ São consideradas falhas pontuais aquelas que não são repetitivas ou constantes que possam ser corrigidas com a simples indicação da ação de troca a ser efetuada pelo titular de direitos autorais.

estímulo à criatividade, uma abordagem que valorize a realidade e um enfoque do espaço como totalidade. Isto exige por parte de quem avalia não só um olhar minucioso sobre os discursos geográficos, mas o desafio de identificar como novas formas de racismo se manifestam.

Digo que as antigas formas de manifestação do racismo praticadas pelo Estado moderno-colonial tinham como base teorias científicas associadas à ideia de raça como formas de controle e hierarquização social. No velho racismo alegava-se sem pudores aspectos voltados para uma superioridade cultural e biológica do grupo hegemônico para legitimar a segregação e o genocídio de grupos que são considerados “minoritários”. As novas formas de racismo são mais sutis, dando ao leitor uma impressão de normalidade jurídica. Os discursos não problematizam o racismo e nas abordagens não se fala mal do negro, mas também não se mostra, reproduzindo “naturalmente” os privilégios de determinados grupos raciais. Penso que no universo das políticas do livro didático uma das formas de se combater o racismo institucional depende da implementação de práticas preocupadas em de fato promover a igualdade e a diversidade, indo além da mera presença de pessoas negras nos materiais.

Vale lembrar que em edições do PNLD anteriores ao ano de 2003, obras que contivessem qualquer tipo de indução ao preconceito ou discriminação eram excluídas da seleção. Para que se entenda a importância do PNLD é preciso compreendê-lo em sua complexidade de ações. O programa é responsável por analisar desde a abordagem teórica proposta pelas coleções, a metodologia empregada, conceitos e até aspectos gráficos.

Mesmo diante da força hegemônica colonial presente no campo da Geografia, Santos (2018) afirma que as exigências de adaptação a Lei 10.639 já contribuíram para que o mercado editorial tratasse efetivamente da questão racial nas obras, abordando-as com maior contundência, porém conquistada de forma ainda pontual:

(...) Aparecem nos livros a problematização do racismo e seus resultados sociais, contextualizações positivas dos grupos discriminados, como a valorização de suas contribuições e matrizes, abordagens de lutas e resistências, imagens (fotos, gravuras) positivas, entre outras. (2018, p. 47)

Santos ilustra bem esta situação apontando a existência da chamada lógica dos “enxertos”, que são artificios utilizados pelas editoras e suas equipes mantendo a estrutura das obras aprovadas em editais anteriores. No entanto, são as alterações pontuais, mesmo com limitações, visto que existe uma relação de disputa, que permitem uma articulação de um discurso crítico das relações raciais com os conteúdos propostos nos livros didáticos de Geografia, o que por si só, já demonstra que a qualidade desses materiais tem evoluído nos últimos anos. Esta reflexão me levou a pensar nos critérios de exclusão, comuns a todas as obras direcionadas aos anos iniciais do ensino fundamental e que atualmente se baseiam exclusivamente no respeito à diversidade:

- (a) Veicular estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência;
- (h) Propor ação pedagógica voltada para desrespeito e desvalorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania;
- (i) Promover postura negativa em relação à imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, desconsiderando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- (j) Promover postura negativa em relação a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, desvalorizando seus valores, tradições,

organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, desconsiderando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, desvalorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;

(k) Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, de forma não solidária e injusta;

(l) Desconsiderar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país nos textos, enfoques e exemplos utilizados nas obras.

(Edital PNLD 2019, p.29-30)

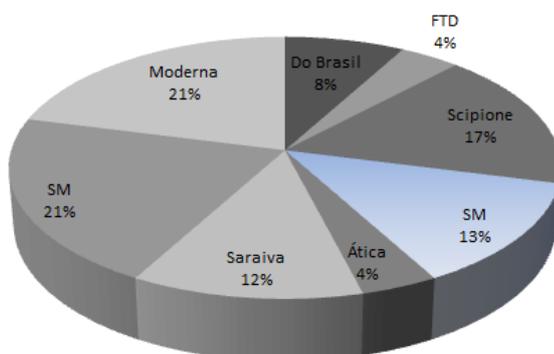
Os itens acima relacionados indicam que não deve haver lugares de subalternidade e não existências nos livros didáticos que passaram pelo crivo do PNLD, reforçando a necessidade de indagar se realmente estes critérios foram plenamente atendidos nas amostras do quarto ano escolhidas pelos professores. Um bom exemplo pode ser visto na condição para o livro ser aprovado, onde obrigatoriamente as Editoras devem se adequar ou contemplar o que é prescrito pela BNCC. Acredito que os critérios estão postos, mas não suficientes ao ponto de promover a igualdade racial nos materiais didáticos. E mais, a diversidade infelizmente aparece muito mais nos discursos do que figura em proporções de equidade.

A terceira etapa demanda a habilitação das redes beneficiadas pelo PNLD, das redes federal, estadual, distrital ou municipal que deverão realizar a adesão através do cadastro no sistema do FNDE, desde que constem no censo escolar do ano anterior através do Inep.

Na quarta etapa, que trata da escolha por parte das redes de ensino foram propostas três maneiras de adotar o material didático: cada escola pode fazer sua escolha de forma individual a partir da decisão de seus docentes que avaliam as obras físicas em reuniões pedagógicas. A segunda opção é que um material único fosse distribuído para grupo de escolas que receberia o material mais escolhido. Finalmente havia a opção da secretaria de educação escolher para toda a rede, considerando o material mais indicado entre todas as escolas.

O município de Mesquita, lócus da pesquisa, poderia através de sua Secretaria de Educação unificar a mesma coleção didática para todas as escolas, mas não o fez. A meu ver, das três opções disponíveis, permitir ao corpo docente de cada escola escolher seu próprio material de acordo com seu projeto político pedagógico foi o modo que mais possibilitava autonomia, como podemos observar no gráfico a seguir.

Gráfico 4. Escolha das coleções que contemplem o componente curricular geografia nos anos iniciais por editora no município de Mesquita, RJ – PNLD 2019

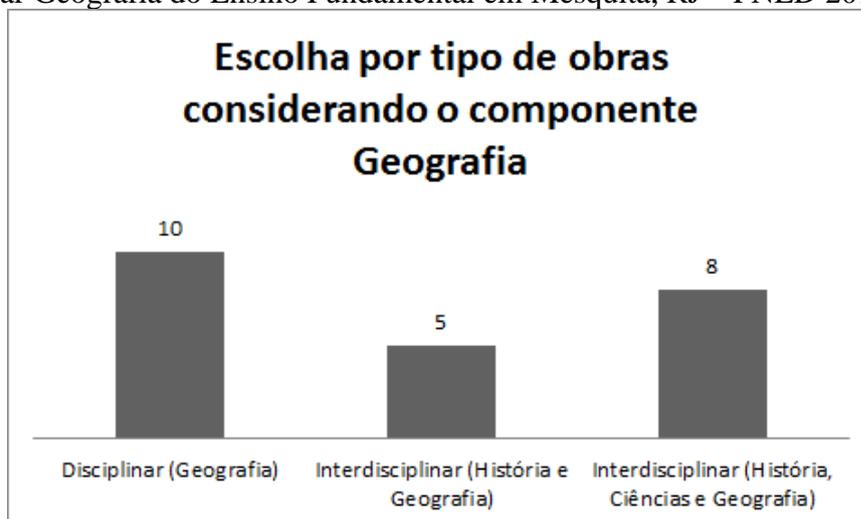


Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Mesquita, 2018.

O resultado demonstra que o fato de cada escola escolher seu material didático traz uma multiplicidade de olhares, sabendo ainda que a editora escolhida para o componente curricular deva acompanhar todo o ensino fundamental (1º ao 5º ano). Essa diversidade também se traduziu na escolha entre os tipos de obras, pois a escola poderia definir um livro didático para cada conteúdo ou obras interdisciplinares, onde os conteúdos de Geografia deveriam estar relacionados à história ou ainda às ciências naturais compondo três componentes curriculares em um mesmo livro didático sem que os conteúdos figurassem de maneira justaposta.

Segundo as especificações constantes como características das obras de ensino fundamental do Edital PNLD 2019 as obras disciplinares de Geografia (livro do estudante) deverão apresentar o máximo de 720 páginas. Quando se tratarem de coleções que envolvam dois componentes curriculares (história e geografia) estas deverão apresentar o máximo de 1040 páginas. As coleções interdisciplinares com três componentes curriculares (ciências, história e geografia) deverão apresentar o máximo de 1520 páginas.

Gráfico 5. Escolha por tipo de obras de Geografia referente ao componente curricular Geografia do Ensino Fundamental em Mesquita, RJ – PNLD 2019



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Mesquita, 2018.

Para atender ao edital de 2019, autores e editoras tiveram acesso a terceira e mais atual versão da BNCC justamente para pautar a elaboração do material didático, onde novos critérios foram incorporados, pois o programa ficou mais abrangente: a partir do Decreto nº 9.099 de 18/07/2017, todos os programas foram unificados, e o PNLD passou a adquirir e distribuir livros didáticos e literários não só para escolas públicas como também para instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas que tenham convênio com o Poder Público.

A escolha dos livros faz parte do mundo profissional dos professores, e desta forma os docentes dos anos iniciais precisaram decidir sobre cinco componentes curriculares e mais uma coleção chamada projeto integrador, obra que concentra ao menos duas disciplinas sob a proposta de intervir em algum contexto pedagógico.

As atas de escolha das unidades escolares demonstram que apesar do cronograma PNLD determinar o período de escolha durante todo o mês de agosto de 2018 as escolas tiveram efetivamente apenas uma data com horário parcial para definir quais materiais utilizariam. Desta forma, os docentes tiveram efetivamente duas horas

para escolher de forma coletiva as coleções didáticas para todas as disciplinas²⁴, observando ainda que uma mesma editora fosse adotada para cada componente curricular do primeiro ao quinto ano de escolaridade, fato que exigiu do grupo de professores chegarem ao consenso, como relatam as professoras:

“A escolha foi meio tumultuada, a gente teve apenas meio período pra fazer e são muitas disciplinas pra escolher, eu não tive acesso ao guia do livro didático. Prefiro manusear do que ficar no computador. Aqui não veio representante de nenhuma editora. No dia a dia pretendo usar o guia do livro escolhido pra buscar atividades”. (professora Beatriz, escola A)

“O calendário é sempre muito apertado né? Aquela coisa... vai suspender a aula, e faz meio período, os alunos saíram mais cedo e a gente teve duas horas pra examinar os livros e conversar com os outros professores. Acho muito importante porque eles olham alguma coisa que a gente não viu, como a alfabetização. Tinha que ser pelo menos um dia inteiro, a gente faz correndo e grita para outro: Esse tá bom? Vamos passar pra outra matéria agora, tudo muito rápido”. (professora Lélia, escola A)

Chamo a atenção para o fato de que o guia digital do PNLD só foi divulgado no mesmo mês em que ocorreu a etapa de escolha e alguns professores ainda demonstram desconhecimento sobre as mudanças, inclusive aguardando o recebimento do guia físico, fato que não acontece mais. Desta forma, o guia que contem o conteúdo dos livros aprovados só pode ser acessado por escolas conectadas a internet, o que não era uma realidade em todas as escolas na rede de ensino. Ou seja, todo o processo que aparentemente indica uma autonomia é executado sob uma lógica perversa para o professor: acesso restrito, leitura aligeirada e falta de informações, sem que o município garanta um mínimo de condições para o momento de avaliação das obras. Reproduzo aqui a fala dos docentes ao se referir ao momento da escolha:

O processo de escolha do livro aqui na escola esse ano (escolhido quatro anos atrás) foi pré estabelecido. Para o ano que vem ficamos felizes por saber que a partir do ano que vem não será um livro de quatro anos, porque se não gostar poderemos trocar. Eu sou uma defensora do livro didático, acho que faz diferença para os alunos. (Professra Conceição, escola B)

Escolhemos o livro por consenso, além do quarto ano, olhamos livros independente de permanecer na turma no ano que vem. (Professora Dandara, escola B)

De modo sintético, escolher o livro didático é uma tarefa inerente ao trabalho do professor, que se mescla com o conjunto de negociações em diferentes espaços e a necessidade de abordar diversos e complexos temas inerentes a geografia, que sem o suporte do livro o professor dificilmente irá reunir.

Em contrapartida destaco que o edital previa que o livro destinado aos professores dos anos iniciais ficasse exposto no portal www.fnnde.gov.br, através de hiperlinks com acesso integral das obras aprovadas para subsidiar a escolha pelos professores participantes, porém as escolas pesquisadas não disponibilizam de internet suficiente para tal pesquisa, como aponta a professora Beatriz, da escola A:

²⁴ De acordo com o edital PNLD 2019, os professores participantes do processo de escolha deverão avaliar obras didáticas que contemplem os seguintes componentes curriculares: língua portuguesa, arte, educação física, matemática, ciências, geografia e história.

Não veio nenhuma informação da secretaria de educação ou da coordenação da escola. Eu tenho algumas informações, mas diretamente nada mudou. O acesso eles até mandaram o material por e-mail que deixei a disposição. Dei uma olhada rápida, mas não consegui entender muito bem o objetivo daquilo esperei receber o material para pegar no livro. Aqui sim, porque o tempo que eu tenho na escola fez com que haja uma boa troca, facilitando. Imagino que poderia sido melhor se a gente tivesse recebido o material físico antes, separando aquilo que gostou mais.

Percebi que a coleção apresentada pela Editora SM, uma das duas pesquisadas, em virtude do interesse no Edital para o ano de 2020, voltado para os anos finais do ensino fundamental simplesmente retirou²⁵ todas as obras digitais de anos iniciais do ensino fundamental de sua página na internet durante o ano de 2019, período posterior ao processo de escolha. Esta condição impede, por exemplo, que o professor que adotou esta coleção tivesse acesso ao manual em formato digital, um material de apoio importante para a preparação das aulas, avaliação pedagógica e expansão de estudos que contém a mesma estrutura do livro que o estudante utiliza, porém conta com uma série de recursos audiovisuais.

Além da falta de democratização do acesso à tecnologia, entendo que o professor precisa ter condições de tempo adequadas para realizar a leitura das resenhas e escolha das obras a serem adotadas nas escolas com qualidade. Foi nesta etapa que cada unidade escolar da rede teve de registrar a escolha do material didático nos sistemas disponibilizados pelo FNDE de acordo com os dispositivos regulatórios do MEC – O principal deles é a Ata de Escolha, assinada pelos professores, enviada ao PNLN e divulgada para a comunidade escolar. Após o Decreto N° 9.099 o programa fica ainda mais abrangente, ao instituir que as escolas poderiam adquirir através do programa obras didáticas, pedagógicas e literárias de uso coletivo ou individual, incluindo acervos para bibliotecas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e outros destinados à gestão escolar, bem como materiais de apoio à prática educativa.

Os livros apresentados são manuais do professor, diagramados com o formato em “U” e trazem orientações nas barras laterais e rodapé com objetivos de cada unidade, respostas para as atividades indicadas na seção e sugestões avaliativas. As habilidades da BNCC a serem consideradas em cada conteúdo geográfico aparecem de forma explícita por meio de códigos alfanuméricos. No caso dos livros de Anos Iniciais do Ensino Fundamental a forma de organização das disciplinas, chamadas de componentes curriculares, é constituída por unidades temáticas ou tema central, objetos do conhecimento e habilidades, que na prática é aquilo que o estudante deve aprender, como veremos na imagem a seguir, extraída de um dos exemplares definidos pelos professores:

Figura 3. Manual do professor em formato impresso, indicando as habilidades da BNCC e orientações didáticas.

²⁵ A referida pesquisa foi realizada entre os meses de junho e julho de 2019 através do site da editora.



Fonte: Vamos aprender interdisciplinar: História e Geografia, 2017. P.26

Durante este período era permitida a entrada de representantes de editoras para divulgação do material do PNLD nas escolas, desde que registrados pela gestão da Unidade Escolar, responsável por organizar o cronograma de visitas durante o período de registro de escolha. Apesar das normas de conduta, a fala dos docentes demonstra que ainda existem problemas relacionados ao processo de escolha:

“As editoras vieram aqui na escola, apresentaram os livros, tivemos alguns dias pra avaliar os livros. Não houve na escola discussão sobre a BNCC. A editora trouxe as mudanças pra gente”. (Professora Conceição, escola B)

Nesta edição do programa não houve registro formal de distribuição de brindes aos professores ou promessas de formação continuada às escolas, prática muito comum em anos anteriores. No entanto as visitas das editoras aconteceram livremente, não havendo registros nas sobre como se deu este processo, impulsionando o caráter mercadológico por uma ausência de fiscalização.

A autonomia dos professores no momento da escolha, no entanto, contrastou com a desinformação sobre adoção do material e suas possibilidades, principalmente em relação à assessoria tecnológica, fundamental para um grupo que deveria ter garantia de acesso ao material didático e de apoio em formato digital.

A negociação, ocorrida em setembro de 2018 contemplou a quinta etapa, de responsabilidade e provisão orçamentária por parte do MEC/FNDE e teve como objetivo a pactuação do preço para aquisição de materiais didáticos selecionados para compor os acervos ou escolhidos pelas redes ou pelas escolas.

A sexta etapa trata da aquisição dos materiais didáticos junto às editoras por parte do FNDE. Nesse contexto realizei o levantamento com base nos dados disponibilizados pelo governo federal identificando que de todos os segmentos atendidos pelo programa o maior consumo seja em número de exemplares vendidos ou em valores é o ensino fundamental cuja cifra total ultrapassa um bilhão de reais, o que demonstra o interesse econômico das grandes editoras sobre o PNLD, que tem no livro didático a mercadoria de sua sustentação econômica (in Castrogiovani, Callai, Shaffer e Kaecher, 2001, p.138).

Tabela 3. Recursos destinados ao PNLD 2019

Ano do PNLD	Atendimento	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Exemplares	Valores
PNLD 2019	Educação infantil	74.409	5.448.222	646.795	9.826.136,60
	Anos iniciais do Ensino Fundamental	92.467	12.189.389	80.097.009	615.960.117,82
	Anos Finais do Ensino Fundamental	48.529	10.578.243	24.523.891	224.487.327,50
	Ensino Médio	20.229	6.962.045	20.842.786	252.298.330,26
	Total do PNLD 2019	147.859	35.177.899	126.110.481	1.102.571.912,18

Fonte: FNDE

A tabela evidencia que o Ensino Fundamental é o segmento mais atrativo para o mercado editorial neste ciclo do PNLD, em especial os Anos Iniciais, através de seus sistemas municipais de ensino, respondendo por quase 70% do número de estudantes matriculados no território nacional, segundo dados fornecidos pelo censo escolar de 2017.

Já a rede privada, a segunda maior em número de matrículas, responde apenas por apenas 18,4% desse mercado. Importante destacar que a prioridade dos recursos visa o atendimento aos professores da Educação Infantil, uma novidade quanto a produção do material didático, e a todos os estudantes e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os seguimentos não atendidos em um determinado ciclo, recebem livros, a título de complementação. A atual edição do programa visa ainda repor os livros consumíveis para os estudantes e professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, inclusive cobrindo novas matrículas nas respectivas redes de ensino.

As duas editoras que mais figuraram entre as escolhas dos professores mesquitenses (36% das indicações) estão entre as sete maiores do Brasil em vendagem²⁶ e coincidentemente sob controle de grandes grupos estrangeiros, sobretudo do capital espanhol. A editora SM, responsável pelo livro Interdisciplinar Vamos aprender e quarta maior do mercado teve uma tiragem nacional de 7.665.255 exemplares de 1º ao 5º ano com uma média por livro custando R\$ 8,89. Já a editora Scipione, a sétima da lista vendeu 1.956.298 livros numa média de R\$ 10,83. O PNLD anterior, realizado em 2016 já impressionava, justificando o crescente interesse internacional. As escolas públicas atendidas passaram de 39.606 em 2016 para 92.467 (aumento de 135%). Os recursos investidos pelo Governo Federal também foram ampliados, indicando a necessidade de produção em larga escala. Em 2016 foram gastos para aquisição de exemplares R\$ 368.062.791,73 contra os atuais R\$ 615.960.117,82 desta edição do programa.

Realizada ainda antes do período letivo de 2019 começar, a sétima etapa tratou da distribuição das coleções às secretarias de educação contempladas pelo PNLD. Os materiais didáticos consumíveis, caso dos livros didáticos serão guardados pelos professores e alunos beneficiados. Já os materiais reutilizáveis farão parte do patrimônio

²⁶ Segundo consulta realizada aos dados por editora do PNLD 2019 em 22 de dezembro de 2018.

da escola após o ciclo de utilização. O ciclo que inicialmente foi proposto pelo governo para seis anos alegando economia, foi alterado para 2019 fechando em quatro anos. Desde a criação do PNLD o período era de três anos. Vale destacar que esta etapa foi respeitada em pelo menos duas escolas da rede. Isto porque as obras didáticas indicadas pelos docentes entrevistados foram entregues dentro do prazo e na quantidade indicada, recebendo a primeira opção de escolha. Ainda é comum em algumas redes de ensino os professores realizarem escolhas durante o PNLD e ao iniciar o novo ano letivo se deparar com coleções completamente diferentes de sua escolha, sem possibilidade de troca. Ressalto que esta situação não ocorreu na rede de Mesquita, onde os professores de anos iniciais do ensino fundamental receberam as coleções didáticas escolhidas como primeira opção.

A última etapa se deu através do monitoramento e avaliação, onde se realizou o controle de qualidade e supervisão da produção e da distribuição do material didático, verificando como o programa acontece nas redes de ensino participantes. O MEC instituiu uma comissão, formada por especialistas pedagógicos que acompanha esse processo, escolhido a partir de indicações de entidades como os conselhos nacionais de Educação (CNE) e de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (Andifes) e do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif). Por lobby do MEC as comissões formadas por profissionais vinculados a academia e ao campo da educação foram substituídos por técnicos vinculados ao governo.

Perceba que o Estado tem total controle sobre o processo de compra e distribuição dos livros didáticos, uma ferramenta social que incide sobre o trabalho docente de forma padronizada. Cabe a ele determinar quais conteúdos serão acessados pelos estudantes em escala nacional. A partir da BNCC, que é uma ação estratégica normativa da Secretaria de Educação Básica, há explicitamente uma obrigação das editoras ao produzirem suas obras em atender àquilo que a base indica como podemos observar através do edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação das obras didáticas – PNLD 2019:

A avaliação objetiva ainda garantir que os materiais propiciem, na educação infantil, o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, nos anos iniciais do ensino fundamental, o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem, conforme definidas no Anexo III-A, que corresponde à versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enviada ao Conselho Nacional de Educação pelo MEC em abril de 2017. (p.24, 2017)

Antes da base, os currículos escolares existentes também eram formulados de forma pouco autônoma pelas redes municipais e estaduais de ensino, seguindo o que era estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, que em seu texto mencionava que os currículos deveriam ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada e posteriormente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Sob o discurso oficial da necessidade de se integrar o ensino em todo o país e garantir a segurança dos direitos de aprendizagem aos alunos brasileiros (re) surge a proposta de uma base nacional.

2.2 Documentos curriculares oficiais e o ensino de Geografia

A ideia de se ter uma base curricular de abrangência nacional não é nova. A Constituição Federal de 1988 já fazia referências²⁷ sobre a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum. Na realidade já havia no país uma proposta nacional de currículo que prometia ser flexível, como faz a BNCC hoje: tratavam-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Criados em 1996, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, os parâmetros foram uma legislação federal que indicava os conteúdos das disciplinas ofertadas na educação básica pelos sistemas de ensino partir da aprovação do Conselho Nacional de Educação. A política visava estabelecer um currículo que permitisse ao sujeito aprender a aprender, em consonância com as ideias neoliberais que pairavam sob o Brasil a partir da década de 1990. Segundo a proposta para Geografia elaborada pelo Governo Federal, a, podemos entender os PCN's dentro das seguintes características:

A divisão da Geografia em campos de conhecimento da sociedade e da natureza tem propiciado um aprofundamento temático de seus objetos de estudo. Essa divisão é necessária, como um recurso didático, para distinguir os elementos sociais ou naturais, mas é artificial, na medida em que o objetivo da Geografia é explicar e compreender as relações entre a sociedade e a natureza, e como ocorre a apropriação desta por aquela. Na busca dessa abordagem relacional, a Geografia tem que trabalhar com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais que são característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição. Identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza é um de seus objetivos. (Brasil, 1997, p.4)

Essas considerações, estruturantes para o ensino de geografia nos anos iniciais apresentam características relacionadas ao cotidiano dos estudantes, organizando ações que propiciem noções de cidadania. De acordo com os PCN's as categorias que devem ser trabalhadas do 1º ao 3º são relacionadas à construção do espaço geográfico e a leitura de mapas simples. Destacam-se temas relacionados à ação humana na natureza e os grupos sociais, tendo como referência o espaço vivido pelos estudantes.

Já o 4º e o 5º ano demonstram a necessidade de compreender as diferentes relações entre o urbano e rural, e suas dimensões sociais, culturais e ambientais, bem como as tecnologias da informação, da comunicação e do transporte e o papel do trabalho nestes contextos. A paisagem é tida como objeto central de estudos: várias categorias são desdobramentos da paisagem. É neste ciclo, que o estudo da Geografia deve abordar fundamentalmente a escala local a partir do município e de sua configuração administrativo-territorial.

A partir de 2010, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Conselho Nacional instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), que serviram como referência teórica e pedagógica tanto para o planejamento pedagógico das escolas

²⁷ O texto completo encontra-se no artigo 210 da Constituição Federal. Disponível em <http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_210_.asp> Acesso em 28 de março de 2019.

como dos sistemas de ensino. Alguns trechos do documento servem como ilustração para compreender o contexto da discussão curricular:

O currículo configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos (DCNs, 2010, Art. 13).

Estes conjuntos de valores e práticas destacados no texto serão fundamentais para que mais tarde com a implementação receba o nome de direitos de aprendizagem. Segundo a base existem aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, em conformidade com o Plano Nacional de Educação.

O último movimento a fortalecer a instituição da base foi Plano Nacional de Educação em 2014, uma política pública que estipulou prazo de dez anos para se aprimorar, estabelecendo 20 metas para melhorar a qualidade da Educação Básica, sendo que quatro delas tratam especificamente da Base Nacional Comum Curricular. São elas:

2.2 pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;

3.3 pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;

7.1 estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

15.6 promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE; (BRASIL, Lei 13.005/2014).

Como o texto extraído da lei indica diretrizes pedagógicas para a educação básica, livros didáticos e a própria base, a partir de conteúdos obrigatórios passam a figurar no novo plano. O PNE indicava o que era importante ser ensinado, garantindo direitos e objetivos de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental e médio, respeitando a diversidade regional, estadual e local – denominada parte diversificada – respeitando assim a Lei de Diretrizes e Bases.

2.3 A Base Nacional Comum Curricular

Impulsionada pelo PNE, a discussão em torno da proposta de criação de uma BNCC ganha força no ano seguinte, através do I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base. O MEC institui uma Comissão de Especialistas²⁸ para a Elaboração

²⁸ Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015.

de Proposta da BNCC. – No mesmo ano, em outubro, tem início a consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC com contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas. Como era uma versão preliminar houve a possibilidade de consulta pública através do “Portal da base”. Somente neste período foram computados três milhões de apontamentos em âmbito nacional visando mudanças e inclusões. A ideia era de que esse documento de caráter normativo fosse executado até 2020 em todo o território nacional.

De acordo com o MEC estas contribuições poderiam ser incorporadas à segunda versão. Foi composta para a elaboração da primeira versão da base uma equipe de 116 especialistas, divididos por disciplinas. Fizeram parte dessa comissão tanto profissionais da rede pública como da educação básica, indicados pelo CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação e UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, divididos entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio. Segundo o Ministério da Educação, após consulta pública houve 112 milhões de contribuições, que foram sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UNB) e da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro.

Já a segunda versão foi publicada em 2016 com 12 milhões de contribuições, fruto de seminários onde colaboraram professores, gestores e especialistas abertos em todo o Brasil. O momento foi marcado pelo debate institucional através de seminários realizados pelas secretarias estaduais abertas à participação pública. Após esta etapa, foram elaborados pareceres por especialistas que foram encaminhados ao comitê gestor²⁹ da BNCC, que em sua reforma estabelecia orientações para a implantação gradativa da BNCC pelas redes de ensino públicas e privada. Em junho de 2016 ocorre revogação da recondução de conselheiros do CNE feitas pelo então presidente Michel Temer. Em julho, novos conselheiros foram indicados. Aponto ainda que os relatórios analíticos e pareceres relativos à segunda versão e a Versão Final da BNCC não podem mais ser consultados no site Base Nacional Comum Curricular, um movimento que interfere diretamente na condução das políticas públicas educacionais.

Com isso, no mês de agosto de 2016 a terceira versão começa a ser redigida, em um processo que desconsiderou a segunda versão. O discurso oficial indica que o ponto de ancoragem para a revisão foi o documento “Seminários Estaduais da BNCC” com participação aproximadamente nove mil professores, gestores, entidades e especialistas em educação. Na prática, desde a parte introdutória até a estrutura foi modificada. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento foram substituídos por competências gerais. Essa última mudança marcou também, de forma indelével, o tom de enunciações produzidas sobre a questão racial:

Quadro 1. Comentários sobre as modificações realizadas na versão final

Item da versão 2	Síntese dos conteúdos do item	Versão Final
Sobre a construção de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil	A descrição da BNCC; seu papel como orientador da elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização; seus fundamentos legais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e no	A descrição da BNCC, sua aplicação à educação escolar, sua orientação pelos princípios éticos, políticos e estéticos das DCN, seu compromisso com a formação humana integral e a construção de

²⁹ Portaria Nº 790, de 27 de julho de 2016.

	Plano Nacional de Educação (PNE); seu fundamento na concepção da educação como direito; seu caráter normativo para a formulação de currículos e como instrumento de gestão pedagógica das redes; sua articulação a outras políticas e ações educacionais.	uma sociedade justa, democrática e inclusiva, seu caráter normativo para a formulação de currículos e propostas pedagógicas e sua contribuição para o alinhamento de outras políticas e ações educacionais são apresentados no primeiro item da Introdução da Versão Final, A Base Nacional Comum Curricular. Os fundamentos legais foram agrupados – e complementados – no segundo item, os marcos legais que embasam a BNCC.
O papel dos movimentos sociais na conquista dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Menção da importância dada aos movimentos sociais no Parecer CNE/CEB nº 11/2010 (sobre as DCN) para o respeito e a consideração às diferenças entre os sujeitos; compromisso da BNCC com a oferta de condições para o pleno exercício da cidadania e com a narrativa dos grupos historicamente excluídos.	A importância do respeito e acolhimento da diversidade é tratada no primeiro tópico do item A BNCC e o pacto interfederativo, intitulado Base Nacional Comum Curricular: equidade e igualdade; a referência às DCN passou a ser tratada mais detalhadamente no item Os marcos legais que embasam a BNCC.

Fonte: Estudo comparativo entre a versão 2 e a Versão Final da BNCC (2017).

Do meu ponto de vista, pode ser questionado o fato de desconsiderar o respeito à diversidade como um direito político. Esta situação retira do primeiro plano o combate ao preconceito e a discriminação como direito de aprendizagem e desenvolvimento para, na versão final ser abordado como tema contemporâneo, uma competência geral restrita à valorização da cultura que está fora da estrutura dos componentes curriculares. No livro didático estará presente como uma habilidade a ser desenvolvida de forma transversal.

Fato é que mesmo que os debates públicos não tenham acontecido de forma satisfatória e professores tenham tido um contato muito aligeirado com a proposta, suprimindo inclusive os apontamentos indicados nas duas primeiras versões, a BNCC para os anos iniciais teve uma versão final homologada, sem que haja nem mesmo uma única menção a palavra racismo.

O retrocesso na educação básica é determinado pela homologação da versão final da BNCC em 2017. Estruturam-se como mudanças necessárias processos de formação e capacitação dos professores, além de apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares. As referências pedagógicas que fazem parte desse novo currículo propõem o ensino por competências a serem desenvolvidas em todas as áreas do conhecimento, numa lógica meramente conteudista. A pretensa nacionalização presente nos discursos pró-base

promoveu o apagamento, por exemplo, do registro da História e Geografia local, que eram demandas educacionais presentes inclusive no currículo de Mesquita.

2.4 Qual o lugar da Geografia na reforma educacional dos Anos Iniciais?

Na BNCC a geografia está organizada junto com a disciplina história como um das quatro áreas do conhecimento³⁰. Nos anos iniciais foi o componente curricular que teve o maior número de habilidades adicionadas, passando de 66 na segunda versão para 115 habilidades na versão final, sob a justificativa de não haver nenhum critério organizador que privilegiasse a compreensão e operacionalização da base.

Sendo assim, essa área de conhecimento possui habilidades/competências gerais e específicas que devem ser relacionados aos objetos de conhecimento (conteúdos). É curioso notar que o texto considera a habilidade como essencial, porém:

Também é preciso enfatizar que os critérios de organização das habilidades descritos na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. A forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o país, adequada aos diferentes contextos. (BNCC, p.29)

Ao mesmo tempo em que o texto indica uma liberdade para o arranjo pedagógico, há de forma explícita o controle, ao exigir que todas as habilidades estejam contempladas no currículo, diminuindo severamente as possibilidades de adaptações do currículo em escala regional ou municipal. As 1.303 habilidades a serem consideradas ao longo do Ensino Fundamental são representadas através de um código alfanumérico. Para melhor compreensão, identifiquei seu significado, pois, o manual do professor recorre aos códigos a cada novo conteúdo. No caso do componente curricular de geografia, por exemplo, usa-se o código EF04GE01 – O primeiro par de letras (EF) significa que a habilidade é indicada para estudantes do ensino fundamental. O número a seguir, 04 indica que esta habilidade deve ser explorada por alunos do quarto ano. O segundo par de letras (GE) significa que o componente curricular é geografia e finalmente o último par de números informa que esta é a posição dentro de seu bloco, neste caso a primeira de onze a serem trabalhadas:

Quadro 2. Habilidades da Geografia no Ensino Fundamental

Código	Habilidade
EF04GE01	Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras

³⁰ A estrutura da BNCC afirma que para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – entendidos como conteúdos que são organizados em unidades temáticas.

	regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.
EF04GE02	Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
EF04GE03	Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais.
EF04GE04	Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.
EF04GE05	Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência.
EF04GE06	Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.
EF04GE07	Comparar as características do trabalho no campo e na cidade.
EF04GE08	Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias primas), circulação e consumo de diferentes produtos.
EF04GE09	Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.
EF04GE10	Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.
EF04GE11	Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.

Fonte: BNCC (2017)

O quadro acima apresenta, de forma resumida, referências sobre os conteúdos que devem ser aprendidos por estudantes do quarto ano. Considero que os referenciais eurocêntricos persistem no currículo de geografia a serviço de uma leitura de mundo baseada na ideia de poder colonial e dominação dos espaços.

O primeiro indício é a forma como o espaço vem sendo definido e organizado a partir do conceito de raça, uma ideologia a serviço da opressão colonial com o objetivo de naturalizar desigualdades. As habilidades do quadro estão descritas de forma não linear, porém, a articulação de conceitos promove a hierarquização de visões de mundo.

A visão ocidentalizada de mundo foi construída durante a modernidade e oficialmente a história aparece com um único sentido. É o que Boaventura de Sousa Santos (2007) trata como “monocultura do tempo linear”, uma perspectiva de pensamento onde o futuro está atrelado ao “progresso”. Dessa forma, novas

classificações sociais e espaciais são estabelecidas, posicionando indivíduos conforme o modelo de desenvolvimento capitalista, verificado através dos conceitos dicotômicos.

Chamam a atenção temas que emergem deste tipo de abordagem dualista: paisagem natural e antrópica, campo e cidade, desenvolvido e subdesenvolvido, centro e periferia, onde sujeitos e a natureza estão devidamente posicionados. O livro, instrumento de apoio pedagógico no ensino de geografia, traz aportes teóricos que são formativos.

Pode-se dizer que as habilidades normatizadas pela BNCC e presentes nos livros didáticos de Geografia destinados ao quarto ano reproduzem expressões de uma narrativa euro centrada, utilizando a classificação racial como critério que estrutura relações de poder no território ao assumir a universalidade. A organização das habilidades parte da ideia do descobrimento, fruto das “grandes navegações” para apresentar os processos migratórios e a formação da sociedade brasileira sob uma perspectiva de identidades geoculturais, onde todos os europeus são brancos, amarelos são asiáticos e africanos classificados como negros. Para avançar na concepção de uma identidade vou me valer das reflexões de Santos (2018, p. 41) quando destaca que o IBGE não utiliza a categoria “vermelhos”, sendo indígenas a denominação mantida nos livros didáticos.

Por outro lado, percebo que a adaptação à Lei 10.639 vem se consolidando ao abordar a narrativa da diversidade. O currículo faz menção a práticas culturais dos grupos sociais, possibilitando a valorização de suas contribuições, matrizes e abordagens de forma positiva, assim como as lutas e resistências da população negra contrapondo-se a produção de não existências como aponta Santos (2006, p. 787). O sociólogo português explica que há produção de não existência sempre que uma entidade é desqualificada se torna invisível, sem inteligência ou descartável de um modo irreversível. O fato que une as diferentes lógicas de produção de não existência é serem manifestações de uma monocultura racional. A visão de que a cultura tradicional deve estar ligada exclusivamente ao folclore é confortável para a branquitude.

A tentativa de se descolonizar o currículo se encontra na ampliação do olhar para entender a existência, preservação e sobrevivência dos povos quilombolas e indígenas, vítimas do projeto de branqueamento da população praticada pelo Estado Brasileiro. É uma luta política que traz diferentes formas de combate à opressão, e na educação o debate deve ser amplo, afastando-se de qualquer visão que considere um problema do negro. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais (DCNER's) para que propostas didáticas de igualdade racial tenham êxito é necessário:

A escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando as relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas das desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (Brasil, 2004, p.6)

A composição racial permanece grafada no espaço ao apresentar referenciais territoriais identitários de origem. A questão quilombola é um exemplo, figurando pontualmente como luta histórica na busca pelo reconhecimento do direito a população remanescente, que tem uma relação com o meio ambiente e o trabalho diferente da

branquitude. Essas geografias precisam ser apresentadas para produzir vínculos na escola.

Uma ligeira comparação entre as habilidades destacadas nos demais anos de escolaridade ajuda a perceber a dimensão do problema presente no currículo de geografia dos anos iniciais, ainda organizados de forma a partir do conhecimento de menor dificuldade cognitiva até os mais difíceis, numa lógica linear. Com o aprofundamento da investigação considerando os outros anos de escolaridade observei que ainda prevalece uma marginalidade no campo da Geografia ao se tratar da questão racial, denominado como tema contemporâneo na proposta prescritiva da base.

Não há nem mesmo uma inserção pontual da temática racial no primeiro ano, e o desafio de ensinar considerando as diferenças aparece através de uma única habilidade no segundo e no quinto ano. Importante frisar que o componente curricular Geografia para o quarto ano, coincidentemente discutido nesta pesquisa, apresentou o maior número de incidências destinadas a trabalhar questões étnico-raciais pela BNCC, justamente pela indicação do temário em abordar a formação do território brasileiro e de forma articulada com a disciplina história considerar a cultura e sociedade. Essa organização é marcada pela soberania político-administrativa do Estado, e de forma naturalizada parte da concepção de ocupação deste espaço de forma linear e integrada. Entretanto, é fortuito pensar que “o que ensinar” atende, dessa forma, a interesses e se reveste de intencionalidade dos grupos que controlam as políticas educacionais.

Como foram elaborados os documentos curriculares oficiais que conduzem esse processo em meio a tensões dos segmentos envolvidos, nas políticas imbricadas no âmbito do livro didático? Um estímulo extra para tocar nesta discussão é que tanto os PCN's (1996) quanto a BNCC (2017) foram organizados com reduzida participação da comunidade escolar e acadêmica, de modo aligeirado, cercados de polêmicas, espelhados em documentos estrangeiros e/ou passando por diferentes versões entre equipes desfeitas e refeitas.

Chama a atenção que em toda a proposta da BNCC a Lei 10.639 não está relacionada diretamente ao ensino de Geografia, sendo citada apenas uma vez, especificamente no programa de História dos anos finais:

A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX. (BNCC p.367-368)

Sob este ângulo, a omissão da temática racial na agenda de Geografia pode resultar em apagamentos. A lei estabelece que os estudos de história e cultura afro-brasileira são obrigatórios em todos os níveis da educação, compreendendo que a cultura africana no Brasil continua merecendo maior investigação. Como nos últimos anos as ações voltadas para a valorização da diversidade passam disputar o campo da educação, o texto da base em sua terceira versão esclarece que:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes

compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira e se comprometerem com ela. (BRASIL, 2017, p.351).

Diante do presente desafio político e epistemológico institucionalizado por meio dos currículos e dos materiais didáticos, é pertinente compreender de que forma a discussão racial é mobilizada nas diferentes arenas de disputa.

CAPÍTULO III O QUE PROPÕE OS PESQUISADORES NO CAMPO DO ENSINO DE GEOGRAFIA INTERESSADOS NA QUESTÃO RACIAL?

No meio acadêmico e escolar, a ideia de que as ciências sociais foram forjadas na Europa são partilhadas como senso comum. A Geografia, enquanto disciplina, pertence a este corolário hegemônico e passa a integrar o currículo oficial do Brasil em 1837, sendo o Colégio Pedro II a primeira instituição a adotá-la em seu programa conferindo os mesmos princípios da escola francesa (ROCHA, 1998).

Pode-se dizer a Geografia tem papel estrutural na construção do conhecimento sobre o tempo e espaço daí sua relevância, pois durante muito tempo imperou apenas uma perspectiva de enxergar o mundo, ignorando a sua diversidade. Anjos (2005) sublinha que a geografia é uma disciplina fundamental na formação do povo brasileiro, que apresenta uma visão de mundo pautada em uma heterogeneidade singular na sua composição étnica, socioeconômica e na distribuição espacial.

Já Santos (2007) argumenta que o sentido de ensinar e aprender Geografia desde os anos iniciais do ensino fundamental é a proporcionar um saber posicional. E vai além, afirmando que se faz necessário conhecer o mundo para tomar posição e agir sobre ele. A formação para a cidadania também é pautado pelo autor, indicando que o conhecimento geográfico inicial serve para emancipação, partindo do cotidiano do estudante, onde existem espaços geográficos, para enxergar seu lugar no mundo. Há várias outras definições possíveis para o ensino da geografia escolar, uma delas encontradas em Cavalcanti:

A finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de ajudá-los a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço. Trata-se de possibilitar aos alunos a prática de pensar os fatos e acontecimentos enquanto constituídos de múltiplos determinantes; de pensar os fatos e acontecimentos mediante várias explicações, dependendo da conjugação desses determinantes, entre os quais se encontra o espacial. (1998, p.24)

Callai explicita três razões para esse ensino:

Primeiro: para conhecer o mundo e obter informações, que há muito tempo é o motivo principal para estudar geografia. Segundo: podemos acrescer que a geografia é a ciência que estuda, analisa e tentar explicar (conhecer) o espaço produzido pelo homem. Ao estudar certos tipos de organização dos espaços, procura-se compreender as causas que deram origem às formas resultantes das relações entre sociedade e natureza. Para entendê-las, faz-se necessário compreender como os homens se relacionam entre si. Terceira razão: não é no conteúdo em si, mas num objetivo maior que dá conta de tudo o mais, qual seja a formação do cidadão. Instrumentalizar o aluno fornecer-lhe as condições para que seja realmente construída a sua cidadania é o objetivo da escola, mas à geografia cabe um papel significativo nesse processo, pelos temas, pelos assuntos que trata. (1999, p.57)

As duas ideias acima se coadunam no sentido de um ensino de geografia que permita ao aluno compreender sua realidade, provida de uma postura ativa frente à construção do espaço resultando no exercício da cidadania. Sobre esse aspecto, Santos (2013) revela que a Geografia escolar tende a se tornar um instrumento de enfrentamento dos processos discriminatórios sejam eles de classe, gênero ou raça, pois segundo o autor toda a relação social se materializa no espaço.

Penso inicialmente que as desigualdades raciais não estão presentes na cultura escolar de forma espontânea. Ao contrário, o conceito de raça é uma construção social e geográfica, criada pela cultura branca dominante para invalidar qualquer outra experiência, pois está presente na forma como o mundo é “construído”. Isto porque Almeida (2019) nos mostra que há uma estrutura em nosso país que coloca a raça como principal critério de exclusão social, incidindo sobre as instituições ao reproduzirem o racismo. O resultado desse sistema é perceber que a criança branca de baixa renda sofre diversos bloqueios sociais, mas quando se trata de uma criança negra, esta desvantagem social se agrava. É necessária a percepção de que a forma como aprendemos e ensinamos Geografia está imersa nessa abordagem epistêmica colonial.

Forjada no período das grandes navegações, a ideia de “raça” nasce junto com a “América” como uma estratégia de domínio para justificar a hierarquização de seres humanos e suas culturas, sendo aplicada como categoria inicialmente aos “índios” e não aos “negros”. O modelo de sociedade colonial se expressou através da figura do homem europeu, cristão, branco, masculino e heterossexual. No Brasil, essa depreciação histórica marca negros e índios como “outros”, representação da diferença e passividade. Já o branco não se considera étnico, pois é a norma. De qualquer forma, é fundamental que se entenda que tanto o ser branco ou ser negro fazem parte de construções sociais. Um estímulo para tocar nesta discussão vem da leitura do sociólogo peruano Anibal Quijano, apontando que a ideia de raça foi uma estratégia ideológica útil aos interesses do capitalismo comercial e que estruturou a sociedade brasileira num processo colonial.

Esse autor – professor da Universidade Ricardo Palma – que integrou o grupo de pesquisa Modernidade/Colonialidade desde o início dos anos 2000 – publica um importante artigo onde descreve que a concentração do poder capitalista pelo europeu se deu através do controle do trabalho e da classificação social do planeta:

Imposta como critério básico de classificação social universal da população mundial, de acordo com a ideia de “raça” foram distribuídas as principais novas identidades sociais e geoculturais do mundo. Por um lado “Índio”, “Negro”, “Asiático” (antes “Amarelos”) “Branco” e “Mestiço”; por outro, “América”, “Europa”, “Ásia”, “África” e “Oceania”. (QUIJANO, 2007)

Sob esse panorama de padronização, o europeu inventou regiões onde seres humanos eram subalternizados, naturalizando a exploração do trabalho dos outros povos por meio da diferença colonial. O discurso do invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação, nomeando os povos negros como bárbaros, sem alma e semelhante a coisas. Argumento que a própria Europa, onde foi construído o mito da modernidade é um equívoco do ponto de vista geológico, pois não é um continente, apenas uma península da Ásia.

Mignolo (p.35 2005) lembra que a Europa era o lugar mais marginal dos circuitos comerciais, cujo centro era a China. Sua centralidade foi consolidada através de uma expansão econômica, militar, cultural e religiosa na missão por civilizar os “incivilizados” na modernidade. A ideia estereotipada sobre os demais povos, que careciam da civilização ocidental serviu de justificativa para o uso da força e violência. Por outro lado a América, um continente, teve seu território nominado durante a dominação colonial pelos ibéricos e sua população originária classificada racialmente como “índios”, caracterizada por uma geografia da dominação (GONÇALVES, 2007, p.8).

O grupo é formado predominantemente por intelectuais da América Latina e apresenta um caráter heterogêneo e transdisciplinar, tendo como principais expoentes os Sociólogos Walter Mignolo, Anibal Quijano e Ramon Grosfoguel, o filósofo Henrique Dussel e Nelson Maldonado Torres, além da linguista Catherine Walsh. Sua visão levamos a entender como o eurocentrismo dominante na ciência geográfica opera na negação dos povos, apaga referências grafadas no espaço e pratica o epistemicídio. Tomo como exemplo os engenhos para produzir açúcar na América, que detinham uma tecnologia avançada, mas por serem operados pelos povos originários eram considerados “primitivos” pela lógica da colonialidade que criava novas identidades. Dessa forma, seguindo os indígenas e mestiços na América foram privados de seu protagonismo ao terem seus conhecimentos subtraídos pelos europeus e convertidos em inferiores. Essas ideias estereotipadas sobre os povos originários serem carentes da civilização ocidental serviram como mote para o uso da força e violência colonial.

Oliveira (2018) propõe na obra educação e militância decolonial uma revisão pormenorizada sobre o conceito de colonialidade, indicando que para que as dinâmicas sociais e narrativas fossem invisibilizadas foi imposta a prática do racismo epistêmico.

Para apresentar a colonialidade, Oliveira (2018, p. 98) retoma Maldonado-Torres (2007), o qual entende que a colonialidade se dá além de uma relação de poder entre os povos ou nações, mas fetichizada culturalmente, tanto por parte dos europeus quanto aqueles educados sob sua hegemonia. Assim, a perspectiva decolonial circula como crítica a base epistêmica eurocentrada, objetivando a transformação social, ao considerar o saber e o ser, a partir do olhar dos sujeitos subalternizados.

Graças à colonialidade do poder foi possível aos europeus classificar os habitantes do planeta por meio de identidades geoculturais. Segundo essa perspectiva, o simples fato de nascer em uma região de clima tropical era condição para comportamentos sociais imorais e violentos, bem como o indicativo de pouca inteligência. Digo dentro desse pensamento que o conceito de raça se torna central, pois é o fundamento que opera como tecnologia do colonialismo, definindo seus degraus na escala de inferioridade lastreada por fundamentos pseudocientíficos e morais.

Para Nelson Maldonado-Torres, mesmo com o fim do colonialismo a colonialidade permaneceu “nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna”. (2007, p.131). Dessa forma penso que o colonialismo não se restringe aos territórios e escravização dos povos, mas altera o sensível das pessoas, operando como ação de aniquilamento das existências, através das ideias, narrativas e representações. O indivíduo imerso nesse contexto é exposto não só a subjetividades, mas também a uma forma de racionalidade universal.

Estas subjetividades postas em diálogo no/pelo processo de aprendizagem de geografia – tais como as relações desiguais de poder (entre elas o racismo epistêmico) entre os estudantes – afetam diretamente a forma que como o sujeito se enxerga e deseja se coloca no meio educacional. Neste sentido, Quijano (2005, p.110) por sua vez, formula o conceito de “colonialidade do poder”, que corresponde a uma invasão ao imaginário do outro, sua ocidentalização.

Sobre esse ponto, a visão de Quijano indica a produção de um discurso que se insere de forma naturalizada no mundo de colonizador e colonizado, isto é, resulta na subalternização do saber dos povos colonizados – anterior ao europeu, e por isso categorizado como primitivo – que se reproduz na origem geográfica do colonizador repleta de binarismos excludentes reproduzidos inclusive pela ciência geográfica:

opressor e oprimido, centro e periferia, desenvolvido e subdesenvolvido, ocidente e oriente norte, e sul global.

Não há como discutir educação sem considerar a questão racial. E reafirmo que no Brasil são as ditas elites intelectuais que impedem a tomada da questão racial como centralidade. Insistem em dizer que nossas relações raciais são harmoniosas e ao reconhecer algum atraso social à população negra, atribuem essa condição ao seu passado escravista, sob um discurso raso, fatalista. Milton Santos (1995), por exemplo, disse em entrevista que a grande aspiração do negro brasileiro ainda é ser tratado como um homem comum – deixando explícito que é a raça que regula as relações sociais – tendo como consequência a crônica desigualdade racial.

3.1 A dimensão da imagem na Geografia que ensinamos e aprendemos

“O livro desse ano fala muito da imigração. Principalmente quando entra os italianos e japoneses, são marcados como algo positivo. Sempre que a gente fala sobre negros e índios falamos de uma coisa ruim, como povo escravizado, eliminado, que sempre teve que lutar, não que lutar seja ruim, mas de que maneira isso é mostrado?”. (Professora Conceição, escola B)

O relato da professora Conceição nos permite compreender o quanto a imagem nos ensina a olhar. Desta forma, além do conceito de raça, que organiza as relações de poder, consideramos problematizar as imagens produzidas sobre o espaço em nossa análise a partir do livro didático. Primeiramente por estar presente no imaginário social e porque na lógica da exclusão, que é um descompromisso político com o sofrimento do outro, a cor conta, sobretudo quando falamos de crianças. É importante situar a imagem como fonte de potência comunicativa para o ensino de Geografia, atuando decisivamente nesse campo de forças por uma manutenção ou ruptura da mentalidade racista. Se por um lado as imagens trazem referências que estrutura a forma como vemos o mundo, é necessário tomar cuidado com a construção dessas subjetividades e hierarquizações, que os livros didáticos de Geografia subliminarmente tendem a reforçar, pois estas experiências sensoriais tendem a se tornar saberes colonizados.

Fato é que a hierarquização racial se deu em função do sistema capitalista durante a modernidade/colonialidade, considerando as demais culturas como inferiores. Recorro novamente a Quijano (2007) quando afirma que:

Esta “cor” somente se constitui um século depois, entre os anglo-americanos durante o século XVIII, com a expansão da escravidão dos africanos na América do Norte e nas Antilhas Britânicas. E, obviamente, nestas regiões, “White” (“branco”) é uma construção de identidade dos dominadores, contraposta a “black” (“negro” ou “nigger”), identidade dos dominados. (QUIJANO, 2007, p. 47).

Ao ler o texto identifico que a cor serviu para atribuir características fenotípicas observáveis, não tendo nenhuma relação com os traços genéticos nem biológicos dos seres humanos. Do ponto de vista que venho defendendo, então não se trata de pensar em qualquer forma de inferioridade natural, pois os avanços na teoria científica já comprovaram não haver elementos que comprovem esta visão, já superada. No entanto, permeado por um pensamento racista, ao fim do século XIX se estabeleceu uma relação entre cor e raça, impregnando a elite brasileira como um projeto nacional moderno-colonial que vislumbrava o branqueamento da população.

Importante referir aqui, o trabalho de Antonio Carlos Malachias (2006) sobre geografia e relações raciais, indicando que a ideologia do branqueamento naturalizou-se em na sociedade brasileira como mentalidade incorporada tanto pelo saber culto como pelo senso comum. Para ele, a tese do branqueamento ocupa o centro do pensamento social brasileiro, posteriormente traduzida como democracia racial.

Nota-se que historicamente a cor marca a diferença, e pensando no ensino de Geografia pelo viés da diversidade étnico-cultural entendo que as imagens devam evitar “formatos ideais”, reflexos de um modelo cultural dominante considerado como universal pelo conceito eurocêntrico de modernidade. Ao contrário, a dimensão que aqui interessa é pensar na imagem como estratégia para que a criança identifique problemas geográfico-espaciais, contribuindo com uma educação antirracista. Vejo tal concepção como fundamental, porque permite ver, de forma mais ampla, que a diversidade não se restringe apenas em retratar grupos raciais por meio das imagens, mas calibrar este olhar, que por muito tempo priorizou a população branca, tratando inclusive, a população negra e indígena como minoria.

Vale lembrar que Tonini (2019) considera que como o discurso geográfico serve como um dispositivo de poder constrói nos estudantes identidades étnicas, que traz visões de mundo e sobre si mesmo. Essas subjetividades demarcam seus papéis e limites dentro da sociedade, monopolizando legitimidades:

Esse regime de verdade atua como regulador para o destino das etnias, pois somente aquelas que habitam determinados territórios, cujos atributos são considerados como condições para serem categorizados com estas ou aquelas características, com estes ou aqueles destinos podem ser considerados superiores. São estratégias agenciadas para autorizar um discurso que justifique o domínio de umas sobre as outras. (TONINI, 2001, p.4)

Interpreto isso como um problema ainda presente na lógica da Geografia escolar ao apresentar grupos raciais distribuídos espacialmente. Santos (2007) acredita que a produção das imagens sobre o território se manifesta sobre o simbólico, como leitura e reconstrução da realidade determinada pela supremacia de alguns grupos, invisibilizando a presença dos demais grupos e resultando na autorização de diversos tipos de violências. Essa visão de Santos considera a Geografia escolar como um conhecimento válido para a vida dos estudantes que estão aprendendo a pensar e ler o espaço, se situando no mundo.

É sugestivo pensar que a classificação das pessoas vem sendo feita de acordo com critérios raciais, onde na realidade características superficiais servem para predeterminar o uso do espaço e construir estereótipos operados culturalmente por meio das imagens. Igualmente curioso o fato de que o termo étnico passa a ser utilizado com o “outro”, o não europeu. São designações destinadas a todos os latinos, africanos e asiáticos não pertencentes à cultura europeia. A estes a colonialidade classifica a cultura como primitiva e relacionada ao atraso, já que o conceito de desenvolvimento é atribuído ao colonizador.

Aliada ao racismo está à naturalização, que se expressa em identidades cristalizadas no tempo como alerta Tonini “Também esse posicionamento coloca-os numa ordem hierárquica que os diferencia e os distribui entre os locais – mulher está restrita para determinados setores ocupacionais, ao cuidado filial (...) e o negro está confinado nas piores profissões e miséria.” (p.189, 2013).

Imagens são formas de comunicação que em grande medida produzem valores culturais que determinam papéis sociais e relações de poder. Em busca de precisar um significado para o livro didático na visão do estudante novamente recorri a Santos

(2018). O autor designou o livro didático como o principal material de suporte às aulas e a pesquisa, com múltiplos usos. Penso que as imagens contidas nesse material podem indicar uma representação equivocada do real, mas que para os estudantes tornam-se memórias visuais sob a condição de “verdade”, moldando visões de mundo uniformes para crianças que partem de lugares e realidades completamente diferentes.

É flagrante que as crianças mais pobres e negras, maioria dos estudantes da escola pública, usam o livro didático como o único material impresso disponível em suas casas, justamente pela oferta gratuita e obrigatória. Argumento que a ciência tem o poder de produzir um discurso de autoridade, e que poucas pessoas têm a condição de contestar, exceto aquelas que estão dentro das universidades, onde a ciência é produzida. Diante disso, uma preocupante interrogação: como as famílias desses estudantes, tendo baixa escolarização podem ser capazes de dialogar criticamente sobre o que esse material traz?

Percebo que as imagens como apoio ou descanso visual são cada vez mais frequentes na composição das obras, interagindo todo o tempo com os textos verbais, possibilitando ao aluno folhear suas páginas apenas para ver as figuras, ler mapas ou boxes explicativos. São verdadeiros textos visuais, e seu sentido para a leitura do espaço não pode ser desconsiderada. Para ter uma ideia da onipresença das imagens como linguagem, realizei um levantamento consultando apenas a primeira unidade temática da coleção Vem voar. Concluído o exame, identifiquei que em apenas 15,6% das páginas do livro que tomei como exemplo não havia incidência de imagens vinculadas ao texto.

A condição exposta anteriormente nos leva a refletir como a presença da população negra vem sendo grafada e reconhecida no espaço, pois sua presença é marcante em todas as regiões do Brasil, ajudando a construir o território, mas que muitas vezes o livro didático traz a visão de que a terra dos negros fica apenas do outro lado do oceano atlântico, ou seja, na África, ocultando ainda a diversidade de suas origens. Portanto, é importante perceber em quais paisagens a imagem da população negra está associada, bem como a narrativa das identidades. Lembro aqui que um dos critérios de exclusão das obras pelo crivo do PNL D é promover postura negativa em relação à imagem da população afrodescendente, desconsiderando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder.

A meu ver as questões apontadas em relação às imagens que aparecem nos livros são reflexos do controle do Estado, por meio de seus documentos reguladores. Consolidam-se através de critérios de avaliação onde não se induz ao racismo de forma aberta, mas admite desigualdades estabelecidas historicamente. Vimos aqui que as descrições refletem processos de poder, e em relação à forma em que a população negra vem sendo descrita pelos livros didáticos espero considerar quais condições serão apontadas.

3.2 A linguagem cartográfica como instrumento para tecer leituras de mundo

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental o principal objetivo é ler e escrever, porém os materiais apresentam mapas que a maioria das crianças na educação básica ainda não consegue ler ou entender por falta de uma alfabetização cartográfica. A gravidade desta afirmação reside no fato de que justamente nesta etapa de ensino as crianças começam a construir visões sobre si e expectativas de futuro.

Alfabetização cartográfica, conforme Segundo Callai (2010) a alfabetização cartográfica diz respeito a aprender a operar com signos que expressam significados,

que permitem por sua vez a leitura do mundo por meio do mapa. Ler mapas e seus símbolos torna-se mais uma ferramenta para ler o mundo com autonomia.

Passini (2012, p.39) aponta que a alfabetização cartográfica vai além de decodificar, pois esse estudante deve ter uma leitura eficiente do mapa, envolvendo não só a observação, mas habilidades como a análise e a interpretação dos dados apresentados. No mesmo sentido, caminham de mãos dadas noções de observação e representação do espaço, por meio de um tipo de linguagem não verbal.

É provável que inicialmente a criança faça a leitura do espaço pela observação direta da realidade, porém são os mapas que possibilitam a localização e orientação geográfica, aproximando lugares que não são acessíveis diante de uma visão global, bem como a representação dos lugares que ela vê e experiência em seu cotidiano. A meu ver, resumidamente, a cartografia se oferece como ferramenta para representar o que aconteceu e o que está acontecendo no território. Este tipo de leitura reage a ideia de um não lugar, que coincide com o não reconhecimento da criança como sujeito. É fundamental que o território, que têm ênfase no currículo do quarto ano seja apresentado e discutido, inclusive superando o obstáculo da falta de referência de mapas regionais ou locais, cada vez menos presentes na concepção dos livros didáticos de Geografia.

Estamos diante, portanto de uma situação em que a leitura da paisagem exige que o lugar seja conhecido através do cruzamento de referenciais como a história, o movimento, as formas de relação com o ambiente e a cultura, que resultam do social. Luta-se contra a violência epistêmica na geografia ao permitir que a criança se identifique a partir de sua ancestralidade. Os mapas, ao deixar de mostrar esses referenciais tornam-se instrumento de construção de não existências sociais, fruto de uma cartografia escolar limitada pela racionalidade ocidental. Argumento que a visão tecnicista e cartesiana de mundo, presente na formação inicial dos professores dificulta a elaboração de um pensamento ou ação pedagógica que desafie os cânones.

Concordo com a visão expressa por Santos (2007) de que o debate cartográfico é chave para as críticas políticas sobre visões de mundo, pois ao se posicionar o próximo passo do sujeito é participar, agir. Compreender a linguagem cartográfica que se ensina para estudantes dos anos iniciais pode e muito contribuir para cidadania, desde que o mundo da vida entre na escola, considerando o contexto local por meio da representação espacial. É preciso desenvolver a criticidade de grafar demandas sociais, que também devem ser problematizadas pelos livros didáticos, afastando qualquer ideia de passividade explícita ou de forma única de expressão do mundo por meio de mapas prontos.

Apesar de não estar ligado ao campo da geografia, tenho em mente outra referência a respeito: Sílvia Almeida (2019), cuja ideia sobre a colonização do pensamento se consolida primeiramente quando afirma que existe por parte do Estado moderno um controle físico e geográfico do território, demarcando relações sociais e espaciais.

Reitero que o desafio de alfabetizar pela leitura do lugar é fundamental (re) conhecer a história dos estudantes e sua relação com o espaço vivido, que serve como arena onde as ações são realizadas. Para Rafael dos Anjos (2005) a cartografia é a disciplina com maiores condições de explicar os acontecimentos no espaço geográfico e as dinâmicas da sociedade. A cartografia, porém, não pode dar conta desta complexa tarefa sozinha, deve ser combinada aos outros componentes curriculares para compreender a vida dos sujeitos.

Outro aspecto significativo que precisa ser apontado é a utilização da cartografia no livro didático diante da educação para a igualdade racial. Esse instrumento é

fundamental para a construção da territorialidade e história da população negra, sob o desafio de trabalhar com leitura da paisagem sem considerá-la única ou isolada no espaço e no tempo. As políticas de identidade dependem de representações culturais e simbólicas dos grupos sociais, referenciados pelos mapas. São, na verdade, perspectivas para leitura de mundo, pois a luta contra o racismo prescinde da grafia no espaço.

No capítulo a seguir faço a análise das duas coleções com maior número de escolhas entre os docentes da rede de Mesquita à luz da metodologia aqui proposta, considerando o livro didático com um objeto complexo.

CAPÍTULO IV UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

Para fazer a leitura do mundo em que vivem com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico (BNCC, p. 311.2017).

A proposta neste capítulo é analisar a estrutura do livro didático, desde seu sumário até a forma como as imagens e seus contextos são apresentados, pois pensar na Geografia como conteúdo curricular colabora para compreendermos o que é importante ser aprendido e ensinado nos anos iniciais.

Durante a pesquisa, identifiquei que os professores pertencentes ao quarto ano do ensino da rede de Mesquita tiveram preferência por livros interdisciplinares. A dificuldade começa pela complexidade da criança, onde ela está inserida para ler e compreender o livro didático. Reproduzo aqui trechos das entrevistas:

“Uso (o livro) na medida em que tem conteúdo que as crianças conseguem acompanhar, que não sejam muito grandes. Às vezes eles têm textos que não acrescentam em nada, as crianças têm muito mais vivências, e o livro traz contextos do Rio Grande do Sul, de regiões que não são significativas pras crianças”. (professora Beatriz, escola A)

“Porque privar o aluno do contato com o livro? Ele não vai ter o contato em casa? A gente sabe a realidade dos nossos alunos. O livro permite enriquecer o conteúdo, o modo de ensinar, organizar o raciocínio. A gente consegue exemplificar melhor o que está falando. Quando o aluno usa o livro didático ele organiza o raciocínio, com o caderno do lado, esquematizando o que aprendeu. Acho o livro didático atual raso”. (professora Conceição, escola B)

O livro didático chega seco, bruto, pesado ao docente. Ao mesmo tempo, penso que o professor na escola pública de maneira geral não consegue trabalhar com todos os livros didáticos, e o aluno também não. Essa condição também é verbalizada pelos docentes:

“Preferimos os LD que tinham textos menores, com imagens condizentes ao tema apresentado. Procuramos nos colocar no lugar do aluno já que é um livro consumível. Quando o LD não era consumível ainda assim muitos não devolviam ao final do ano para o próximo ano”. (Professora Beatriz, escola A)

“As atividades... Aparece o texto, mas quando vêm às atividades ficam muito soltas, não fazem um gancho com o texto, que não fazem o aluno pensar de forma crítica sobre a resposta”. (Professora Dandara, escola B)

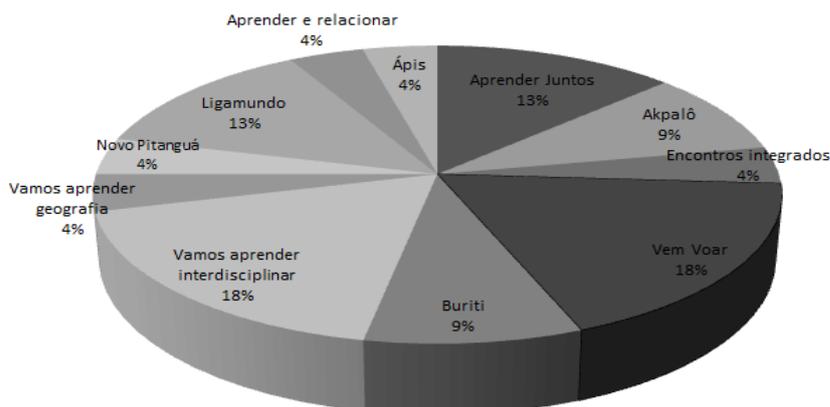
“Quanto à utilização e o cuidado dos livros muitos alunos no ano passado levavam os livros e não entregavam, e aqui na escola tem um número determinado de livros. Esse ano a situação melhorou um pouco. Um ou dois alunos que a capa estragou, mas no geral vi um grande avanço no cuidado desse material que seria usado por outro aluno. Tem resistência porque usar o livro é algo que dá trabalho, pois exige do professor mostrar como ter esse cuidado. O aluno só vai passar a ter esse cuidado se ele tiver experiência”. (Professora Conceição, escola B)

Uma das críticas apontadas pelos professores ainda estão presentes em muitas coleções aprovadas: exercícios descontextualizados, textos longos que enfraquecem o interesse pela leitura ou que reforçam uma geografia pautada na memorização, onde não

há reflexão por parte do aluno. Destaco que esses aspectos refletem na dificuldade de construção do pensamento geográfico pelos estudantes no cotidiano escolar.

Por vezes, mesmo sendo consumível, o livro didático ainda tende a ficar sob a guarda do professor na escola e as justificativas são muitas. Entre elas estão à quantidade insuficiente de exemplares recebida pela escola, o receio docente da criança “estragar” o livro com o manuseio, conteúdo pouco significativo ao não considerar o contexto local. O resultado é que muitos docentes optam pelo desuso desse recurso em seu fazer.

Gráfico 6. Escolha das coleções que contemplem o componente curricular Geografia nos Anos Iniciais no município de Mesquita, RJ – PNLD 2019

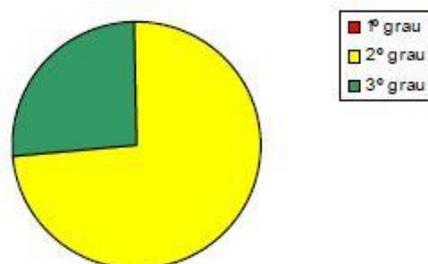


Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Mesquita, 2018.

Acredito que o gráfico acima indicando uma predileção de quase 40% dos docentes por obras que agregam mais de uma disciplina também seja reflexo de um perfil interdisciplinar, ou seja, aquele que tem a necessidade de reunir todos os componentes curriculares em seu fazer docente. Interpreto isso como uma forma de “encurtar” os conteúdos a serem desenvolvidos, pois além de não terem o tempo de planejamento garantido diversos temas não fazem parte da formação inicial do professor de anos iniciais, impactando numa abordagem superficial. De acordo com o artigo 62 da Lei 9394/96 para lecionar nos Anos Iniciais do ensino fundamental é exigido do profissional o curso normal superior, licenciaturas específicas, pedagogia ou a formação em nível médio na modalidade normal – formação de professores, mas sua formação continuada em serviço fica em segundo plano.

No caso dos professores municipais que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda predomina a formação docente em nível médio:

Gráfico 7. Formação dos professores da rede municipal de Ensino Fundamental – 2006



Fonte: Estudo Socioeconômico do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

Mesmo considerando que o panorama em relação ao perfil de formação dos profissionais da rede possa ter sido alterado nos últimos anos, é simplório imaginar que o livro seja utilizado somente como ferramenta de apoio docente. Ao contrário, penso que justamente pela lacuna na formação, fruto de pouco debate teórico sobre o ensino de geografia, o livro didático ocupe um espaço referencial no campo das práticas pedagógicas. Sigo com Santos (2018) quando chama a atenção para o uso do livro didático como instrumento de formação para os docentes, sobre temas que não dominam. Essa situação ganha espaço quando a sua formação inicial é insuficiente ou quando ele leciona uma disciplina que não domina sob o risco de se tornar um elemento controlador da prática pedagógica. Autoras como Tonini e Goulart (2017, p. 259) reforçam que as discussões sobre livro didático durante os cursos de graduação são raras, e quando ocorrem realizam análises pontuais de algum tema apresentado pelo livro, em que pese sua conexão com o ensino.

A pesquisa realizada com os professores mesquitenses descreve as falas de alguns docentes, referindo-se à aplicação da Lei 10.639/03 nos Anos Iniciais:

“Sim, a gente trabalha, mas não a quantidade que eu acho suficiente. A gente trabalha geografia, história e ciências voltadas pra datas comemorativas, que não acho ideal, mas que acontece porque trabalhamos pelos projetos e orientações da escola. Semana passada trabalhamos o dia da consciência negra, anteriormente trabalhei escravidão indígena e negra. Mas acaba não sendo suficiente, a gente precisa de mais tempo para trabalhar e a nossa ênfase é alfabetização e letramento, são as ferramentas que eles têm que sair daqui levando. Eu não concordo, mas a gente tem que seguir o que é orientado porque a gente tem muita alternância entre trabalhar os conteúdos e os projetos que são indicados pela coordenação”. (Professora Beatriz, escola A)

(...) “Acho que o livro tem diversidade, mas algumas crianças não se vêem como negros. A gente procura mostrar até a árvore genealógica procurei mostrar a escravidão não só africana, mas indígena.... Quando veio esse projeto do dia 20 de novembro pra culminância, uma professora de fora veio dar uma aula com eles, os meus alunos já tinham alguma bagagem, compreenderam melhor, sabiam o que eram os navios negreiros, o porquê do acontecimento, onde eles viajavam”. (Professora Lélia, escola A)

Assim, os professores de modo geral, apresentam dificuldades em diversos aspectos: insuficiência de formação pedagógica inicial e continuada em serviço, contradições pedagógicas que dificultam o trabalho docente, além de condições de aprendizagens dos alunos completamente desfavoráveis, em turmas que sempre possuem um número maior de alunos do que o adequado.

O apoio para realização de formação pedagógica inicial e continuada torna-se chave para que a questão racial possa ser compreendida, posteriormente incorporada nas práticas pedagógicas desses profissionais. O acesso a materiais e discussão sobre posturas preconceituosas de alunos e demais colegas de profissão tendem a superar, por exemplo, a visão sobre o combate ao racismo apenas em datas comemorativas, ou mesmo a abordagem do tema visto como algo que pode ser discutido tecnicamente ou em segundo plano, quando comparado com conteúdos “mais importantes”. Vale notar que ensinar é uma ação pedagógica conectada com a dimensão política, e para que o

docente de anos iniciais se torne um aplicador da Lei 10.639/2003 nas aulas de geografia precisa tocar na discussão sobre o racismo estrutural, presente na sociedade brasileira.

O desafio gerado pela falta de condições estruturais, como ter tempo para planejamento e discussões pedagógicas sobre as legislações colaboram sobremaneira para que projetos vindos “de fora para dentro” e práticas descontextualizadas comprometam a condição docente de reflexão sobre o trabalho pedagógico, tornando-as sem sentido tanto para alunos quanto para profissionais da educação. Diante disso, reconheço que a tarefa do professor comprometido em desnaturalizar o racismo em sala de aula depende fundamentalmente da forma como seleciona e ordena os conteúdos. Avaliar o livro didático tendo como parâmetro uma concepção antirracista torna-se um pressuposto capaz de romper com um imaginário social conectado as práticas sociais.

Os conteúdos de Geografia encontram-se num mesmo livro consumível contendo mais dois componentes curriculares: Ciências e História. De acordo com o Edital do PNLD, é fundamental que as obras trabalhem as mesmas habilidades e objetos de conhecimento presentes nas obras disciplinares de forma articulada entre si e os demais componentes³¹. Neste sentido, identificamos que as obras interdisciplinares apresentam 61% menos páginas que as coleções disciplinares se consideradas separadamente, o que nos leva a discutir se os conteúdos são apresentados de forma superficial ou se existe a possibilidade de criar condições para uma visão que integre esses componentes curriculares. Para compreender as características gerais das obras recorremos ao Guia digital de Geografia referente ao PNLD 2019 e a BNCC como suporte formal de conteúdos e do currículo. O discurso presente na base propõe reforça que o livro didático deve ser o instrumento de difusão do currículo oficial, de acordo com os grupos quem detém o poder na sociedade, compreendendo que a BNCC não é o currículo oficial, mas uma importante reguladora.

4.1 Coleção Vem voar

A primeira obra destacada é a coleção Vem voar, organizada pela editora Scipione, atualmente sob o controle do grupo franco-brasileiro Vivendi/Abril. A obra coletiva tem como editores responsáveis o professor de Geografia Wagner Nicaretta e a médica veterinária Isabel Rebelo Roque.

Observei que existe uma tendência do mercado editorial em coletivizar a autoria dos livros didáticos. Na contramão de um trabalho autoral, é permitido que o nome apresentado na capa não fosse do autor dos conteúdos, mas de quem coordenou o processo editorial. No caso desta coleção, os responsáveis pelos conteúdos não pertencem integralmente ao campo da educação. São eles: Ana Alvares, psicóloga de formação pela Universidade de São Paulo (USP), Jaqueline Paiva Cesar, bacharela em geografia pela mesma universidade e Luciana Nicoletti, bacharela em comunicação social pela Universidade Anhembi Morumbi. Esse modo de produção organizada a partir da divisão de tarefas de forma estanque é criticado por Santos (2018) ao estar condicionada a questão financeira:

Se, de um lado esta fragmentação da escrita (e, esvaziamento da autoria) dos livros didáticos tem como primeira função reduzir pagamentos de direitos autorais e aumentar o lucro das editoras, de outro lado a perda da identidade autoral interfere diretamente no próprio tipo de obra produzida. (p. 33)

³¹ Uma das orientações previstas no Edital PNLD 2019 é que temas mobilizem os componentes curriculares envolvidos na obra, evitando a justaposição.

Trabalhei com a primeira edição impressa do manual do professor, que é um volume obrigatório pelo PNLD, destinado ao quarto ano do ensino fundamental. Produzida no ano de 2017, a obra traz os componentes curriculares de Geografia, História e Ciências de forma interdisciplinar numa versão mais densa, porém com os mesmos conteúdos e atividades disponíveis no livro do estudante. O material contém orientações específicas para o trabalho docente e comentários sobre as habilidades a serem desenvolvidas em cada conteúdo a ser desenvolvido. De acordo com a terceira versão da BNCC, o conceito de habilidade é a capacidade de ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. Esse conhecimento é amplo, e deve incorporar conceitos, valores, procedimentos e atitudes. Segundo o edital do PNLD 2019, artigo 3.3.1.2:

O manual do professor, nos seus diversos componentes, deverá orientar o trabalho do professor em sala de aula, apoiando-o desde os processos de planejamento, organização e seqüenciamento de conteúdos e atividades a serem realizadas até o acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos estudantes, devendo, sobretudo, ter papel significativo na proposição de práticas inovadoras, estimulantes e eficazes ao processo de ensino-aprendizagem. (Brasil, 2017, p.37).

Por isso, pode-se dizer que o manual do professor expressa uma complexa relação de poder epistêmico:

1) O saber do professor, como sujeito que tem o poder de decidir a forma de apresentar o conteúdo e atividades propostas pelo livro, considerando ainda as especificidades encontradas em seu fazer docente.

2) O saber do livro didático, como conhecimento escolar revestido pelo domínio científico, sobre o que deve ser ensinado, e em contrapartida pode silenciar a voz docente, transformando-o em um mero reprodutor de conteúdo.

3) O saber do estudante, como sujeito que possui saberes e vivências que devem ser considerados ao dialogar com o material através de propostas pedagógicas que colaborem para a construção de conhecimento, indo além da mera consulta de informações.

A proposta do edital como política do Estado tem um caráter prescritivo ao mercado editorial, estabelecendo padrões mínimos de qualidade e características comuns aos livros didáticos. Porém, isto não significa que o manual do professor, critério de avaliação das coleções didáticas tenha se mantido ao longo dos anos. Em relação a aspecto, Santos (2018) chama a atenção para a evolução dos livros didáticos nos últimos dez anos, inclusive na abordagem das questões raciais.

Ao analisar a estrutura do livro do professor, observei que as duzentas e setenta e duas páginas estão distribuídas em quatro unidades e doze capítulos, mas que não existe em nenhum espaço a voz de outros professores, apesar dos boxes com referências e propostas que auxiliem o docente no planejamento da aula. O sumário traz reflexos de uma narrativa hegemônica eurocentrada onde culturas e existências se sucedem no tempo, linearmente.

Essa hierarquia na organização socioespacial dita o que é central e periférico, paisagens naturais e antrópicas, urbano e rural, primitivo e avançado. Os conteúdos relativos ao componente curricular de geografia estão assim organizados dentro da coleção:

Quadro 3. Estrutura do sumário da coleção Vem voar envolvendo o componente curricular Geografia e arranjo das habilidades previstas na BNCC contempladas na unidade I

Unidade I		Unidade temática	
Um país em construção		Habilidade indicada pela BNCC	
Capítulo 1	A sociedade brasileira	Território e diversidade cultural	<p>Selecionar em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares, componentes de cultura afro-brasileiras.</p> <p>Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.</p>
Capítulo 2	Divisão e administração do Brasil	Formas de representação e pensamento espacial	<p>Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.</p> <p>Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região, suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência).</p> <p>Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais.</p>
Capítulo 3	As paisagens brasileiras	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente que vive, bem como a ação humana na preservação ou degradação dessas áreas.

Fonte: Coleção Vem voar interdisciplinar. 2017

Quadro 4. Estrutura do sumário da coleção Vem voar envolvendo o componente curricular Geografia e arranjo das habilidades previstas na BNCC contempladas na unidade II

Unidade II	Unidade temática	Habilidade indicada pela BNCC
------------	------------------	-------------------------------

Brasil de todos			
Capítulo 4	Africanos longe do continente africano	O sujeito e seu lugar no mundo	Descrever processos migratórios e suas contribuições para a sociedade brasileira.
Capítulo 5	Chegadas e partidas	Conexões e escalas	Descrever processos migratórios e suas contribuições para a sociedade brasileira. Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, idéias e pessoas.
Capítulo 6	Brava gente brasileira	O sujeito e seu lugar no mundo	Selecionar em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares, componentes de cultura afro-brasileiras. Identificar e descrever territórios étnico-raciais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e quilombolas.

Fonte: Coleção Vem voar interdisciplinar. 2017

Quadro 5. Estrutura do sumário da coleção Vem voar envolvendo o componente curricular Geografia e arranjo das habilidades previstas na BNCC contempladas na unidade III

Unidade III		Unidade temática	Habilidade indicada pela BNCC
A alimentação			
Capítulo 7	Todo ser vivo necessita de alimento	Não identificado ³²	Não identificado
Capítulo 8	Do que nos alimentamos	Não identificado	Não identificado
Capítulo 9	De onde vem os alimentos	Mundo do trabalho	Comparar características do trabalho no campo e na cidade. Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos.

Fonte: Coleção Vem voar interdisciplinar. 2017

³² Neste capítulo não localizei nenhuma temática ou habilidade geográfica, demonstrando que não são todos os conteúdos que se encontram devidamente articulados de forma interdisciplinar, como propõe a obra.

Quadro 6. Estrutura do sumário da coleção Vem voar envolvendo o componente curricular Geografia e arranjo das habilidades previstas na BNCC contempladas na unidade IV

Unidade IV		Unidade temática	Habilidade indicada pela BNCC
Produção, consumo e comunicação			
Capítulo 10	Todo ser vivo necessita de alimento	Circulação de pessoas, produtos e culturas	Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos.
Capítulo 11	Circulação e consumo de diferentes produtos	Natureza, ambientes e qualidade de vida	E Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente que vive, bem como a ação humana na preservação ou degradação dessas áreas. Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos.
Capítulo 12	Os meios de comunicação e o modo de vida urbano	Não identificado ³³	Não identificado

Fonte: Coleção Vem voar interdisciplinar. 2017

As 11 habilidades previstas na BNCC para o quarto ano de geografia foram contempladas nesta coleção. Já em relação à estrutura do livro pertencente à coleção Vem Voar Interdisciplinar conta com diversas sessões que se repetem ao longo das quatro unidades. Dentre eles, destacam-se: o glossário, onde o estudante tem a possibilidade de encontrar palavras desconhecidas; o box denominado leitura de imagem, destinado a conectar o estudante aos temas estudados através de textos escritos; Mais atividades, com exercícios e pesquisas complementares; Uma ideia, diversos olhares, um espaço que parte do conhecimento já adquirido pelo estudante para consolidar outros novos; a seção pensando e praticando, que relaciona a construção de hipóteses sobre os temas; ler e entender, seção destinada a explorar a interpretação dos estudantes sobre os temas através de um roteiro de perguntas sobre temáticas relevantes;

³³ Neste capítulo não localizei nenhuma temática ou habilidade geográfica, demonstrando que não são todos os conteúdos que se encontram devidamente articulados de forma interdisciplinar, como propõe a obra.

e finalmente o item rever ideias, localizado no fim de cada unidade para que haja uma relação com os conteúdos apresentados, inclusive com um box denominado conheça mais, com indicações bibliográficas.

A primeira unidade demonstra a intenção de discutir a formação do território brasileiro e a constituição de seu povo. Além disso, a coleção evidencia a lógica de classificação dos espaços, como herança do universalismo europeu, que tem a pretensão capitalista de alcançar o “progresso”. Ao analisar aspectos relacionados ao conteúdo da coleção *Vem voar* já na primeira unidade intitulada “O ser humano e as paisagens” podemos identificar uma abordagem expositiva da organização do espaço brasileiro e formação territorial. A imagem de capa alude ao ano de 1500, marco temporal civilizatório que considera a visão amena do colonizador que “passa a ocupar o território” (p.17). Os milhares de anos em que o povo originário esteve presente no território passam a ser um ponto da narrativa, naturalizando a ação de dominação.

Fatores como o extermínio dos povos indígenas e a agressão à natureza como violação do sagrado não são discutidas no capítulo, trabalhando-se a ideia de espaço como objeto da exploração colonial cujo objetivo era satisfazer as necessidades econômicas da metrópole. O reconhecimento da presença indígena no espaço aparece de forma superficial assim como há poucos elementos da cultura indígena através de dois textos em que não aparecem pessoas nas imagens, apenas elementos naturais. Chama a atenção que um dos textos faz menção de que houve resistência indígena contra a violência colonial, fato que não observei em relação aos povos africanos na mesma unidade, classificando o negro como passivo diante de sua escravização:

No princípio, a relação entre indígenas e portugueses foi amistosa. Mas com o crescimento das atividades econômicas (...) os portugueses passaram a escravizar indígenas para realizar estes trabalhos. Os indígenas, porém, resistiram a estas tentativas de escravização. (p. 25, 2017)

O discurso pautado no mito das três raças contribuintes para a formação do povo brasileiro aparece na narrativa da diáspora africana (forçada) pelo olhar colonial. Há um tímido, mas presente destaque sobre a existência de uma cultura não ocidental, através de um box³⁴ que informa os alunos que existiram reinos e diversos na África no século XI, justamente o período em que Portugal inicia a prática da escravização:

Figura 4. Vista da cidade de Benin com palácio real



Fonte: Coleção *Vem voar* interdisciplinar (2007, p. 26).

³⁴ Utilizo o termo “box” para indicar conteúdos que estão fora do texto principal. Apesar disso, cada coleção/editora possui uma forma de denominação própria para se referir a esse espaço no livro didático.

Propaga-se a ideia de que o colonizador que negociava mercadorias na Costa da África passa a ter interesse pelo tráfico de pessoas em uma região onde a prática de escravizar inimigos já existia, e que as nações consideradas inferiores eram dominadas para “trabalhar nas terras da América” (p.26). Aqui nos deparamos com a perspectiva de trazer à memória inscrições de um mundo africano apagado pelo colonizador, porém o livro não dá continuidade a esta abordagem ao tocar na escravidão com cenas naturalizadas de tortura, estas sim, comuns em livros didáticos.

Nas orientações didáticas é mencionado que a presença africana na formação étnica e cultural brasileira será tratada mais adiante, porém não se discute a relação entre a escravidão e desigualdade social, a meu ver um sintoma da branquitude, que é o não reconhecimento das desigualdades raciais, inclusive através do silêncio sobre o branco, que não é posto em questão. Apesar disto, o guia que analisa a obra garantindo que a contribuição da cultura africana na formação da sociedade brasileira está presente.

No ano de 2005, o pesquisador Rafael Sanzio dos Anjos publicou um artigo que analisou o discurso racializado³⁵ presente nos livros didáticos de geografia, e chegou à seguinte constatação:

Não podemos perder de vista que muitos materiais didáticos têm desempenhado um papel muitas vezes decisivo na introjeção de conceitos errados, de forma velada ou explícita, assim como de estereótipos. Vejamos alguns exemplos: não se pode mais aceitar a difusão da escravidão como fato que se associa exclusivamente aos povos africanos, nem tampouco imagens do negro apenas como escravos ou no desempenho de atividades na sociedade sem prestígio; de não inserir devidamente o papel do negro brasileiro nos ciclos econômicos do país; de não revelar o contingente populacional de afrodescendentes atual no Brasil e sua importância; enfatizar que os africanos e seus descendentes são, também, responsáveis pela adequação aos trópicos da tecnologia pré-capitalista brasileira, como a mineração, a medicina, a nutrição e a agricultura; que a herança cultural trazida da África constitui a matriz mais importante da cultura popular brasileira e que é frequentemente relegada pela ideologia dominante ao folclore. (ANJOS, 2005, p. 177).

A primeira imagem da população negra retratada no livro didático em relação ao trabalho relaciona a escravidão e ao trabalho pesado, mantendo uma lógica de subalternidade que encobre a participação de quem realmente lucra com essa exploração.

Além de lembrar sistematicamente o papel da população negra como escravizada, impactando na subjetividade dos estudantes, a próxima imagem presente no livro sugere que os portugueses aguardavam em suas embarcações:

Figura 5. Representação do comércio de escravos na África

³⁵ Racialização é o uso social da raça, utilizado para classificar a sociedade, subalternizando o povo negro.



Fonte: Coleção Vem voar interdisciplinar (2007, p. 27).

A forma como as imagens subalternizadas em relação ao corpo da população negra no mundo do trabalho são veiculadas com frequência, sobretudo quando relacionadas à escravização, denotam uma divisão racial no contexto da colonização.

Santos (2008) chama a atenção para o fato de que tanto o trabalho do negro como a sua contribuição para o desenvolvimento econômico do país é muito pouco comentada, demonstrando uma tendência de representação do atraso, já que o trabalho intelectual representa a modernidade, como podemos identificar na imagem a seguir. A figura que a meu ver reforça o ideal de brancura através da superioridade intelectual traz dois arqueólogos analisando ferramentas datadas de cerca de 3,3 milhões de anos graças à ajuda de um habitante local que é mencionado pelo texto e não aparece na imagem:

Figura 6. Arqueólogos no lago Turkana no Quênia



Fonte: Coleção Vem voar interdisciplinar (2007, p. 27).

De forma geral o simbolismo de vincular o artesanato a uma atividade realizada exclusivamente por mulheres negras e indígenas é uma constante discriminatória ao longo da obra, indicando uma representação que perpetua uma condição de subalternidade. Soma-se a ideologia do racismo também o sexismo, onde a mulher negra reflete pouca capacidade e prestígio social graças a um sistema econômico, político e jurídico que reforça essa condição de subalternidade, expondo-a a receber baixos salários e se manter fora dos espaços de decisão.

Esta subalternização da mulher é uma estratégia culturalmente construída durante a modernidade, definindo o papel do homem e da mulher na sociedade, tendo como exemplos dentro do processo histórico e político brasileiro a negação de direito ao voto e acesso a uma educação tardia quando comparado aos homens. A propósito, este mesmo quadro de exclusão não se apresenta quando a questão é o trabalho, onde a mulher negra sempre esteve presente.

A questão racial é a tônica do mercado de trabalho, e o branco quando é citado como responsável por desenvolver trabalhos artesanais tem sua figura ocultada apresentando apenas o produto final. No entanto, em trabalhos mais qualificados sua presença é obrigatória. Outra marca no texto é sempre referenciar um conhecimento transmitido por um africano escravizado, como se não houvesse nenhum tipo de pertencimento e seus sujeitos permanecessem cristalizados nesta condição, enquanto não produtores de conhecimento.

O próprio edital delimita que não se deve promover negativamente a imagem da mulher, desconsiderando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, desvalorizando sua visibilidade e protagonismo social (BRASIL, 2017, p.30). Mesmo com essa indicação explícita sobre a abordagem sobre a mulher observamos que o desrespeito aos critérios estabelecidos pelo ainda persevera, não sendo suficiente para impedir este tipo de publicação. No capítulo 10 – da matéria prima ao produto final, com o intuito de se discutir o processo de produção a narrativa é mais objetiva: uma mulher negra e outra indígena figuram confeccionando produtos artesanais e no quadro ao lado aparece uma mulher branca operando um sistema informatizado de produção de receptores de televisão na zona franca de Manaus.



Figura 7. Processo de fabricação de panelas de barro no Espírito Santo
Fonte: Coleção Vem voar interdisciplinar (2017, p. 137).

A segunda unidade temática, Brasil de todos enfoca a formação do povo brasileiro relacionando os fluxos populacionais de africanos colonizados e imigrantes europeus, e a contribuição dessas diferentes culturas. A economia colonial é retratada, trazendo de forma recorrente imagens da escravização ao longo do tempo e representações que partem do rural para o urbano. Todas as imagens seguem a lógica de valorização da burguesia e do capital empregado no processo de industrialização, propagado como progresso.

Há imagens de povos africanos no campo, mas somente na condição de escravizados, ignorando sua participação ativa na formação histórica, econômica e territorial durante quatro séculos de trabalho. O capítulo cinco – Chegadas e partidas -

anuncia que novas culturas aqui chegam, definindo que o imigrante europeu aparece como uma solução para o fim do tráfico negreiro, explicando que “a proibição ao tráfico tornava essa mão de obra cada vez mais cara e menos numerosa” (p.98).

Considerando o número de imigrantes europeus que chegaram ao país quase se aproxima dos quase quatro milhões de africanos, abrem-se duas lacunas:

a) Porque os africanos que se estabelecem no Brasil não são considerados pelo livro como imigrantes ?

b) Além disso, porque essa população que já tinha experiência na lavoura e era livre para trabalhar no campo não teve oportunidade de acesso a terra e equipamentos como os alemães, suíços e italianos – homens brancos e europeus - que, aliás, tiveram sua vinda subsidiada mesmo sem o conhecimento técnico?

Além de não abordar a real intenção do governo brasileiro através do Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890 que estimulava a imigração europeia o livro traz como orientações didáticas apenas a indicação de pesquisa sobre o que motivou essas populações a se deslocarem para o Brasil, escamoteando a questão racial. A esse respeito, esclareço que a república do Brasil tinha, portanto uma política discriminatória, interessada em branquear a população como forma de “regenerar” a raça, sob o ideário do branqueamento. A ocupação de territórios por europeus onde já haviam populações africanas estabelecidas se configurou como mais uma política de embranquecimento, desta vez como foco territorial onde o Estado desprezou seu próprio povo.

O capítulo 6, de título brava gente brasileira trata do encontro e diversidade cultural no país. Ao narrar como os povos marcam a paisagem nacional, as diferenças de representação se expressam de forma sutil. No exemplo em questão existem indícios de um branqueamento cultural baseado na exclusividade do perfil racial branco, retratado pela presença do imigrante europeu na região Sul do Brasil, subjetivado como um espaço branco. Mais que isso, é uma forma de produzir não existências de outros grupos na região, impedindo que haja qualquer tipo de memória da presença negra ou indígena através de um material didático com abrangência nacional. A proposta do livro valoriza o legado arquitetônico alemão, destacando a riqueza e os detalhes das construções, como podemos observar:



Figura 8. Casa em Pomerode, no estado de Santa Catarina
Fonte: Coleção Vem voar interdisciplinar (2017, p. 121).

Apesar de o livro apontar que os povos africanos também possuem conhecimentos válidos sobre construções, isso não é reforçado através de imagens. Por

outro lado, a imagem enfatiza que a contribuição cultural da população negra se dá através de seus corpos, como é o caso da capoeira, contrapondo-se a herança europeia na produção de saberes. Notadamente este é um espaço onde a presença negra é valorizada, desejada:



Figura 9. Roda de capoeira no município de Ruy Barbosa
Fonte: Coleção Vem voar interdisciplinar (2017, p. 120).

A verdade é que a capoeira é uma prática cultural associada à raça. Além de servir à exibição da cultura popular, percebo que o livro reforça o imaginário em que afrodescendentes não detêm uma diversidade de contribuições importantes para as produções artísticas. O material comenta brevemente sobre a influência africana na língua portuguesa e nas festas populares como o samba e o jongo. Enxergar esta forma estereotipada de abordagem é importante, pois texto e imagem trabalham juntos na produção de preconceitos regionais.

Existe uma referência ao processo de industrialização que atribui à exclusividade dessa atividade econômica para a população branca, a partir da imigração europeia. Segundo o livro “fundamental para o sucesso da indústria no Brasil” (p.98). O controle do trabalho associado à raça presente nos espaços coloniais se repete nesta unidade. Se antes o indígena praticava o trabalho servil e o negro o “substitui” por meio do trabalho escravo, coube ao branco o trabalho assalariado. No contexto da urbanização, percebemos que o trabalho é o elemento regulador da organização do espaço, porém o conceito deve ser construído mediante compreensões mais amplas do que aquela comumente presente nos anos iniciais, que apresenta o trabalho apenas como profissão. Mas não é somente o trabalho quem determina o acesso aos lugares da cidade, pois atrelado a ele encontra-se o fator racial. Essa estratégia, é demonstrada através da grafagem populacional não branca na paisagem restrita a periferias, como veremos no exemplo a seguir:



Figura 10. Município de Salvador no estado da Bahia, em 2015
Fonte: Coleção Vem voar interdisciplinar (2017, p. 63).

Quando a população afrodescendente é associada a problemas urbanos, entendo que o livro didático em seu discurso oficial retira do Estado sua parcela de culpa, responsabilizando exclusivamente a população por sua condição econômica e social. Na exposição não houve a preocupação em apontar a presença (ou a falta de) serviços públicos, ou estabelecimentos comerciais na periferia. Outra lacuna nesta abordagem: o livro apresenta a favela, para muitas crianças o lugar onde vivem, como sendo apenas um problema social. Aqui, o racismo se manifesta a partir da divisão espacial em uma localidade específica para delimitar a condição de criminalização da pobreza, relegando naturalmente a população de maioria negra a se submeter às diversas violências – como a falta de saneamento básico, sistema de saúde e educacional, além da segurança pública e suas “balas perdidas” – onde impera um estado de sítio e a exceção torna-se regra, sob o aval do seletivo sistema de justiça. A favela, seguindo este sistema binário de análise baseado na cor é um espaço negro.

Nilma Lino Gomes discute que a despreocupação do Estado em inserir socialmente os negros libertos no pós-abolição acirrou o imaginário racista, numa construção onde o ex-escravizado era considerado rebelde e despreparado para o trabalho assalariado. O próprio PNLD indica que haja a valorização da diversidade, mas percebemos que territorialmente o livro reforça a segregação socioespacial no meio urbano, mesmo que de forma não explícita. Perde-se a oportunidade, por exemplo, de se destacar os territórios negros urbanos através de suas expressões culturais.

Rafael Sanzio dos Anjos (2009) chama a atenção para o papel do território, que em sua essência é um fato físico, político, social, categorizável, possível de dimensionamento, onde geralmente, o Estado está presente e estão gravadas as referências culturais e identitárias da população. Segundo o autor, é responsabilidade da geografia escolar apresentar os diferentes territórios aos alunos como fruto de relações sociais, para que compreendam os interesses e ações envolvidas nessas formações espaciais.

Atenção, no entanto: isso não quer dizer que a geografia escolar está mudando natural e conscientemente para uma inclusão das questões raciais. É necessário tocar nos preconceitos presentes nos materiais didáticos de uma forma contínua para que a cultura de respeito à dignidade humana esteja cada vez mais presente. Nesse percurso, identifiquei que o livro destina uma página para destacar a presença das comunidades quilombolas em praticamente todo o território.

A Geografia se trata de um campo do conhecimento acostumado a ver o mundo de cima. É pela leitura de mapas, que Santos (2007) referencia como uma possibilidade de expressão geográfica de lutas históricas dos negros. Identificamos na obra da coleção dados extraídos da Fundação Palmares, através da certificação expedida as Comunidades Remanescentes de Quilombos:



Figura 11. Mapa sobre remanescentes Quilombolas, em 2013
 Fonte: Coleção Vem voar interdisciplinar (2017, p. 125)

A projeção acima é importante porque apresenta aquilo que quem o produziu quer que vejamos, descobrindo os elementos que o constitui. O fato curioso é que os quilombos ou “terras de preto” estão conceituados no livro como um movimento de resistência feito por descendentes de africanos escravizados, mas não se explica o contexto histórico e geográfico, como contribuíram para o desenvolvimento político e econômico do país.

É como se houvesse um salto da população negra para os dias atuais, onde todas as explicações sobre sua interação com o espaço e relações sociais estivessem permanentemente presas ao tempo da escravidão, omitindo a predominância da população negra na estrutura social. Além disso, o livro destaca que os quilombolas sofrem para ter o direito à propriedade da terra. Mesmo bem-intencionado, não há destaque no livro para o patrimônio cultural presente no território, onde se preservam heranças, memórias e saberes identitários.

O risco desse tipo de abordagem é pautar uma forma de marginalização geográfica, ao promover referências que evidenciem um discurso de apagamento da população negra. A responsabilidade pelos ataques as comunidades quilombolas é atribuída no livro didático a madeireiras, fazendeiros e mineradores, passando ao largo as causas da disputa histórica desses grupos por territórios, além de desprezar a participação do Estado como agente responsável por garantir esta reparação através da demarcação das terras.

Anjos (2005) indica que educação cartográfica deve ser um processo compreensível aos alunos a partir de conhecimentos e habilidades que os levem a efetuar a leitura do espaço, representá-lo e dessa forma construir os conceitos de relações espaciais. Para o autor os mapas, mesmo nos anos iniciais do ensino fundamental devem ir além de instrumentos visuais de ilustração. Ele mostra que é

fundamental considerar a pluralidade cultural sob o olhar da cartografia, justamente por apontar desigualdades sociais e econômicas presentes no espaço.

A terceira unidade da coleção sob o tema alimentação aborda sob o ângulo geográfico o mundo do trabalho, caracterizando os modos de produção e fluxos entre campo e cidade. Ao apresentar o espaço rural, o exemplar restringe a população do campo como periférica em relação ao urbano, com breves comentários sobre os tipos de atividade econômica realizadas para atender as necessidades de consumo da cidade. Os trabalhadores pardos e negros mais uma vez têm seu lugar determinado pelo livro: quando retratados em imagens associadas ao campo desenvolvem atividades associadas ao baixo uso de tecnologia, consideradas como “primitivas” e por conta disso, pior remuneradas.



Figura 12. Colheita de castanha-do-pará no município de Laranjal do Jari, no estado do Amapá, em 2017

Fonte: Coleção Vem voar interdisciplinar (2017, p. 185).

O imagético potencializa o discurso textual, pois induz “a verdade”. Fato é que faz parte da natureza científica produzir um discurso autorizado sobre a verdade. Outra contribuição importante nos traz Tonini (2003) quando indica que os livros operam na produção de superioridade/inferioridade ao hierarquizar os setores da atividade econômica.

O estabelecimento dos setores secundário e terciário, por serem fases posteriores da economia sugere que o modelo urbano-industrial seja uma evolução do capitalismo. E esse domínio sobre a tecnologia e o agronegócio é protagonizado exclusivamente por trabalhadores brancos. Estes espaços são veladamente construídos, apontando uma situação de pertencimento racial no contexto do trabalho.



Figura 13. Relação esquemática entre os três setores na produção de suco de laranja

Fonte: Coleção Vem voar interdisciplinar (2017, p. 196).

Registro que se manifesta uma hierarquia racial verificada nos três setores produtivos. As imagens que retratam o setor primário projetam nas feições dos trabalhadores um trabalho repetitivo ou que exija força física para sua realização e ali figuram de forma generalizada trabalhadores pardos e negros. Já as atividades que envolvem o setor secundário são realizadas amplamente por pessoas brancas, demonstrando organização e uso de avançada tecnologia, como nos casos da indústria têxtil, calçados e aço. Parece-me que a subjetividade do livro didático indica algumas ocupações onde a população negra não está autorizada a figurar. É fundamental que se entenda que essa subjetividade não é a de fato a realidade, mas uma representação do real sob a ideologia do racismo, onde pessoas negras são associadas a profissões subalternas. O prejuízo desse tipo de abordagem racializada pelo livro didático, um portador de verdades, é normalizar essa condição aos sujeitos que o acessam, interferindo no imaginário, afeto e percepções das crianças.

A última unidade da coleção – Produção, consumo e comunicação apresentam como as matérias primas são transformadas, as formas de circulação e consumo de diferentes produtos. Sobre o consumo, pretendo descobrir o espaço destinado as crianças negras, fundamental no processo de afirmação identitária, pois se vê e aprende manuseando o livro didático.

Reitero que marcadores como a pobreza, trabalho e sensação de subalternidade que ligam a população africana e afrobrasileira à escravidão são repetidos por meio de estruturas sociais pretéritas da historicidade em três das quatro unidades em que o livro está organizado. Apenas na última unidade pessoas negras são grafadas no espaço em atividades cotidianas relacionadas ao lazer e consumo. Ou seja, ainda que essencial, ter pessoas negras no livro didático não significa que estas figurem em tarefas que exijam preparo intelectual como médicos, jornalistas, cientistas, advogados ou professores. Além disso, diante da constituição de subjetividades em que condições as pessoas negras aparecem “normalmente” no livro?

A constatação dessa ausência de pessoas negras em atividades econômicas não precarizadas nos leva a compreender que as imagens são fundamentais para que a desigualdade racial seja denunciada. A representatividade é um passo importante na luta antirracista. Do ponto de vista que venho tratando, reconhecer a participação de pessoas negras em espaços de poder e prestígio social oferece o exemplo contrário às narrativas

discriminatórias, que historicamente posicionam as chamadas minorias em locais de subalternidade.



Figura 14. Discussão sobre consumo

Fonte: Coleção Vem voar interdisciplinar (2017, p. 245).

A imagem acima se apresenta como uma possibilidade de convite à aprendizagem por sua linguagem visual, em uma cena contextualizada que vai além da sequência didática pré-estabelecida sobre o consumo. Penso que utilizar esse tipo de recurso é um avanço positivo, pois está em relação direta com o tema e o texto que se o livro quer apresentar. Apesar de generalizações, a linguagem imagética não retrata a realidade, mas uma representação do imaginário social que se conecta a reflexão, consciência e afetos de quem a acessa.

Ainda neste capítulo encontrei oito imagens de crianças negras em situações do cotidiano, revelando que ainda existe uma forte alienação do corpo negro onde apenas uma situação era real, retratada por foto. Apesar de o imagético ser o elemento que o aluno mais relaciona graças à questão econômica relacionada aos direitos autorais, existe um grande risco do livro não ter gente, impedindo que o sujeito se veja no material didático. O benefício do reconhecimento através das imagens objetiva justamente criar uma relação de identificação do leitor.

As editoras optam por bancos repositórios de reprodução gratuita, algumas delas já utilizadas em coleções aprovadas em anos anteriores, portanto dentro dos parâmetros exigidos pelo PNLD. As peças gráficas são enxertadas, resultado de uma fragmentação no processo de produção das obras didáticas e passam cada vez mais a ter cunho meramente ilustrativo, vedando outros usos curriculares. Tratei de ampliar a discussão ao buscar a imagem de uma família negra e a representação caiu pela metade, sendo duas em ilustrações e outras duas por meio de fotos.

Apenas a imagem abaixo representa uma concepção de família negra e em condição de lazer, porém em uma realidade anacrônica, onde as pessoas se reuniam em volta do rádio, devido à tecnologia da época. De qualquer forma, defendo que o livro de fato trouxe imagens de pessoas negras, mas em nenhum momento promoveu exemplos positivos, como preconiza as DCNERER. Uma das implicações dessa omissão está no privilégio de um determinado grupo racial no espaço, no caso o branco, demonstrando mais uma vez que o racismo faz parte da ordem social:



Figura 15. Família reunida para ouvir rádio no Rio de Janeiro em 1942
Fonte: Coleção Vem voar interdisciplinar (2017, p. 254).

O capítulo 12, que abordava as transformações nos meios de comunicação demonstrou em suas orientações didáticas a intenção de discutir os significados em diferentes estratos sociais. Assim, a população branca foi retratada nos cinemas, mídia impressa e na televisão, como retrato dessa evolução. A BNCC menciona em seu discurso oficial sobre o currículo sobre considerar a realidade local, contextos e tempo para que seja possível aos alunos tenham a possibilidade de uma aprendizagem significativa. Cabe destacar que esse discurso ainda é invertido no livro didático, naturalizando os espaços de hierarquia superior como local reservado a população branca.

Contudo, a coleção apresenta timidamente questões que envolvem a contribuição e matrizes de grupos discriminados, bem como a abordagem de lutas por igualdade. Insisto que uma das limitações se encontra na falta de profundidade com que essas temáticas são tratadas, tendo como ênfase a crítica ao racismo individual. Ao não contextualizar o racismo como processo histórico e estrutural a tendência é que o livro, ainda uma referência, evidencie e justifique a persistência de hegemonias raciais no currículo da Geografia.

4.2 Coleção Vamos aprender

A obra didática interdisciplinar de História e Geografia do grupo editorial espanhol SM é uma coleção sob a autoria de três professores. São eles, Caroline Minorelli e Charles Chiba, ambos licenciados em história pela Universidade Estadual de Londrina – UEL e Valquíria Garcia, licenciada em geografia pela mesma instituição. A obra é composta por cinco volumes, compostos pelo livro do estudante, manual do professor e material para o professor com acesso digital. O primeiro volume do livro do estudante tem um aumento gradual no número de páginas até o quinto ano e o que será utilizado por estudantes do quarto ano conta com 255 páginas. Os conteúdos são distribuídos em tópicos, seguindo as habilidades e as competências da Base Nacional Comum Curricular de cada ano de aprendizagem através de oito unidades temáticas e doze seções.

Quanto à estrutura do livro Vamos Aprender o manual do professor aponta: Objetivos descritos para cada unidade, definindo o resultado do trabalho com o tema proposto; orientações gerais, relacionando as habilidades e competências prescritas pela BNCC com o conteúdo abordado; atividades complementares, estimulando processos cognitivos através de músicas, filmes, sites e visitas a espaços não formais de

aprendizagem; o boxe pratique aprenda também aparece nesta coleção didática, apresentando atividades; investigue e aprenda, uma proposta de atividade através da análise de diferentes fontes como mapas, documentos e fotos, com o intuito de sistematizar o conhecimento; a seção que curioso aborda informações sobre o tema apresentado estimulando relações com o cotidiano; para fazer juntos, apontado no guia como atividades a serem desenvolvidas em grupos, como dinâmicas, cartazes e debates de forma colaborativa; divirta-se e aprenda, uma sessão que destaca a possibilidade do estudante aprender com jogos individuais ou em grupo; o material também traz boxes com textos complementares. A proposta das unidades temáticas indica contemplar conteúdos de Geografia e História e suas categorias de análise. No 4º ano, os capítulos seguem as seguintes temáticas: "O ser humano e as paisagens", "O ser humano transforma as paisagens", "O Brasil tem história", "A formação do território brasileiro", "O campo e suas paisagens", "A cidade ontem e hoje", "Trabalho e migrações no território" e "O Brasil multicultural". Já seções prometem potencializar o uso de diversas linguagens, tendo a imagem como importante ferramenta pedagógica. Além disso, existe a intenção do material em articular quatorze temas contemporâneos propostos na base aos conteúdos e temas. Segundo a BNCC as temáticas contemporâneas são aquelas que afetam a vida humana em escala local, regional e global, inclusive a diversidade cultural, através da resolução CNE/CEB nº 7/2010 que define temas como saúde, sexualidade e gênero e diversidade cultural como componentes que devem permear tanto a base comum bem como a parte diversificada dos currículos.

É oportuno neste momento tomar por base o sumário da obra, observando detalhadamente sua estrutura e como o conteúdo está distribuído ao longo do livro didático.

Quadro 7. Estrutura do sumário da coleção Vamos Aprender envolvendo o componente curricular Geografia e arranjo das habilidades previstas na BNCC contempladas na unidade I

Unidade I O ser humano e as paisagens	Unidade temática	
	Tema/conteúdo	Habilidade indicada pela BNCC
As paisagens são diferentes O relevo e suas paisagens A vegetação e as paisagens	Natureza Diferentes paisagens Relevo e vegetação	Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas. Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias primas), circulação e consumo de diferentes produtos.

Quadro 8. Estrutura do sumário da coleção Vamos Aprender envolvendo o componente curricular Geografia e arranjo das habilidades previstas na BNCC contempladas na unidade II

Unidade II	Unidade temática	
	Tema/conteúdo	Habilidade indicada pela BNCC
O ser humano transforma as paisagens		
As paisagens são transformadas	Transformação das paisagens	Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais.
A orientação pelos pontos cardeais	Pontos cardeais	
Os povos indígenas e a transformação da natureza	Trabalho	Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.
	Extração do pau-brasil	Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.
	Conservação da natureza	Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.
		Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.

Quadro 9. Estrutura do sumário da coleção Vamos Aprender envolvendo o componente curricular Geografia e arranjo das habilidades previstas na BNCC contempladas na unidade III

Unidade III O Brasil tem história	Unidade temática	
	Tema/conteúdo	Habilidade indicada pela BNCC
As grandes navegações e as representações da superfície terrestre	A chegada dos europeus Rotas comerciais Diversidade indígena Alteridade	Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.

Quadro 10. Estrutura do sumário da coleção Vamos Aprender envolvendo o componente curricular Geografia e arranjo das habilidades previstas na BNCC contempladas na unidade IV

Unidade IV A formação do território Brasileiro	Unidade temática	
	Tema/conteúdo	Habilidade indicada pela BNCC
O início da colonização A diáspora forçada dos povos africanos O território brasileiro no início da colonização Divisão política do território brasileiro A administração do município	Colonização Diáspora forçada dos povos africanos Territórios Regiões Administração municipal	Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças. Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência.

Quadro 11. Estrutura do sumário da coleção Vamos Aprender envolvendo o componente curricular Geografia e arranjo das habilidades previstas na BNCC contempladas na unidade V

Unidade V O campo e suas paisagens	Unidade temática	
	Tema/conteúdo	Habilidade indicada pela BNCC

<p>A vida no campo</p> <p>As paisagens do campo e as atividades econômicas</p> <p>O trabalho no campo</p> <p>Problemas ambientais no espaço rural</p>	<p>Relação campo e cidade</p> <p>Trabalho no campo e na cidade</p> <p>Imigração</p> <p>Preservação e degradação da natureza</p>	<p>Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.</p> <p>Comparar as características do trabalho no campo e na cidade.</p> <p>Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.</p> <p>Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.</p>
---	---	---

Quadro 12. Estrutura do sumário da coleção Vamos Aprender envolvendo o componente curricular Geografia e arranjo das habilidades previstas na BNCC contempladas na unidade VI

Unidade VI	Unidade temática	
A cidade ontem e hoje	Tema/conteúdo	Habilidade indicada pela BNCC
<p>A vida nas vilas coloniais</p> <p>O trabalho escravo nas cidades</p> <p>A vida nas cidades atualmente</p> <p>A cidade e suas atividades econômicas</p> <p>A cidade e as questões sociais</p>	<p>Vilas coloniais</p> <p>Trabalho escravo</p> <p>Resistência contra a escravidão</p> <p>Cidade</p> <p>Atividades econômicas da cidade</p>	<p>Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias primas), circulação e consumo de diferentes produtos. Comparar as características do trabalho no campo e na cidade.</p> <p>Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas</p>

	Questões sociais e ambientais	<p>áreas. Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.</p> <p>Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.</p>
--	-------------------------------	--

Quadro 13. Estrutura do sumário da coleção Vamos Aprender envolvendo o componente curricular Geografia e arranjo das habilidades previstas na BNCC contempladas na unidade VII

Unidade VII Trabalho e migrações no território	Unidade temática	
	Tema/conteúdo	Habilidade indicada pela BNCC
<p>A integração entre o campo e a cidade</p> <p>Os meios de comunicação e transporte integram a cidade e o campo</p> <p>Matérias-primas: do campo para a cidade</p> <p>As pessoas e a relação entre campo e cidade</p> <p>Migrações internas</p>	<p>Campo e cidade</p> <p>Matérias-primas</p> <p>Meios de comunicação</p> <p>Meios de transporte</p> <p>Migrações</p>	<p>Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.</p> <p>Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias primas), circulação e consumo de diferentes produtos.</p> <p>Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.</p> <p>Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.</p>

Quadro 14. Estrutura do sumário da coleção Vamos Aprender envolvendo o componente curricular Geografia e arranjo das habilidades previstas na BNCC contempladas na unidade VIII

Unidade VII O Brasil multicultural	Unidade temática	
	Tema/conteúdo	Habilidade indicada pela BNCC
<p>A população brasileira e sua diversidade cultural</p> <p>Os indígenas</p> <p>As culturas africanas no Brasil</p> <p>A influência dos imigrantes no Brasil</p>	<p>Cultura</p> <p>População brasileira</p> <p>Território e diversidade cultural</p> <p>Territórios étnico culturais</p>	<p>Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.</p> <p>Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.</p> <p>Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas. Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.</p>

Ao trabalhar na análise do sumário da coleção Vamos aprender, identifiquei num balanço geral a lógica existente na maioria dos livros didáticos de Geografia do quarto ano do ensino, abordando o conceito de paisagem em sua primeira unidade. No entanto, chama a atenção uma página inteira dedicada a atividades da seção “por dentro do tema”. A apresentação do texto, que é relativamente curto, descreve a paisagem e o relevo da Capadócia, na Turquia.

Como atividade, a proposta do livro relaciona uma pesquisa sobre outros povos que vivem em moradias diferentes das que os alunos habitualmente encontram em seus municípios, visando promover noções de igualdade entre seres humanos pela Geografia.

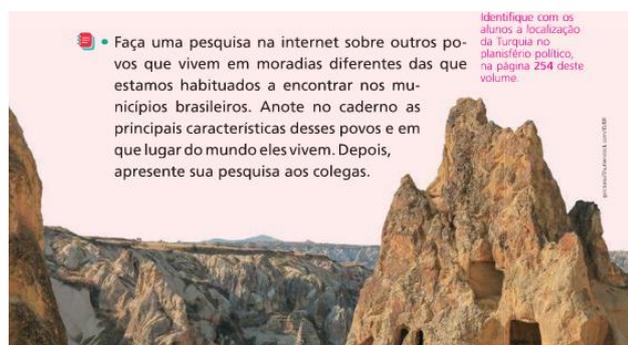


Figura 16. Vista panorâmica do relevo com moradias em meios às rochas na Capadócia, Turquia, em 2017

Fonte: Coleção Vamos aprender interdisciplinar (2017, p. 29).

Esse indicativo de igualdade se confirma no manual do professor através da orientação sobre o uso de imagens de moradias tradicionais do povo Dogon, do Mali e de povos de comunidades ribeirinhas na floresta amazônica como exemplos para que essas diferenças culturais se tornem observáveis.

Considero importante que nas sugestões ao professor o livro complementa que além de ter uma estrutura segura contra o frio da região a habitação em cavernas servia como abrigo para pessoas perseguidas por questões religiosas. A diversidade cultural aparece como uma característica, ao propor que as diferenças entre culturas são refletidas na paisagem, indo além dos traços característicos entre paisagem natural e antrópica comumente encontrados nos livros, justamente por ser uma habilidade específica apontada pela BNCC.

O aprofundamento da investigação, no entanto, me levou a observar que a segunda e a terceira unidade respectivamente “O ser humano transforma as paisagens” e “O Brasil tem história” são responsáveis por apresentar a construção da ideia de território e representação da superfície terrestre a partir da chegada do europeu. Traz ênfase na diversidade do território étnico-cultural indígena, suas formas de organização social, trabalho e o contato com a natureza, mas ainda tocam de forma tímida nas lutas desses grupos no passado.

No box pratique e aprenda, ao relacionar as diferentes relações entre indígenas e europeus no período histórico da colonização, percebi uma orientação no texto destinado ao estudante que problematiza os conflitos, afastando uma visão pautada apenas pela ótica européia, onde o encontro se configura pacificamente indicando que “ (...) muitos povos indígenas, desde o início, combateram a presença europeia em suas terras, resistindo de várias maneiras: por meio de guerras, de fugas, evitando o contato, ou simplesmente não aceitando a imposição dos costumes europeus ao seu modo de vida.” (p.92). O livro pontua ainda que os povos indígenas possuem um “profundo respeito pela terra” (p.76) e que nela reside sua ancestralidade. Apesar de o texto mencionar a importância das lutas pela terra e direito a existência (questões enfrentadas na atualidade pelas comunidades indígenas) essa reflexão figura como atividade complementar aos estudantes, desenvolvidas por meio uma proposta de consulta ao site do IBGE para análise de mapas e distribuição de grupos indígenas no país.

A quarta unidade, denominada “A formação do território brasileiro” mantém a linha do tempo histórico e linear, onde os fatos datados recorrem à narrativa europeia, elencando o período colonial e imperial apesar de uma nota de rodapé apresentar no livro do professor como contraponto a um texto onde a historiadora Holien Gonçalves Bezerra alerta para a necessidade de se considerar outras concepções de tempo e periodizações. Em relação aos objetivos da unidade, encontra-se a dimensão histórica da escravidão e suas conseqüências para a formação da sociedade brasileira.

O primeiro tema aborda o início da colonização portuguesa. Em uma página o texto aborda a forma de expropriação de recursos, e de exploração do trabalho humano, visando o desenvolvimento econômico português. No entanto, o massacre e a espoliação das populações indígenas e africanas que foram alicerce para imposição da Europa em relação aos demais continentes, tanto no ponto de vista cultural quanto econômico não são problematizados. Como orientação ao professor a obra demonstra preocupação em desenvolver o senso estético a partir de uma pintura de Benedito Calixto, representando africanos escravizados trabalhando em um engenho de açúcar no Brasil.

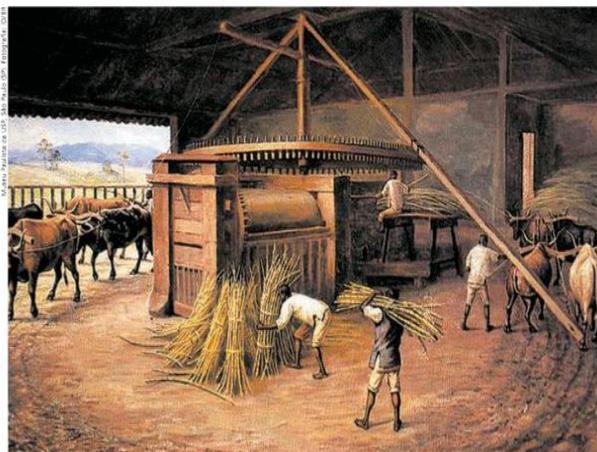


Figura 17. Moagem da cana na Fazenda Cacheira, em Campinas, de Benedito Calixto

Fonte: Coleção Vamos aprender interdisciplinar (2017, p. 97).

A história da África é retrata no segundo texto da unidade através de seis páginas destinadas a descrição dos reinos e impérios africanos no século 16, sendo quase possível vencer a periodização que toma como ponto de partida as “Grandes Navegações”. O conceito de diáspora africana é apresentado na narrativa como sendo um processo forçado e possibilita ao leitor compreender como se deu o fluxo de pessoas e os impactos do colonialismo no território brasileiro, explorando questões como tráfico e a violência da escravidão, porém não incorpora nenhuma discussão sobre possíveis movimentos de resistência nos textos explicativos, não alterando a visão naturalizada dos estudantes que acessam esse conteúdo sobre a dominação europeia.

Importante frisar que há certa preocupação em evidenciar uma perspectiva histórica contrária à eurocêntrica, pautada no processo civilizacional, construída pelo ocidente ao difundir uma visão limitada sobre o continente africano. Predomina o imagético de construções espaciais estruturadas pelo viés intelectual e religioso como Mesquitas, bibliotecas e escolas como elementos presentes na paisagem africana, através dos reinos do Sudão e Mali. Nessa parte acrescento que, em relação à representação de África, a abordagem comumente presente nos livros de geografia está

ligada a paisagens naturais e se restringe a um quadro social degradante. Contrariar esses saberes universalmente aceitos se faz mais do que necessário.



Figura 18. Representação de um obá de Ifé usando adé, tipo de coroa que cobria parte do rosto

Fonte: Coleção Vamos aprender interdisciplinar (2017, p. 101).

Nas orientações dadas aos educadores o manual chama a atenção para a valorização como forma de combate ao preconceito e estereótipo com relação às culturas africanas. Para isso o texto apresentado aos estudantes demonstra formas de compreensão organizacional e religiosa dos povos e reinos, ressaltando que a estrutura administrativa de alguns deles era ampla e complexa, como os Iorubás, que ao entrarem no Brasil durante a diáspora foram chamados de nagôs, introduzindo o candomblé como religião.

A seção aprenda mais apresenta sugestões de fontes diversificadas e relacionais, por meio de livros que valorizam a presença da cultura africana e suas influências no Brasil acarretadas pela diáspora forçada. Chama a atenção obras como “meu avô africano” (Editora Panda Books, 2010) e “Estórias quilombolas” (MEC, 2010). Entre outras inserções há um box sobre a ocupação do território brasileiro que traz enfoque sobre a contribuição de diferentes grupos étnicos que formaram a diversidade cultural no país através da seção Brasil 500 anos³⁶ do IBGE. Como o conceito de território está ligado a ideia de soberania do Estado, o texto traz uma abordagem que não problematiza as questões quilombolas neste capítulo, apenas ressalta suas contribuições culturais sob a ideia de diversidade. No entanto, a questão quilombola é novamente discutida no último capítulo do livro, quando os quilombos e a vida no campo tornam-se o título do texto disponível na página 236 que traz ainda um mapa das comunidades quilombolas no Brasil. Como proposta de atividade complementar o texto propõe uma roda de conversa com os alunos, destacando que os quilombolas são povos tradicionais que ainda lutam pelo reconhecimento de suas terras.

A unidade cinco trata do “campo e suas paisagens”. Ao contrário da unidade anterior, onde havia uma concentração da população negra, o espaço rural não parece permitir a ocupação não branca. Durante a exposição são apresentadas diferentes atividades econômicas, todas representadas por trabalhadores brancos. Por coincidência os trabalhadores negros aparecem quando se relaciona a escravização, pois logo após

³⁶ <[HTTP://brasil500anos.ibge.gov.br](http://brasil500anos.ibge.gov.br)>

findar o texto as atividades econômicas no campo têm história, a primeira imagem da página apresenta os negros em condição de exploração.

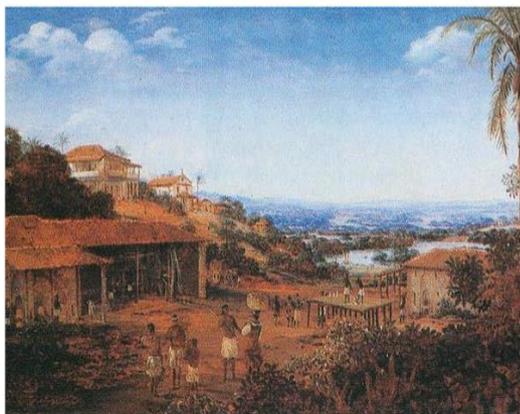


Figura 19. Engenho de Pernambuco, de Frans Post
Fonte: Coleção Vamos aprender interdisciplinar (2017, p. 134).

É difícil não associar a imagem à divisão racial do trabalho. O conjunto de textos e imagens alude a representação do negro no mundo do trabalho como alguém que desenvolve atividades pesadas, que exigem uma baixa qualificação. Essa imagem enfática da contribuição negra na paisagem rural tende a ser cristalizada através de abordagens restritas a escravização.

Para Santos (2009) a presença da ideologia do branqueamento do território traz dimensões econômicas e geopolíticas em sua gestão. Ele alude a uma sequência natural onde o negro afrodiaspórico é forçado a substituir a mão de obra indígena e o imigrante europeu por sua vez “vem/é trazido” para substituir o trabalhador negro. A gravidade de comprovar essa afirmativa no material didático é gerar a sensação de inexistência do racismo, responsável direto por ocultar os conflitos por territórios, articulado por narrativas que desconsiderem a presença negra e seu processo histórico e pertencimento.

A perspectiva do branqueamento do território também aparece na geografia da coleção Vamos Aprender. Ao atribuir exclusivamente os conflitos civis e a busca de melhores condições de vida como fatores cruciais de atração aos imigrantes, ganha força o discurso oficial visando à substituição da mão de obra escravizada, sem que haja qualquer contestação sobre onde se encontraria essa massa de trabalhadores negros e que efeitos o desemprego traria a este grupo social. O texto de apoio ao professor faz referência à necessidade de criação de um mercado consumidor interno, mas não problematiza o projeto genocida do Estado brasileiro. Coincidentemente, o próprio texto de apoio ao professor na página 142 indica que o governo brasileiro promoveu não só uma forte campanha publicitária e políticas de apoio visando o incremento para imigração, mas não refere o fato de que na verdade tratava-se de um esforço visando uma clara “redução étnica” ou embranquecimento da nação:

É importante ressaltar como, depois das primeiras iniciativas, realizadas em meados do século XIX, a imigração para o Brasil vai ganhar novo impulso a partir da década de 1870, sobretudo após 1871, ano da aprovação da Lei do Ventre Livre. Ou seja, a política imigratória esteve sempre ligada ao avanço da legislação abolicionista. Nesse período, a maior parte dos imigrantes vai se direcionar para a província de São Paulo, onde havia maior necessidade de trabalhadores para as lavouras de café, sobretudo na região do Oeste Paulista. Em São Paulo, em 1871, foi aprovada uma legislação para favorecer a

imigração, com auxílio no financiamento dos gastos da viagem, estrutura de acolhida e distribuição dos trabalhadores. (p.141)

Talvez seja essa a pedra de tropeço desta parte do livro: expor um quadro de embranquecimento racial através da desigual representação dos africanos e descendentes, invisibilizados como sujeitos na construção de paisagens rurais. Reitero que basta o discurso textual ou imagético não expor a ação de um grupo e apresentar a ação do outro, para que com isso, alunos e professores “escolham” por si mesmos, que grupo está ligado àquela paisagem distorcida pelo livro didático.

“A cidade ontem e hoje” é o título da unidade 6, que trata da formação colonial do Brasil até as cidades com suas configurações atuais. Alguns temas dialogam com as questões raciais. São eles: O trabalho escravo nas cidades e maneiras de lutar e resistir. O primeiro texto toma como exemplo o Rio de Janeiro no século 19, a partir do cotidiano de escravizados de ganho, entre eles os que praticavam saberes médicos ancestrais em sua atuação como barbeiros, mas foram subalternizados graças ao surgimento das primeiras faculdades de medicina, sob a premissa de detentora do saber científico. No entanto percebo que a marginalização do negro refletida no Espaço Urbano no pós-Abolição sofre certo alisamento nos livros didáticos que apresentam de maneira superficial esta situação presente nas regiões metropolitanas brasileiras.

Da mesma forma que esmiúça a condição de trabalho desumano que os escravizados recebiam, as formas de resistir são a tônica através do segundo texto, se afastando da ideia de conformação do negro. Na página 159 o livro trabalha de forma breve a figura de Zumbi, liderança palmarina. Na seção “um texto a mais” direcionado ao professor, existe um pensamento que retrata a valorização e até mesmo um tom provocativo do personagem na pintura de Antônio Parreiras por representá-lo com roupas típicas de ocidentais e portando uma arma, em postura semelhante a dos monarcas, num gesto de contestação à historiografia e tradição pictórica, caso de Debret, por exemplo.

Mesmo com limitações o capítulo demonstra uma preocupação em tratar da luta coletiva contra a escravização no passado e os problemas sociais decorrentes do racismo estrutural que afetam a população afrodescendente nos dias atuais. A seção “por dentro do tema” traz a construção de uma leitura crítica por parte do estudante de que é possível a partir da publicização do Dia Nacional da Consciência Negra, que é uma bandeira do movimento negro hoje.



Figura 20. Marcha da Consciência Negra na cidade de São Paulo
Fonte: Coleção Vamos aprender interdisciplinar (2017, p. 160).

Ao contrário da obra anterior que em alguns aspectos camufla o racismo, o livro da coleção Vamos Aprender teve o mérito de alertar sobre sua existência. Em uma das

perguntas direcionadas aos estudantes o livro dialoga sobre os prejuízos que o racismo traz a vida das pessoas, indicando no livro do professor a seguinte possibilidade de resposta:

Além dos problemas citados no texto, podem ser mencionadas questões relacionadas à violência física, moral e psicológica infligida em diversos ambientes, por exemplo, no ambiente escolar, profissional, familiar entre outros. Espera-se também que os alunos pensem em soluções para esses problemas, como a denúncia, a divulgação de informações, a educação como forma de conscientização e valorização da cultura africana e afrodescendente, entre outras. Não permita que essas atitudes sejam relacionadas ao conceito de vitimização. (p.160)

O exemplo acima pode bem ilustrar o avanço no reconhecimento da diferença rumo a uma indicação antirracista no ensino de geografia. A meu ver a abordagem é resultado das tentativas de implementação da Lei 10.639/2003 no ensino de geografia no Ensino Fundamental. O tipo de discussão sobre o racismo no campo educacional ainda acontece com extrema dificuldade, principalmente pela dificuldade em se estabelecer, através do material didático, outro tipo de produção pedagógica, simbólica e epistemológica que se distancie dos marcos eurocêntrico e tradicional, mas sem que haja uma fórmula pronta.

Para o docente, enquanto sujeito que milita e combate o racismo na educação, penso que não seja suficiente apenas encontrar a melhor forma cognitiva de se trabalhar o conteúdo antirracista nas disciplinas que leciona através do material didático adequado para tal. Talvez por isso, o esforço está em refletir permanentemente sobre as angústias, negações e medos que o racismo produz nos estudantes negros e em sua própria percepção; e em distorções na formação da consciência social e na psicologia de estudantes brancos.

A sétima unidade, sob o título “Trabalho e migrações no território”, é a que menos dialoga com as perspectivas críticas das relações raciais dentre todas as analisadas. Traz como centralidade a relação de interdependência entre campo e cidade. O texto faz menção ao processo migratório no Brasil, enfatizando as regiões Norte e Centro-Oeste. Observei nos textos apresentados que o conceito de discriminação foi abordado quando o tema foi migração interna. Em relação a gravuras e imagens foi o capítulo onde não encontrei nenhuma imagem de representação positiva da população negra.

Por se tratar de um capítulo onde o campo figurava constantemente, houve um predomínio imagético da população com o fenótipo branco em situações de consumo, trabalho e lazer. Esse é mais um exemplo da ideologia do branqueamento do território e de sua população. Ivaine Tonini no artigo cenas étnicas no livro didático de geografia (2016) denuncia o fetiche do discurso eurocêntrico ao adotar, indicando que mesmo em livros onde o discurso geográfico escolar se constitui para adotar o respeito às diferenças, a divisão tradicional entre etnias europeias como superiores em relação às demais permanece.

É o caso, por exemplo, dos desgastes causados pela escolha hegemônica de quais etnias serão narradas sobre forte identificação cultural, conectada a natureza geográfica. Desse modo é espantoso ouvir algum discurso sobre a presença da população negra no Sul do país, território que antes era um “vazio” e passa a ser ocupado exclusivamente por colonos (e porque não colonizadores?) de origem europeia. Essa forma de poder naturaliza-se o desaparecimento da população afrodescendente e invisibiliza outros grupos raciais presentes no território através de uma forma preconceituosa de representação.

A última unidade do livro é denominada “O Brasil multicultural” e traz visões sobre a diversidade cultural brasileira a partir da cultura dos povos indígenas, africanos e portugueses e relaciona, mesmo que de forma limitada tais culturas às lutas dos grupos subalternizados no passado e no presente. Um exemplo dessa abordagem foi verificado através seção “que curioso!” encontrada no manual do professor, onde boxes chamados por dentro do tema apontam influências no vocabulário em países falantes da língua portuguesa. Numa perspectiva geográfica, penso que seria uma boa contribuição se o livro, que tem uma abrangência nacional e por ser interdisciplinar também traz uma perspectiva histórica, identificasse marcas da africanidade através das toponímias presentes no território brasileiro. Os topônimos são instrumentos valiosos que revelam disputas de poder e dominação, pois os nomes dos lugares produzem marcas na escrita da história dos lugares, de como ela é narrada e aprendida.

A diversidade cultural e o respeito às diferenças aparece como tema contemporâneo também no texto “As culturas africanas no Brasil”. O material é rico em fotos onde quatro pessoas de diferentes países do continente africano são retratadas, valorizando suas matrizes, superando uma visão narrativa que relacione sua população a partir da ideia de totalidade e tragédias sociais.

A abordagem das relações raciais segue com o texto intitulada a “cultura afro-brasileira”, quando apresenta não só aspectos relacionados com a culinária, música e religiosidade, como também os conhecimentos técnicos desenvolvidos no continente africano e exercidos no Brasil. No box “um texto a mais” há uma nota explicativa sobre a Lei 10.639 e um texto complementar de apoio ao professor escrito por Junia Sales Pereira:

Não basta introduzir conteúdos de história e cultura afro-brasileira ou africana para a superação do eurocentrismo nas abordagens históricas. O desafio é a promoção de um ensino-aprendizagem em que a história africana e a história europeia, por exemplo, não seja dicotomizadas, nem idealizadas, nem tampouco contrapostas, mas antes, compreendidas em sua dinâmica e circularidade, com as violências e embates do passado e do presente, mas com as perspectivas relacionais requeridas em qualquer abordagem histórica mais substantiva. (Coleção Vem Voar, 2017, p.234)

Pereira (2018) aponta a desconstrução do eurocentramento como elemento central na abordagem histórica da escravidão. Se por um lado, podemos afirmar que os projetos epistêmicos hegemônicos existem como verdadeiros ordenadores do currículo, por outro é um desafio encontrar um livro didático que se distancie por completo dessa abordagem no ensino de geografia.

A meu ver o último capítulo do livro apresenta a sequência didática que melhor contribui para a construção de uma leitura crítica no tratamento das questões raciais: o quarto texto trata da população quilombola e a vida no campo; o quinto, uma proposta de atividade trata da capoeira, enquanto manifestação cultural e forma de resistência enquanto o sexto relaciona a trajetória de valorização da cultura afro-brasileira e luta contra o preconceito contra mulheres afrodescendentes promovidos pelo instituto Geledés.

Essa diagramação vai muito além de apresentar imagens que complementam os textos e circulam socialmente: além de envolver, a potência simbólica da beleza e protagonismo negro na sociedade fornece a criança leitora uma oportunidade de se espelhar em outro imaginário coletivo, atuando na construção e alteração de sensibilidades, em sua leitura de mundo.

Observo que o PNLD é um importante e rigoroso instrumento de avaliação pedagógica dos livros didáticos, sendo executado cada vez melhor nos últimos anos,

fator que contribui com a qualidade dos livros didáticos que serão utilizados pelos estudantes das redes públicas. No entanto, a nacionalização traz perdas fundamentais ao antigo processo de avaliação, que contava com abordagens particulares, a partir da História e Geografia local, ignoradas no atual processo. Ainda que a característica dos livros seja diferente, bem como o número de páginas entre as coleções, é inegável que nosso foco, as questões raciais, ainda passa ao largo de uma reconfiguração do espaço geográfico, ao (re) produzir narrativas eurocentradas. A lógica imposta pelo Estado através dos critérios de avaliação atualmente coincide com a reprodução de um conhecimento fragmentado e linear.

CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho, tive o objetivo de discutir algumas interpretações a respeito da relação entre o currículo e poder em disputa no PNL, procurando identificar como a questão racial entra pra discutir a política pública do livro didático e seu processo de execução através do Edital para o ano de 2019. Neste sentido, procurei pensar no livro didático como material que tem centralidade nas práticas pedagógicas e que carrega múltiplos usos e sentidos, indo além da relação estabelecida entre o professor que media o processo e o livro como elemento útil para o ensino de Geografia. O livro também forma este professor e pode ser um instrumento útil para manutenção das relações de poder.

De qualquer forma, implica considerar uma questão fundamental no debate em relação à política curricular: a colonialidade presente na geografia enquanto área do conhecimento.

Para estas considerações, parto do lugar de um professor de anos iniciais da Baixada Fluminense, que há pouco tempo passa a compreender a necessidade de promoção da igualdade racial por meio do material didático. Esta percepção tendo a Lei 10.639 como referência, no entanto; traz o incômodo de perceber que as relações de poder estabelecidas no livro e na geografia que se ensina através do livro didático são muitas vezes imperceptíveis a grande parte do professorado, afetando suas leituras de mundo. Penso em aprofundar algumas discussões apontadas nesta pesquisa, principalmente ao explorar melhor as entrevistas dos professores para compreender seu fazer pedagógico.

Recorri aos relatos dos professores para compreender o contexto conflituoso que envolve a escolha do material na escola, como a falta de tempo apropriado para uma leitura crítica que possa atender a necessidade do grupo, o guia do professor ser disponibilizado apenas em versão digital dificultando o acesso e finalmente a inexistência de formação continuada em serviço para discutir formas de aplicação e efetivação da lei. Assim, considerar seus preceitos num momento sistemático como foi o período de avaliação do livro me possibilitou compreender como se organizam, negociam e interpretam a política do livro didático.

Penso que ainda seja necessário para continuidade dos estudos compreender a visão dos alunos que utilizam o livro didático como sujeitos da Geografia, tarefa não realizada nesta pesquisa. Ter este conhecimento que incide não só na construção do conhecimento, mas sobre suas identidades pode contribuir para a função mediadora dos docentes, incidindo em novas possibilidades didáticas no ensino da disciplina ao considerar a questão racial.

A universidade tem um papel fundamental na manutenção dos saberes colonizados encontrados durante a pesquisa, justamente por ser responsável pela produção do discurso científico da Geografia ao considerar fundamentalmente a ciência acadêmica francesa e alemã. Saber este que segue na direção de um ensino ainda fragmentado e cartesiano da geografia escolar, afastado do cotidiano dos alunos. Neste sentido, penso que a carência de professores e geógrafos brasileiros dedicados a refletir sobre a questão racial é um fator a ser considerado. Constatei uma tendência na Geografia do livro em transpor e simplificar conceitos científicos, ensinados, geralmente, por meio de práticas repetitivas e pouco explicativas.

Seja a Geografia apresentada pelo livro ou aquela ensinada pelo professor, torna-se imperativo nos dias de hoje compreender a vida em um mundo desigual, cercado de

conflitos, mas diverso, com múltiplos sentidos, onde a criança, que tem autonomia de pensamento, precisa conectar sua realidade para construir uma visão geográfica plural que lhe exige uma reflexão sobre esse mundo narrado pela escola.

A dificuldade também reside na formação docente, pois a tanto a Geografia escolar nos Anos Iniciais como a incorporação das questões raciais ainda não possuem centralidade nos cursos de formação de professores e pedagogia, revelando um caminho ainda fértil para semear novos debates. Ao pesquisar temas considerando as temáticas ligadas à cultura afro-brasileira e relações raciais na grafagem do espaço, amplia-se a necessidade desse conhecimento ser uma referência, e posteriormente absorvido nas redes de ensino através de seus currículos.

Essa lacuna da Geografia escolar como parte da formação inicial dos professores é parcialmente exposta no momento da escolha do livro didático, reforçando que para desmontar a colonialidade sua participação é imprescindível, pois é preciso lutar por uma geografia antirracista desde os anos iniciais.

Quanto ao processo de escolha, observei que as obras com maior número de indicações foram justamente as que apresentaram formatos interdisciplinares. Ajuda-nos a pensar que isto ocorra pelo fato do currículo oficial indicar como objetos a construção do tempo histórico e do espaço social das ações humanas. Para o professor, se apresenta uma boa oportunidade de relacionar os dois conteúdos curriculares numa única obra, ultrapassando as barreiras disciplinares. Lembro que esses artefatos tornam-se instrumentos de consulta e formação docente e distribuídos aos estudantes de escolas públicas brasileiras de forma gratuita.

No entanto, ao abordar brevemente a questão racial com os docentes, observei que mesmo de forma solitária, existem aqueles que, de alguma maneira agem como produtores de novos conhecimentos, construindo possibilidades para uma educação antirracista. Esta tomada de posição apareceu na escola pesquisada B, através da necessidade expressa pelos docentes em discutir estereótipos e preconceitos de forma permanente, criando inclusive seu próprio material. Essa autonomia didática a meu ver contribuiu para um olhar mais criterioso sobre o livro didático, e em certas situações até mesmo seu desuso, outra questão que merece ser discutida.

Ao considerar os exemplares interdisciplinares das coleções escolhidas pelos professores da rede municipal de Mesquita não houve o interesse em apontar falhas nos materiais didáticos, mas compreender a forma de representação de africanos e afrodescendentes através de um método que relacionasse textos, mapas e imagens. A intenção foi sem dúvida olhar esse produto carregado de conhecimento a fim de contribuir com seu aprimoramento, principalmente no tocante as questões raciais.

Ao ter contato com os materiais percebi que a condição conservadora da Geografia tem ganhado corpo após a pauta da BNCC, uma reforma educacional verticalizada que paira sob um contexto neoliberal. Ainda que o documento mencione em seu discurso orientações da Lei 10.639 e a valorização da diversidade indicando que houve de fato certo respeito à pauta reivindicada pelo movimento negro, entendo que o PNLD, responsável por regular as políticas do livro, tem organizado seus editais priorizando o interesse estatal, oportunizando cada vez menos a participação dos profissionais de educação e da comunidade acadêmica nos processos decisórios. Além disso, é preciso considerar que a diversidade não substituiu o antirracismo no contexto educacional.

Do ponto de vista analítico, compreendo que a leitura hegemônica presente na Geografia, enquanto ciência social ainda se mantém como tendência na estrutura dos livros didáticos, ou seja, a forma de pensar ainda é branca, sendo comum reduzir o foco

do debate a promoção de saberes afrodescendentes e sua representação no território sob um viés puramente culturalista.

A fotografia encontrada no material didático é um recorte do real, previamente selecionada. Nesta esteira, imagens e referências textuais que há alguns anos atrás eram registradas como norma em livros e induziam ao preconceito foram suprimidas graças aos critérios de exclusão do PNLN, porém mantêm seu poder comunicativo. Mesmo com essa preocupação das editoras em não perder a chance de alcançar este grande mercado, nas obras impera a branquidão epistêmica, que não é considerada pela academia como racista ou preconceituosa.

Encontrei ao longo da pesquisa, em alguns temas abordagens com enfoque onde a criança negra fosse representada em situações do cotidiano, um sinal de avanço para a construção de sua identidade, por muito tempo negada pelos materiais didáticos.

Embora não fossem referenciais exclusivamente geográficos tive acesso a textos jornalísticos, imagens, narrativas históricas e até dados utilizados como estratégias válidas para discutir a questão racial com os estudantes numa perspectiva não conservadora, possibilidades de se pensar em uma visão crítica sobre as hierarquias espaciais. Tudo isso ainda insuficiente para que se estabeleça de fato um currículo antirracista de Geografia, mas pontos de partida para professores interessados em romper com a visão de mundo colonizadora através de um olhar mais cuidadoso sobre o material didático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Maria A. Martins. Livros didáticos e currículos em geografia: uma história a ser contada. In: TONINI, Ivaine M. et al. (Orgs.). O ensino de Geografia e suas composições curriculares. Porto Alegre: Mediação, 2014.

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

ANJOS, Rafael Sanzio A. dos. A Geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. p.155-184, 2005.

_____. Geografia, cartografia e o Brasil africano: algumas representações. Revista do Departamento de geografia. USP Volume Cartogeo, p.332-350, 2014.

_____. Quilombos: Geografia Africana-Cartografia Étnica-Territórios Tradicionais. Mapas Editora & Consultoria. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação. Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI – Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático, 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <[HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm)>. Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2019: Obras interdisciplinares - guia de livros didáticos. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Lei 10639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília: Senado Federal, 2003.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

CALLAI, Helena Copetti. Escola, cotidiano e lugar. In: Geografia, Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (Coleção explorando o ensino, Vol, 22). p. 25-42, 2010.

CAMPOS COUTO, Marcos Antônio. Para a crítica da Geografia que se ensina através dos Livros Didáticos. In: TONINI, Ivaine Maria et al. O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem. Porto Alegre: Sulina, p. 191-219, 2017.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; GOULART, Lígia B. A questão do livro didático em Geografia: elementos para uma análise. CASTROGIOVANNI, Antônio C. et al. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2013. p. 125-128.

COSTA, Jurandir Freire. Violência e psicanálise. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

DÁVILA, Jerry. Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945). Trad. Cláudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006. 400p.

_____. Em busca de uma raça nacional. Folha de São Paulo. São Paulo, 2004. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0401200403.htm>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

FORQUIN, Jean - Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly F. da; MOTTA, Valéria R. O livro didático em questão. Coleção Biblioteca da Educação, série 8. Atualidades em Educação, v. 3. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & sociedade, v.31, n.113, p. 1355-1579, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 10 de setembro de 2019.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 154 p.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECAD/MEC (Org.). Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003. Brasília-DF: MEC/BID/UNESCO, v. 1, p. 167-184, 2005.

LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

LEMONS, Rosália de Oliveira. O Negro na Educação e nos Livros Didáticos. Cadernos Ceap, 1999.

MALACHIAS, Antonio Carlos. Geografia e relações raciais: desigualdades sócio-espaciais em preto e branco. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre La colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. E GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, p. 127-167, 2007.

MESQUITA. Proposta de ação político pedagógica: uma construção coletiva. Mesquita, RJ, 2016.

MIGNOLO, Walter. A Colonialidade de Cabo a Rabo: O Hemisfério Ocidental no Horizonte Conceitual da Modernidade. In.: Lander, Edgardo (org.). A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 71-104, 2005.

MIGNORELLI, Caroline Torres; CHIBA, Charles Hokiti Fukushima; GARCIA, Valquíria Pires. Vamos aprender interdisciplinar: história e geografia – 4º ano. 1ª edição. São Paulo, Edições SM, 2017.

MULLER, Tania Mara Pedroso. Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v.34, n.69, p. 77-95, maio/jun. 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação e Militância Decolonial. 1ª edição. Rio de Janeiro, Editora Selo Novo, 2018.

PAIXÃO, Marcelo J. P. et al. (Orgs.). Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil, 2009-2010. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda, 2010.

PASSINI, Elza Yasuko. Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de geografia. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Amauri Mendes. Do movimento negro à cultura de consciência negra: reflexões sobre antirracismo na sociedade brasileira. Belo Horizonte: Nandyala, 2018.

_____. "Um raio em céu azul". Reflexões sobre a política de cotas e a identidade nacional brasileira. Estudos Afro-Asiáticos, ano 25, n. 3, p. 463-482, 2003.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In.:LANDER, Edgardo (org.). A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130.

_____. "O que é essa tal de raça?". In: Santos, Renato Emerson dos. Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROCHA, Genylton Odylon Rêgo da. Geografia no Currículo Escolar Brasileiro (1837-1942). Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente, Dez-nº12, vol II, 1998.

ROQUE, Isabel Rebelo; NICARETTA, Wagner. Vem voar: interdisciplinar: ciências, geografia e história – 4º ano. 1ª edição. São Paulo, Scipione, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: Santos, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Cesar Augusto Caldas dos. Novas manifestações de racismo no livro didático de Geografia do Ensino Fundamental. São Gonçalo: FFP/UERJ, Monografia apresentada ao curso de pós-graduação *latu sensu* em Ensino de Geografia, 2008.

_____. Sob a névoa do norte: reflexões sobre colonialidade, "raça" e livros didáticos de Geografia do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, Renato Emerson dos. A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia. In. SANTOS, Renato Emerson dos (org.). Diversidade, Espaço e Relações Sociais: O Negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. A Lei 10.639 no PNLD de Geografia: um ensaio sobre questões, mudanças e permanências. In: TONINI, Maria Ivaine; GOULART, Ligia Beatriz; KAERCHER, Nestor André. MARTINS, Rosa Elisabete Militz W; COSTELLA, Roselane Zordan (Orgs). Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo. São Leopoldo: Oikos, p. 29-49, 2018.

_____. Ensino de geografia e currículo: questões a partir da Lei 10.639. Terra Livre. São Paulo, SP. Ano 26, V.1, n.34, p.141-160. Jan-Jun/2010.

_____. O ensino de geografia e a Lei 10.639: algumas discussões de currículo. In: SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos. ANTUNES, Charlles da França. SANTANA FILHO, Manoel Martins de (org). Ensino de geografia: produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequência, p. 317-337, 2015.

_____. Rediscutindo o ensino de geografia: temas da Lei 10.639. 1ª Ed. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. Relações raciais, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e livros didáticos de Geografia. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2012.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático. Educação e Realidade, v. 37, n. 3, set./dez. de 2012, p. 803-821.

SILVA, Maria Fátima de Souza. Das terras de Mutambo ao município de Mesquita-RJ: memórias de emancipação nas vozes da cidade. Rio de Janeiro: Entorno 2007.

SPOSITO, M. E. B. As diferentes propostas curriculares e o livro de Geografia. In: PONTUSCHA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de (Orgs.). Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.

TONINI, Maria Ivaine, Cenas étnicas no livro didático de geografia. 2016.

_____. Notas sobre imagens para ensinar geografia. Revista Brasileira de Educação Geográfica, Campinas, v.3, n.6, p. 177-191, jul/dez. 2013.

_____. Identidades étnicas: a produção de seus significados no livro didático de Geografia. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Anais. Caxambu: ANPEd, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt13>>. Acesso em 20 de janeiro de 2019.

TONINI, Maria Ivaine; GOULART, Ligia Beatriz. Desafios para potencializar o Livro Didático de Geografia. In: TONINI, Ivaine Maria et al. O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem. Porto Alegre: Sulina, 2017, p. 259-271.

VAZZOLER, Leomar dos Santos. A questão racial no ensino da geografia. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2006.

APÊNDICES



UFRRJ

UFRRJ

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

1. Qual é a sua visão sobre o livro didático de Geografia? Qual a sua importância?
2. O livro didático de Geografia é uma referência para suas aulas? Se sim, de que forma você o utiliza no cotidiano escolar?
3. Você prefere trabalhar a Geografia de forma interdisciplinar? Por quê?
4. Como foi a escolha dos livros didáticos em sua escola?
5. Qual o principal critério você adotou para a escolha do livro?
6. O que mudou na escolha do livro didático após a BNCC?
7. Você relaciona algum ponto positivo da BNCC em relação ao componente de Geografia?
7. Todos os seus alunos são alfabetizados?
8. Você acha que o livro didático faz diferença na aprendizagem dos alunos? Se sim, de que maneira?
9. Você acredita que o livro didático apresente alguma forma de racismo ou preconceito? Se sim, em que situação? E como você dá conta desta questão?
10. Você entende que os objetos do conhecimento e habilidades relacionadas à cultura pelo livro didático se aproximam da realidade de seus alunos? Em caso negativo o que poderia ser discutido?
11. Você percebe privilégio em favor de algum grupo social nas narrativas ou imagens contidas no livro didático? Se sim, que grupo é privilegiado?
12. Como você avalia a habilidade da BNCC que propõe a descrição dos processos migratórios para formação da sociedade brasileira?

APÊNDICE B – Ata de escolha da escola A

ATA DA ESCOLHA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD 2019

Mesquita (Nome da escola) / RS (Cód. do INEP) de 20 de agosto de 2018.
(Município) (UF) (Data)

► Descrever neste espaço sucintamente como ocorreu o processo de escolha:

Nesta data, os professores e a professora coordenadora pedagógica estiveram reunidos para avaliar e selecionar os livros didáticos. Todos tiveram a oportunidade de conhecer o material e compará-los com os objetivos de cada ano de escolaridade. Após essa análise escolhemos os títulos da página seguinte para serem adotados nos próximos anos.

APÊNDICE C – Entrevista realizada com a professora Beatriz, da escola A

Pesquisador: Inicialmente queria que você se apresentasse e falasse um pouco da sua trajetória na educação:

Professora: Meu nome é Beatriz, estou com 42 anos, dou aula desde os 16 anos. Trabalho em Mesquita e Belford Roxo, e nesta escola desde o ano passado, já trabalhei em escolas particulares.

Pesquisador: O livro didático de Geografia é uma referência para suas aulas? Se sim, de que forma você o utiliza no cotidiano escolar?

Professora: Não utilizo integralmente.

Pesquisador: Você prefere trabalhar a Geografia de forma interdisciplinar? Por quê?

Professora: Uso na medida que tem conteúdo que as crianças conseguem acompanhar, que não sejam muito grandes. As vezes eles tem textos que não acrescentam em nada, as crianças tem muito mais vivências, e o livro traz contextos do Rio Grande do Sul, de regiões que não são significativas pras crianças.

Pesquisador: Como foi a escolha do LD na escola?

Professora: A escolha foi meio tumultuada, a gente teve apenas meio período pra fazer e são muitas disciplinas pra escolher, eu não tive acesso ao guia do livro didático. Prefiro manusear do que ficar no computador. Aqui não veio representante de nenhuma editora. No dia a dia pretendo usar o guia do livro escolhido pra buscar atividades. A gente avalia dentro do que o livro apresenta o que vai ser bom inserir durante os bimestres, a gente tem autonomia. Quando não tem o conteúdo a gente procura fora.

Pesquisador: Qual o principal critério você adotou para a escolha do livro?

Professora: Preferimos os LD que tinham textos menores, com imagens condizentes ao tema apresentado. Procuramos nos colocar no lugar do aluno já que é um livro consumível. Quando o LD não era consumível ainda assim muitos não devolviam ao final do ano para o próximo ano.

Pesquisador: O que mudou na escolha do livro didático após a BNCC?

Professora: não vi mudanças.

Pesquisador: Você relaciona algum ponto positivo da BNCC em relação ao componente de Geografia?

Professora: não.

Pesquisador: Todos os seus alunos são alfabetizados?

Professora: não.

Pesquisador: Você acha que o livro didático faz diferença na aprendizagem dos alunos? Se sim, de que maneira?

Professora: não vejo esse material fazendo a diferença.

Pesquisador: Você acredita que o livro didático apresente alguma forma de racismo ou preconceito? Se sim, em que situação? E como você dá conta desta questão?

Professora: Acho que o livro tem diversidade, mas algumas crianças não se veem como negros. A gente procura mostrar até a árvore genealógica, procurei mostrar a escravidão não só africana, mas indígena.... Quando veio esse projeto do dia 20 de novembro pra culminância, uma professora de fora veio dar uma aula com eles, os meus alunos já tinham alguma bagagem, compreenderam melhor, sabiam o que eram os navios negreiros, o porquê do acontecimento, onde eles viajavam.

Pesquisador: Você entende que os objetos do conhecimento e habilidades relacionadas à cultura pelo livro didático se aproximam da realidade de seus alunos? Em caso negativo o que poderia ser discutido?

Professora: Pouca coisa, só mesmo que haverão mudanças...

Pesquisador: Você percebe privilégio em favor de algum grupo social nas narrativas ou imagens contidas no livro didático? Se sim, que grupo é privilegiado?

Professora: Não vejo privilégio.

Pesquisador: Como você avalia a habilidade da BNCC que propõe a descrição dos processos migratórios para formação da sociedade brasileira?

Professora: Neste ano não trabalho processos migratórios, a gente tem o formato dos projetos que a gente tem que fazer, a gente fica muito focado nos projetos e jogando dentro do conteúdo que a gente tem em sala de aula, e o fato da gente pegar os alunos não alfabetizados dificulta muito. Quando ele não consegue ler, nem escrever a aula não faz sentido.

APÊNDICE D – Entrevista realizada com a professora Beatriz, da escola A

Pesquisador: Inicialmente queria que você se apresentasse e falasse um pouco da sua trajetória na educação:

Professora: Meu nome é Lélia, sou professora da rede de Mesquita desde 2006 e na educação desde 2004. Trabalhei no Estado e em escolas particulares.

Pesquisador: O livro didático de Geografia é uma referência para suas aulas? Se sim, de que forma você o utiliza no cotidiano escolar?

Professora: Não. Quando está dentro de algum tema interessante para os alunos faço uso de algumas páginas. Também evito pautar o planejamento pelo sumário do livro.

Pesquisador: Você prefere trabalhar a Geografia de forma interdisciplinar? Por quê?

Professora: A gente tem que fazer atividades diferenciadas pra esses alunos que tem mais dificuldade, não acompanham o livro.

Pesquisador: Como foi a escolha do LD na escola?

Professora: O calendário é sempre muito apertado né? Aquela coisa... vai suspender a aula, e faz meio período, os alunos saíram mais cedo e a gente teve duas horas pra examinar os livros e conversar com os outros professores. Acho muito importante porque eles olham alguma coisa que a gente não viu, como alfabetização. Tinha que ser pelo menos um dia inteiro, a gente faz correndo e grita para outro: Esse tá bom? Vamos passar pra outra matéria agora, tudo muito rápido.

Pesquisador: Qual o principal critério você adotou para a escolha do livro?

Professora: A gente fez a escolha por eliminação, pelos livros que a gente gostou menos.

Pesquisador: O que mudou na escolha do livro didático após a BNCC?

Professora: Não veio nenhuma informação da secretaria de educação ou da coordenação da escola. Eu tenho algumas informações, mas diretamente nada mudou. O acesso eles até mandaram o material por e-mail que deixei a disposição. Dei uma olhada rápida, mas não consegui entender muito bem o objetivo daquilo esperei receber o material para pegar no livro. Aqui sim, porque o tempo que eu tenho na escola fez com que haja uma boa troca, facilitando. Imagino que poderia sido melhor se a gente tivesse recebido o material físico antes, separando aquilo que gostou mais.

Pesquisador: Você relaciona algum ponto positivo da BNCC em relação ao componente de Geografia?

Professora: lustrações, mapas e textos que não fossem tão grandes que os alunos não conseguissem acompanhar, pelo menos pra nós a ênfase é português e matemática porque no quarto ano eles trazem deficiência. Geografia e história depois (eu até fiz faculdade de história) mas acho que eles tem que se dedicar mais a ler e a escrever.

Pesquisador: Todos os seus alunos são alfabetizados?

Professora: uma pequena parte ainda está em processo.

Pesquisador: Você acha que o livro didático faz diferença na aprendizagem dos alunos? Se sim, de que maneira?

Professora: Olha eu acho que ele foi o mais próximo, a gente tem a ideia de aprendizagem significativa. Não adianta apresentar um universo que não se comunica em nada com a criança, e a gente percebeu que tem algo que eles podem se conectar com algo que seja interessante pra eles. Até o nome do livro, ligamundo, soou melhor, foi mais atrativo para os alunos. A gente procurou criar pontos.

Você acredita que o livro didático apresente alguma forma de racismo ou preconceito? Se sim, em que situação? E como você dá conta desta questão?

Professora: Ele será utilizado, mas não o tempo todo, eu preparo folhinhas, mapas que não tem no livro, uma música, pra um tema específico. Se for só o livro didático falta conteúdo. Sim, a gente trabalha mas não a quantidade que eu acho suficiente. A gente trabalha geografia, história e ciências voltada pra datas comemorativas, que não acho ideal, mas que acontece porque trabalhamos pelos projetos e orientações da escola. Semana passada trabalhamos o dia da consciência negra, anteriormente trabalhei escravidão indígena e negra. Mas acaba não sendo suficiente, a gente precisa de mais tempo para trabalhar e a nossa ênfase é alfabetização e letramento, são as ferramentas que eles tem que sair daqui levando.

Pesquisador: Você entende que os objetos do conhecimento e habilidades relacionadas à cultura pelo livro didático se aproximam da realidade de seus alunos? Em caso negativo o que poderia ser discutido?

Professora: Eu não concordo, mas a gente tem que seguir o que é orientado porque a gente tem muita alternância entre trabalhar os conteúdos e os projetos que são indicados pela coordenação.

Pesquisador: Você percebe privilégio em favor de algum grupo social nas narrativas ou imagens contidas no livro didático? Se sim, que grupo é privilegiado?

Professora: Os brancos europeus são privilegiados.

Pesquisador: Como você avalia a habilidade da BNCC que propõe a descrição dos processos migratórios para formação da sociedade brasileira?

Professora: Alguns conteúdos pelo que eu entendi a gente vai ter uma parte diversificada, que a gente pudesse trabalhar questões regionais. Acho que pro ano que vem a gente vai ter que atender, porque vem de cima pra baixo... Ainda não sei como vai ser trabalhado. Tenho questionamentos, preciso me informar um pouco mais porque tenho dúvidas, principalmente se isso (a base) vai ser boa, eles falam muito de direitos de aprendizagem, da própria diversidade... Acho que a vivência dos alunos deve ser prestigiados, e penso como isso vai acontecer. O aluno precisa se ver como parte do mundo que a gente estuda, é um pacote pronto em que eles estão fora e nosso papel é incluir e acolher, que são agentes da história da vida deles, temos que ouvir o que eles trazer, e essa vivência fica fora. Ouço muito deles: Porque eu tenho que aprender isso tudo e nada tem a ver comigo?

APÊNDICE E – Entrevista realizada com a professora Conceição, da escola B

Pesquisador: Inicialmente queria que você se apresentasse e falasse um pouco da sua trajetória na educação:

Professora: Meu nome é Conceição, sou funcionária da escola B há seis anos e gosto do que faço, tento fazer da melhor forma possível...

Pesquisador: O livro didático de Geografia é uma referência para suas aulas? Se sim, de que forma você o utiliza no cotidiano escolar?

É. De uns dois anos pra cá, estamos tentando utilizar mais o livro didático. Antes desses dois anos nós não utilizávamos com frequência, pois eram livros que sentíamos faltam de certos conteúdos. Chegaram livros novos, nós tivemos que usar durante quatro anos aqueles livros, nós vimos uma melhora, mas a gente espera receber os livros no ano que vem, onde pudemos manusear melhor e foi uma escolha nossa.

Pesquisador: Você prefere trabalhar a Geografia de forma interdisciplinar? Por quê?

Professora: O livro desse ano é um livro razoável, eu utilizo nas minhas aulas, mas eu não vejo a questão racial tão presente e trabalhada corretamente no livro. Acho muito raso. Uso como deve ser usado: o livro todo semana, com atividades, com os conteúdos trabalhados ao longo da semana nas aulas. É lógico que, a questão do município complica um pouco na rotina das aulas porque a gente recebe formações e eventos em cima da hora, atrapalha o planejamento... Como aqui a gente ainda tem que ter um cuidado maior com a alfabetização, ainda no quarto ano ficamos sobrecarregados, e infelizmente as matérias de geografia, história, artes acabam perdendo um pouco de espaço né?

Pesquisador: Como foi a escolha do LD na escola?

O processo de escolha do livro aqui na escola esse ano (escolhido quatro anos atrás) foi pré estabelecido. Para o ano que vem ficamos felizes por saber que a partir do ano que vem não será um livro de quatro anos, porque se não gostar poderemos trocar. Eu sou uma defensora do livro didático, acho que faz diferença para os alunos. Costumo comparar o ensino público com o privado, por que a criança do particular tem a oportunidade de usar o livro e no público. Porque privar o aluno do contato com o livro, ele não vai ter o contato em casa, a gente sabe a realidade dos nossos alunos. O livro permite enriquecer o conteúdo, o modo de ensinar, organizar o raciocínio, a gente consegue exemplificar melhor o que a gente está falando. Quando o aluno usa o livro didático ele organiza o raciocínio, com o caderno do lado, esquematizando o que aprendeu.

Pesquisador: Qual o principal critério você adotou para a escolha do livro?

Professora: O livro didático atual é raso, mas o do próximo ano trata mais profundamente das questões raciais, a gente percebe a representatividade, que passa a ser importante, pelo que eu vejo e comparo, está tendo esse cuidado, exemplificando uma cultura e ir valorizando. Escolhemos o livro com o cuidado de mostrar pras crianças as origens, nossas origens, não queremos trabalhar aquela data só numa semana, trabalhamos o ano todo, faz debates em sala, utilizando ou não o livro. Parece que quando você só fala você não está provando, quando você mostra pro aluno e tem figuras que provam isso no livro dão valor a mais a sua fala.

Pesquisador: O que mudou na escolha do livro didático após a BNCC?

Professora: As editoras vieram aqui na escola, apresentaram os livros, tivemos alguns dias pra avaliar os livros. Não houve na escola discussão sobre a BNCC. A editora trouxe as mudanças pra gente.

Pesquisador: Você relaciona algum ponto positivo da BNCC em relação ao componente de Geografia?

Professora: não.

Pesquisador: Todos os seus alunos são alfabetizados?

Professora: A maioria deles sim.

Pesquisador: Você acha que o livro didático faz diferença na aprendizagem dos alunos? Se sim, de que maneira?

Professora: Quanto a utilização e o cuidado dos livros muitos alunos no ano passado levavam os livros e não entregavam, e aqui na escola tem um número determinado de livros. Esse ano a situação melhorou um pouco. Um ou dois alunos que a capa estragou, mas no geral vi um grande avanço no cuidado desse material que seria usado por outro aluno. Tem resistência porque usar o livro é algo que dá trabalho, pois exige do professor mostrar como ter esse cuidado. O aluno só vai passar a ter esse cuidado se ele tiver experiência.

Pesquisador: Você acredita que o livro didático apresente alguma forma de racismo ou preconceito? Se sim, em que situação? E como você dá conta desta questão?

Professora: Acho que existe racismo sim.

Pesquisador: Você entende que os objetos do conhecimento e habilidades relacionadas à cultura pelo livro didático se aproximam da realidade de seus alunos? Em caso negativo o que poderia ser discutido?

Professora: O que a gente vê muito no Livro didático de geografia, as moradias, as paisagens e emprego visa muito povos que foram escravizados. Sinto falta, de um pouco mais: e aí, o que aconteceu? Os alunos perguntam, tia eles foram escravizados, eles morreram? E os negros, o que aconteceu?

Pesquisador: Você percebe privilégio em favor de algum grupo social nas narrativas ou imagens contidas no livro didático? Se sim, que grupo é privilegiado?

Professora: Os europeus, brancos.

Pesquisador: Como você avalia a habilidade da BNCC que propõe a descrição dos processos migratórios para formação da sociedade brasileira?

Professora: O livro desse ano fala muito da emigração. Principalmente quando entra os italianos e japoneses, são marcados como algo positivo. Sempre que a gente fala sobre negros e índios falamos de uma coisa ruim, como povo escravizado, eliminado, que sempre teve que lutar, não que lutar seja ruim, mas de que maneira isso é mostrado?

APÊNDICE F – Entrevista realizada com a professora Dandara, da escola B

Pesquisador: Inicialmente queria que você se apresentasse e falasse um pouco da sua trajetória na educação:

Professora: Sou Dandara, professora do quarto ano na Escola Municipal B.

Pesquisador: O livro didático de Geografia é uma referência para suas aulas? Se sim, de que forma você o utiliza no cotidiano escolar?

Este ano foi, pois quando a gente está com o ciclo focamos em português e matemática, esquecendo um pouco das outras disciplinas. No quarto e quinto ano tentamos dar um enfoque maior.

Pra dar um exemplo: livros de história que apresentavam a palavra escravos, quando fosse falar dos africanos no Brasil, mudar por escravizados, por terminologias mais pertinentes.

Pesquisador: Você prefere trabalhar a Geografia de forma interdisciplinar? Por quê?

Professora: Sim, A gente procurou dar ênfase quando escolheu os livros esse ano, abordando temas contemporâneos, que sejam necessários pra se usar em sala de aula.

Pesquisador: Como foi a escolha do LD na escola?

Professora: Escolhemos livros que falaram de eleições... Como critério pra escolha do livro demos ênfase a questões raciais, contextualizando e inserindo nas aulas, e não só no período da semana da consciência negra e de como o livro traz as atividades.

Pesquisador: Qual o principal critério você adotou para a escolha do livro?

Professora: As atividades... aparece o texto mas quando vem as atividades ficam muito soltas, não fazem um gancho com o texto, que não fazem o aluno pensar de forma crítica sobre a resposta. Como o livro será consumível melhor, pois quando não é os alunos tem que devolver. Escolhemos o livro por consenso, além do quarto ano, olhamos livros independente de permanecer na turma no ano que vem.

Pesquisador: O que mudou na escolha do livro didático após a BNCC?

Não houve discussão sobre BNCC aqui na escola. Acho que o livro é um bom material de apoio para trabalhar os conteúdos necessários, numa educação pública que tem tão poucos recursos, a visualização concreta já que nossa escola não tem acesso a internet.

Pesquisador: Você relaciona algum ponto positivo da BNCC em relação ao componente de Geografia?

Acho que as questões étnico raciais deveriam ter um espaço maior, aparecem um quantitativo baixo de imagens.

Pesquisador: Todos os seus alunos são alfabetizados?

Professora: Ainda não.

Pesquisador: Você acha que o livro didático faz diferença na aprendizagem dos alunos? Se sim, de que maneira?

Professora: Na minha visão meus alunos não usam bem o livro didático pela falta de hábito, porque não é sempre que tem livro disponível na escola, às vezes tem o livro, mas não é suficiente para toda a turma. No primeiro momento tem uma resistência, mas ao fazer parte da rotina o livro passa a ser fonte de pesquisa e apoio. Aqui na escola os livros ficam na estante, para consulta. Para problematizar questões não costumo usar o livro didático, trago meu próprio material.

Pesquisador: Você acredita que o livro didático apresente alguma forma de racismo ou preconceito? Se sim, em que situação? E como você dá conta desta questão?

Professora: O currículo, como é eurocentrado tem mais imagens de homens brancos do que qualquer outro grupo. A lei 10.639 trabalha a cultura afro no currículo, não de uma forma separada, mas integrada, interdisciplinar.

Pesquisador: Você entende que os objetos do conhecimento e habilidades relacionadas à cultura pelo livro didático se aproximam da realidade de seus alunos? Em caso negativo o que poderia ser discutido?

Professora: Acredito que o livro não se aproxima totalmente da realidade dos alunos, mas que houve um movimento das editoras em melhorar isso.

Pesquisador: Você percebe privilégio em favor de algum grupo social nas narrativas ou imagens contidas no livro didático? Se sim, que grupo é privilegiado?

Professora: homens brancos europeus.

Pesquisador: Como você avalia a habilidade da BNCC que propõe a descrição dos processos migratórios para formação da sociedade brasileira?

Professora: A BNCC não foi discutida na escola.