

## A FORMAÇÃO TERRITORIAL DO BRASIL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA: EM BUSCA DE UMA ANÁLISE DESCOLONIAL

La formación territorial de Brasil en los libros didácticos de  
geografía: en busca de una análisis decolonial

The Brazilian territorial formation in geography textbooks: in pur-  
suit of a decolonial analysis

### RESUMO

Neste artigo buscamos verificar como a Colonialidade do Saber atravessa a Geografia que se produz na Escola, especialmente no que diz respeito à formação territorial do Brasil. Para tanto, iniciamos apresentando uma breve reflexão teórica sobre o pensamento decolonial e o currículo escolar; posteriormente, discutimos as narrativas contidas em livros didáticos sobre o tema; em seguida, traremos relatos de cinco professores de Geografia do estado do Rio de Janeiro para compreendermos como lidam com as abordagens contidas em materiais didáticos; concluimos traçando desafios para construção de uma educação decolonial.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Colonialidade do Saber; Livros Didáticos.

### RESUMEN

En este artículo buscamos verificar como la Colonialidad del Saber cruza la Geografía que se produce en la escuela, especialmente en lo que se refiere a la formación territorial de Brasil. Para esto, empezamos presentando una breve reflexión teórica sobre el pensamiento decolonial e el currículo escolar; posteriormente, discutimos las narrativas de los libros didácticos sobre el tema; en seguida, traemos relatos de cinco profesores de Geografía del estado de Rio de Janeiro para comprender cómo se ocupan de este material en relación al tema; concluimos proponiendo desafíos para la construcción de una educación decolonial.

**Palabras-clave:** Enseñanza de Geografía; Colonialidad del Saber; Libros Didáticos.

### ABSTRACT

In this paper, we pursue to verify how Coloniality of Knowledge engenders the scholar Geography, mainly about Brazilian territorial formation. For this, we start presenting a brief theoretical reflection

#### **Victor Loback**

Doutorando em Educação, com bolsa CAPES, na Universidade Federal Fluminense (UFF), onde obteve título de mestre em Educação e licenciatura em Geografia. Professor I da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).

[victorloback@gmail.com](mailto:victorloback@gmail.com)

#### **Amélia Cristina Alves Bezerra**

Professora adjunta da Universidade Federal Fluminense. Atua, principalmente, com o Estágio supervisionado e a Formação de Professores; Geografias Escolares; Cidade, suas diferentes linguagens e processos formativos.

[ameliacristina@uol.com.br](mailto:ameliacristina@uol.com.br)

*Artigo recebido em:*

02/07/2018

*Artigo publicado em:*

28/11/2018

about the decolonial thought and the scholar curriculum; then, we discuss narratives in textbooks about this theme; after we bring the report of five Geography teachers of public schools in Rio de Janeiro to comprehend how they handle with the approaches contained in textbooks; we conclude setting challenges to construct an decolonial teaching.

**Keywords:** Geography Teaching; Coloniality of Knowledge; Textbooks.

## INTRODUÇÃO

Colonialidade e Modernidade são fenômenos que se imbricam, duas faces de uma mesma moeda, portanto a compreensão do primeiro não pode prescindir de um debate sobre o segundo. De acordo com Dussel (2005)<sup>1</sup>, há dois conceitos de Modernidade. O mais difundido é eurocêntrico, provinciano e regional. A modernidade seria a passagem da imaturidade à emancipação por meio da razão<sup>2</sup>, proporcionando um marco para o desenvolvimento do ser humano. Ocorrido durante o século XVIII, este processo teria como base a Reforma Inglesa, o Iluminismo e a Revolução Francesa. Nesta perspectiva, todos os eventos propulsores da Modernidade teriam ocorrido dentro das fronteiras europeias e se desenvolveriam independentemente dos demais eventos ocorridos pelo mundo.

Na outra perspectiva apontada por Dussel (2005), da qual compartilhamos, vemos a Modernidade como fruto de um processo em que mundo moderno, seu “jeito de ser”, com seus Estados, exércitos, economia e filosofia é interpretada como o “centro” da história global. Não fora possível uma narrativa nesta escala anteriormente a 1492, antes do avanço sobre a América, tendo em vista que até então o continente europeu não demonstrava centralidade

na economia ou cultura mundial, ofuscado, sobretudo, pelos árabes (idem). Deste modo, a colonização europeia é o marco inicial da Modernidade e todos os demais eventos são desdobramentos de um século e meio deste processo. São seus resultados, não pontos de partida.

Com a expansão colonial europeia à América, além de um domínio físico, econômico e político, foi empreendida uma colonização das formas de pensamento, visando à legitimação da dominação sobre os corpos dos colonizados. Estas marcas perduram até hoje, mesmo após a retirada de dispositivos oficiais de dominação, denunciando que, embora o colonialismo tenha tido um fim, seus aparatos se mantêm sob a forma de colonialidade.

Por colonialismo, compreendemos a estrutura de dominação/exploração política e econômica do trabalho e recursos naturais de uma determinada população sobre outra de identidade diferente, cujas sedes centrais se encontram em outra jurisdição territorial (QUIJANO, 2010). Por sua vez, as colonialidades do poder e do saber se engendraram dentro desta perspectiva colonialista e se mostram mais duradouras que o padrão de poder que as conformaram.

Com a formação da América

- 1 - DUSSEL, E. *Europa, modernidade e eurocentrismo*. In: LANDER, E. (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.
- 2 - *Com a Razão, o homem pode colocar-se no centro do universo, espaço antes ocupado por Deus. É a razão que o conduz à dominação, vista como legítima. Os racionais seriam superiores e avançados em relação àqueles que ainda mantinham suas crenças divinas. A compreensão do mundo não passa mais pela sintonia com o cosmos, mas agora é apreendido pela razão.*



Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da UFES

Outubro-Dezembro, 2018  
ISSN 2175-3709

Latina, o Capitalismo pôde enfim abarcar a totalidade do globo – sempre eurocentrado – e, aos poucos, constituidor do padrão de raça como classificação social, tal qual se dá até os dias atuais. Nesse processo, baseado na indissociabilidade entre saber e poder, emerge uma forma de conhecimento que sustenta todo o aparato capitalista-moderno-colonial da época. O conhecimento científico, como braço importante da missão colonizadora, teve como empreendimento a homogeneização do mundo e a supressão de suas particularidades. Assim, houve desperdício de experiências, reduzindo-se a diversidade epistemológica, cultural e política existente do mundo e a deslegitimação de outros tantos. Este *epistemicídio* (SANTOS, 2010) só foi e é capaz de ser conquistado com apoio dos aparatos militar, político e econômico do colonialismo e capitalismo modernos. Apenas com esses atos imperialistas impostos aos povos não-ocidentais e não-cristãos foi possível erguer a Ciência Moderna como portadora da verdade universal. Epistemicídio e genocídio sempre andaram de mãos dadas, assim como Ciência Moderna e colonialismo.

Tendo a formação territorial do Brasil se desenrolado a partir das expansões e, portanto, sendo parte constituinte do movimento colonial, há uma tendência à reprodução de narrativas que colocam portugueses e exploradores como os formadores do Brasil, bem como a expansão terrestre que se deu nos séculos subsequentes, princi-

palmente com os bandeirantes. Nestas narrativas, muitas vezes são suprimidos os papéis dos povos originários, o genocídio/epistemicídio sofrido por eles e o papel também dos negros escravizados trazidos para o território brasileiro. Mais uma vez, a classificação de raças vigente num mundo com fortes traços de colonialidade, de maneira intencional, oculta o papel daqueles considerados inferiores.

Tal epistemicídio, ou violência epistêmica (CASTRO-GOMEZ, 2005a) desenrola-se até os dias atuais e tem fortes influências na constituição dos saberes escolares. A Escola, bem como o currículo, mesmo sendo territórios de disputas, não escapam às regras do sistema mundo moderno-colonial e funcionam como instrumentos legitimadores da colonialidade do poder e do saber. À maneira de qualquer discurso, o currículo não é produzido a partir de um saber atópico e descorporificado, por sujeitos desinteressados e neutros. Ao contrário, é construído por sujeitos geohistoricamente localizados que trazem em seus corpos e mentes marcas de raça, gênero, classe e orientação sexual. Ao passo em que grupos nem sequer figuram no currículo, é possível fazer uma relação entre eles e as colonialidades do poder e do saber vigente em nossa sociedade capitalista moderno-colonial. Não por acaso, grupos subalternizados serão os excluídos desta produção de discursos e valores, enquanto grupos dominantes o constituirão. Então, podemos afirmar que o currículo é orientado por dinâmicas da

sociedade ao mesmo tempo em que este é orientador destas dinâmicas, em um movimento de retroalimentação.

A Geografia escolar, que se “origina” e se fortalece nos países envolvidos com a expansão colonial, especialmente Alemanha e França e que se consolida no Brasil, não foge ao discurso colonial. Com um olhar mais atento ao currículo conseguimos perceber que vários são os temas que reproduzem visões coloniais, com especial destaque para a formação territorial do Brasil. A fim de compreender como esses discursos compõem o currículo de Geografia e, portanto, o Ensino de Geografia, problematizaremos o currículo escolar desta disciplina, especialmente a abordagem que é construída sobre formação territorial do Brasil nos livros didáticos. Para tanto, aliaremos a análise dos livros didáticos e as práticas docentes. Compreendemos que essas dimensões analisadas não dão conta de apreender a totalidade do processo de ensino-aprendizagem, especialmente do ensino da Geografia, contudo nos fornecerão pistas fundamentais para compreendermos a organização do currículo, que tem nelas elementos importantes.

### **A formação territorial do Brasil nos livros didáticos de Geografia**

Ao longo de nossa educação, tanto na escola quanto em espaços não-formais, temos contato com diversos discursos sobre a formação territorial brasileira. Esses discursos

produziram mitos fundadores de como se deu a formação do Brasil e, conseqüentemente, seu povo. Embora pareçam sólidas e transcendentais, as bases destes mitos fundadores sofrem transformações ao longo da história, alterando profundamente o próprio sentido de *ser* brasileiro, assim como a visão sobre a nação. Nas palavras de Chauí (2000)

esse mito impõe um vínculo interno com o passado como origem, isto é, com um passado que não cessa nunca, que se conserva perenemente presente e, por isso mesmo, não permite o trabalho da diferença temporal e da compreensão do presente enquanto tal. Nesse sentido, falamos em mito também na acepção psicanalítica, ou seja, como impulso à repetição de algo imaginário, que cria um bloqueio à percepção da realidade e impede lidar com ela. (CHAUÍ, 2000, p. 9)

Para adequar-se aos novos momentos históricos, sob influência das ideologias em voga, o mito fundador pode assumir novas roupagens e repetir-se indefinidamente. Neste movimento, reorganiza os elementos de representação da realidade, tanto em função de sua hierarquia interna (qual elemento será considerado o ponto de convergência dos demais) quanto da maximização de seu sentido (novos elementos acrescentados ao originário). Assim, embora o mito fundador seja constantemente reciclado, mantém seu caráter perene, como algo originário e, como tal, que sempre existiu para dar coesão à nação.

O ensino de Geografia na Escola, mesmo tendo passado por diversas mudanças, ainda guarda como uma das suas atribuições produzir no educando uma identidade nacional, conferida a partir da formação do território. Este processo não é neutro, mas sim constituído a partir da



Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da UFES

Outubro-Dezembro, 2018  
ISSN 2175-3709

escolha de determinados elementos, grupos e discursos em detrimento de outros. Deste modo, pensar o currículo escolar de Geografia se mostra fundamental para desvendarmos quais são as bases nas quais se constrói tal sentimento de pertencimento, afinal, a Geografia, como a disciplina escolar designada historicamente para narrar os espaços, atua, junto aos sujeitos e às suas representações. O outro e seu lugar são sempre os objetos da narrativa, nunca narradores.

Percebemos claramente o que Boaventura de Sousa Santos (2007) classifica como “monocultura da naturalização das diferenças”. Os diversos povos que formam o território brasileiro têm suas diferenças classificadas e hierarquizadas. Dessa forma, de acordo com o discurso eurocêntrico hegemônico, a subalternização de indígenas e negros ao longo da geo-história seria consequência de sua “inferioridade natural” (idem), e não sua causa, numa clara inversão de sentidos. As diferenças acabam por ser transformadas em desigualdades e, por fim, naturalizadas, como veremos exemplificadas nos livros didáticos analisados.

A análise das narrativas construídas em torno da formação territorial brasileira torna-se imprescindível para melhor compreender os processos que nos constituíram enquanto nação. Como bem assinala Antonio Carlos Robert de Moraes, “a formação territorial é, do ponto de vista espacial, um processo cumulativo que articula os resultados de formas de

sociabilidade não necessariamente contínuas e sincrônicas” (MORAES, 2005, p. 54). Ao longo da geo-história brasileira, a identidade nacional sofreu distensões, assim como o território. Embora ambos sejam fruto de construções no imaginário coletivo, estes, assim como a nação, não são imaginados no vazio, mas a partir da escolha de símbolos erguidos como nacionais (ANDERSON, 2008). Uma vez constituídos, passam à condição de naturalidade, até serem postos abaixo ou engolfados por novos elementos definidores da nacionalidade.

Robert de Moraes defende ainda que

a formação territorial articula uma dialética entre a construção material e a construção simbólica do espaço, que unifica num mesmo movimento processos econômicos, políticos e culturais. O território material é referência para formas de consciência e representação, cujos discursos retroagem no processo de produção material do espaço, com o imaginário territorial comandando a apropriação e exploração dos lugares. (MORAES, 2005, p. 59)

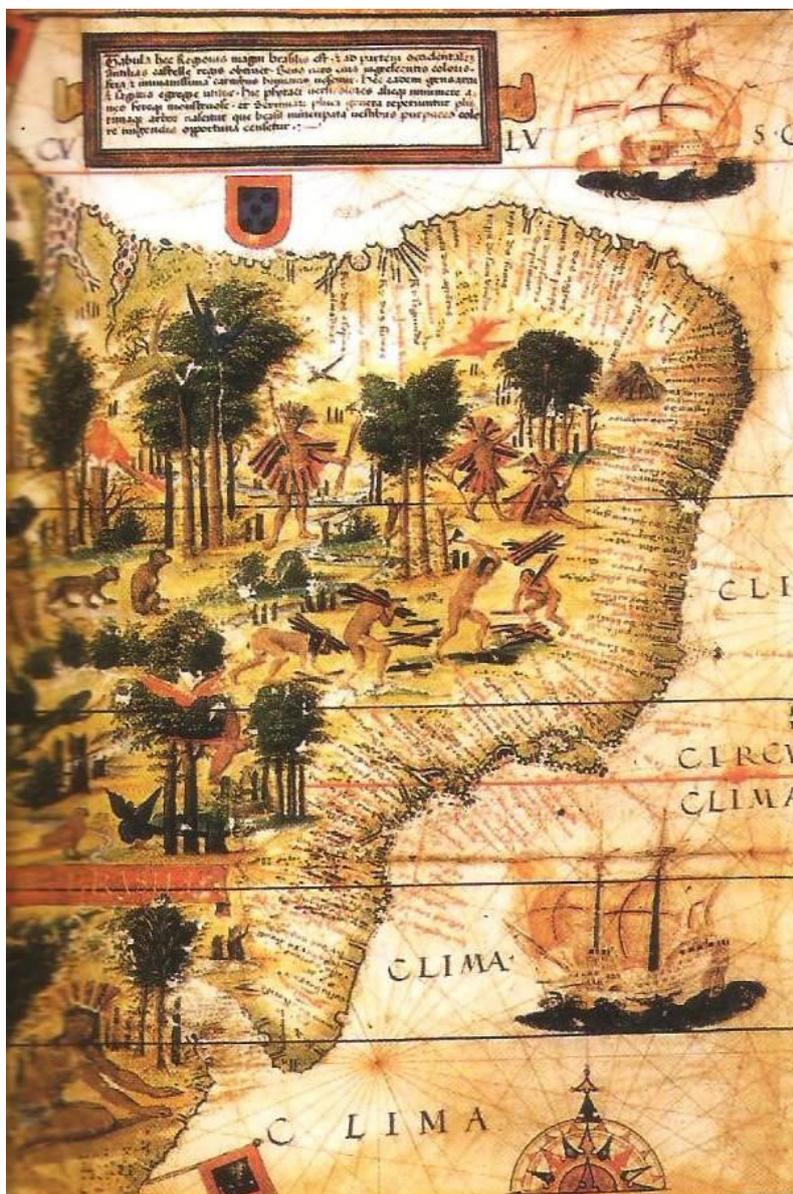
Essa perspectiva oferece elementos para analisarmos como os livros didáticos de Geografia abordam a formação territorial do Brasil. Na composição dos livros analisados – Projeto Araribá e Jornadas.Geo –, há apenas um capítulo dedicado à formação do território brasileiro. Nos dois livros, este capítulo se insere na primeira unidade, denominada “O Território Brasileiro”. Inicialmente, desperta a atenção o número de páginas utilizadas para explicar a formação do território brasileiro. Nas duas edições são dedicadas somente quatro páginas para explicar séculos da geo-história do território. Sabemos do excesso de conteúdo que os

livros precisam contemplar, mas consideramos que conteúdos tão extensos e importantes, com tantas disputas e conflitos, povos e suas histórias, não poderiam estar reduzidos dessa forma.

Chamou-nos a atenção logo em princípio a imagem utilizada na apresentação do livro didático *Jornadas.Geo*. Tendo em vista o conteúdo esperado para o 7º ano do Ensino Fundamental – o debate sobre o espaço brasileiro –, os autores lança-

ram mão de uma ilustração que representa a invasão portuguesa ao que hoje denominamos de Brasil (Figura 1). A imagem nos transmite a noção de um momento inaugural, tal qual é a própria apresentação do livro. Seria, o momento da imagem, a primeira página de nossa geohistória, deixando para trás todo um acúmulo de vivências, histórias e saberes de povos que aqui habitavam antes do período colonial.

**FIGURA 1 - Apresentação do Livro *Jornadas.Geo* – *Jornadas.Geo*, 2012.**



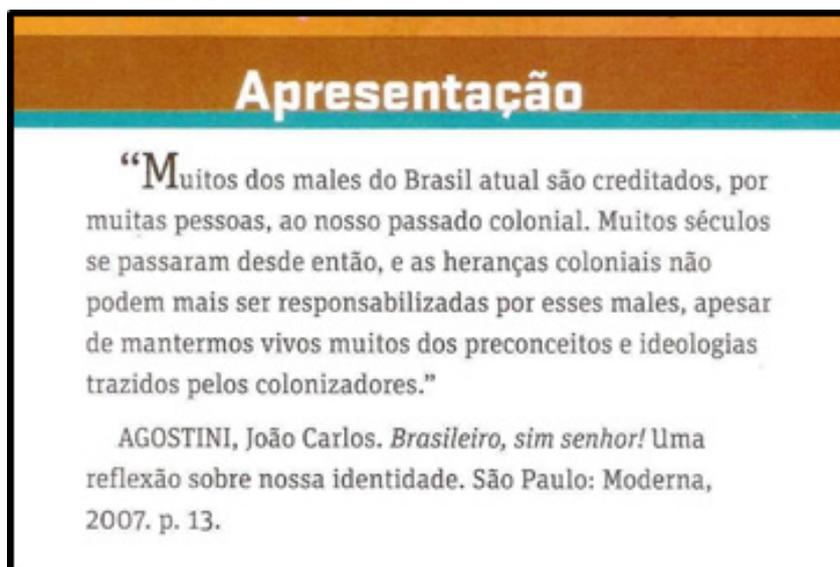
Fonte: Apresentação do Livro *Jornadas.Geo*, 2012 sem página.

Tal perspectiva posiciona os povos pré-coloniais brasileiros “do outro lado da linha”, como diz Santos (2010), ou seja, faz com que desapareçam enquanto realidade. O Outro é produzido como inexistente sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Ao mesmo modo do seu povo, o Brasil só passaria a ser construído com a chegada dos invasores coloniais europeus. As histórias só existiriam e poderiam ser contadas a partir do contato com o europeu, como um momento inaugural que lhes

desperta para o mundo.

O Projeto Araribá, por sua vez, opta por iniciar sua apresentação com uma citação acerca das mazelas sociais brasileiras (Figura 2). Segundo João Carlos Agostini, autor citado pela obra, não podemos culpar nossa herança colonial quando nos referirmos aos males da sociedade, por já haver passado muitos séculos desde o fim do período colonial. Apesar disso, reconhece que ainda mantemos preconceitos e ideologias trazidos pelos colonizadores.

## FIGURA 2 - Apresentação do Livro Projeto Araribá



Fonte: Apresentação do Livro Projeto Araribá, 2010, sem página.

Tal premissa vai frontalmente em desencontro à perspectiva descolonial, pois não falamos de heranças que se amontoam para formar a atual sociedade brasileira. Consideramos que, embora o colonialismo tenha sido esgotado formalmente, ficou estruturas e hierarquias que até hoje sustentam nosso modelo de sociedade. Não se trata simplesmente da manutenção de preconceitos e ideologias, como nos apresenta o Projeto Araribá, mas de todo um

aparato colonial eurocêntrico que insiste em se manter. Trata-se da colonialidade impondo uma:

classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder (capitalista) e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. (QUIJANO, 2010, p. 84)

Após a citação, a apresentação do Projeto Araribá incentiva um discurso crítico, incentivando o questionamento e a formação de opiniões, a qual diz ser “o primeiro passo para alcançar uma postura crítica e uma atuação cons-

ciente sobre a realidade de nosso país”. O livro ressalta a existência das diferenças no Brasil, país que “produz muita riqueza”, mas que “nem todos usufruem dessa riqueza, pois parte da população é privada das condições mínimas de sobrevivência”.

A edição, deste modo, transforma a consequência da desigualdade social em causa. Vemos, assim, o que Boaventura de Sousa Santos chama de “monocultura da naturalização das diferenças” (SANTOS, 2007). Nela, hierarquias raciais, étnicas, sexuais e sociais são ocultadas e naturalizadas. A partir desta *monocultura*, tais diferenças não surgiriam como fruto de relações de poder historicamente desiguais, mas como consequências de uma inferioridade natural. Neste caso, há uma clara inversão: de acordo com o Projeto Araribá, parte da população não usufrui dessa riqueza por não ter acesso a condições mínimas de sobrevivência, quando, na verdade, ela não tem as condições mínimas de sobrevivência justamente por uma má distribuição de renda que a impede de usufruir desta “muita riqueza” que o Brasil produz.

O vocabulário utilizado pelas duas edições muitas vezes também apresenta questões que precisam ser debatidas. O livro *Jornadas.Geo* trata a formação do território brasileiro a partir de tópico que se intitula “A ocupação da América pelos europeus”. Caso compreendamos que não havia uma área vazia e desabitada pronta para ser tomada, percebemos que denominar o processo de invasão territorial de “ocupação” se revela problemático. Tal classificação invisibiliza povos origi-

nários habitantes da América anteriormente às invasões coloniais espanhola e portuguesa.

Em texto que se segue, abordando o Tratado de Tordesilhas, o livro *Jornadas.Geo* trata ainda da “descoberta da América” pelos espanhóis, outro termo problemático devido às mesmas razões supracitadas. Seguindo o debate, o livro imprime uma visão teleológica da colonização portuguesa, ao afirmar que a expedição de Cabral tinha como objetivo “tomar posse das terras portuguesas na América”. Deste modo, trata a colonização como um destino e, de modo mais profundo, como um direito legitimamente outorgado aos portugueses, não como fruto de um violento processo histórico.

O livro *Jornadas.Geo*, em tópico chamado “América Portuguesa e Brasil”, chega a afirmar que

o território brasileiro, na verdade, começou a ser construído pelos colonizadores [...] (que) ampliaram seus territórios e criaram, na chamada América Portuguesa, as bases culturais e administrativas do território que deu origem ao Brasil. (JORNADAS.GEO, 2012, p.28)

Deste modo, o livro reafirma como posição de destaque o papel desempenhado pelos portugueses no processo de construção do território.

O Projeto Araribá aborda o mesmo tema em tópico intitulado “A chegada dos portugueses à América” (2010, p.16). Mais uma vez se oculta o processo de violência ao qual os povos originários foram submetidos na medida em que minimiza o processo de colonização classificando-o como o eufemismo de “chegada”. Vale ressaltar que não tratamos de um momento de turismo europeu à América, mas de um momento de invasão inaugural à coloniza-



Revista do Programa de Pós-Graduação  
em Geografia e do Departamento de  
Geografia da UFES

Outubro-Dezembro, 2018  
ISSN 2175-3709

ção que se seguiu ao extermínio e à escravização de milhões de sujeitos subalternizados a partir do padrão racial imposto.

No que tange ao termo “descobrimto”, o Projeto Araribá o utiliza entre aspas, embora não haja outro termo para substituí-lo ao longo do texto, tampouco critica quanto ao seu uso, como vemos a seguir:

A imensa extensão territorial de nosso país resultou de um longo processo de conquista de terras, iniciado pelos portugueses a partir de 1500, quando os colonizadores aqui chegaram – episódio que ficou conhecido como “descobrimto do Brasil”. (PROJETO ARARIBÁ, 2010, p. 16 – grifo dos autores)

Além deste termo, também é utilizada, por diversas vezes, a expressão “ocupação” para designar a invasão colonial espanhola ou portuguesa. A tônica do livro é a de posicionar europeus como “conquistadores”, modo como os classifica explicitamente, excluindo de todo o processo os diversos povos indígenas.

Atentando-nos à dimensão da imagem, o livro *Jornadas. Geo* opta por utilizar o quadro “O desembarque de Cristóvão Colombo no Novo Mundo”<sup>3</sup>, de Frederick Kemmelmeyer (Figura 3). Na imagem, percebemos a representação de europeus e povos originários no momento da invasão de Cristóvão Colombo. Europeus são representados em primeiro plano, em escala bem maior, altivez e sinal de dominação. No mesmo cenário, percebemos povos originários representados fisicamente de maneira a reforçar estereótipos, em segundo plano, escala menor e em posição de súplica e subalternização. Tal imagem reforça o estigma de superioridade europeia, ocultando a violência do momento da invasão e o imaginário do conformismo acerca dos então habitantes do que viria a ser chamado de América.

### FIGURA3 - “O desembarque de Cristóvão Colombo no Novo Mundo”



Fonte: *Jornadas.Geo*, 2012, p. 26

### 3 - *The Landing of Christopher Columbus in the New World.* Tradução livre.

Victor Loback  
Amélia Cristina Alves Bezerra

Neste sentido, boa parte da violência constitutiva do processo colonial e, portanto, fortemente imbricada à formação territorial do Brasil é ocultada ou menosprezada pelos livros analisados. Estes materiais didáticos ocultam ou minimizam o extermínio de indígenas, assim como a violência na engenharia da escravidão sofrida por negros africanos ou afrodescendentes. A violência física e simbólica, provocada por bandeirantes e jesuítas, tampouco tem espaço relevante nas escassas páginas destes livros. Exemplo da ocultação desta violência pode ser encontrado neste trecho do Projeto Araribá:

Ao estudar como ocorreu a formação do território brasileiro, devemos lembrar que os colonizadores portugueses foram se apropriando das terras que hoje constituem o Brasil e conquistando a área onde viviam cerca de 4 milhões de pessoas, distribuídas entre mais de mil povos diferentes: os indígenas.

Estima-se que atualmente haja no território brasileiro aproximadamente 817 mil indígenas, divididos em 230 diferentes povos. (PROJETO ARARIBÁ, 2010, p. 16)

O projeto Araribá chega a mencionar que durante a invasão do território por europeus havia aproximadamente quatro milhões de indígenas. Em seguida, afirma que atualmente há cerca de 817 mil indígenas. Embora esteja subentendido este déficit populacional, não há nada além do ponto final para explicar este fato. O tópico é encerrado e, sem qualquer esclarecimento, parte-se para o tópico seguinte para analisar os limites territoriais, sem menção ao genocídio e consequente epistemicídio.

Já o livro *Jornadas.Geo*, embora problemático ao se valer de um vocabulário que trans-

mite a ideia de um processo colonial pacífico, como “descoberta” e “ocupação”, menciona a expulsão, escravização e extermínio ao se referir à apropriação de espaços “ocupados pelos indígenas”. No entanto, de modo contraditório, expressa esta análise no tópico que se intitula “América Portuguesa e Brasil”. Assim, enquanto indígenas apenas “ocupam” o espaço, – sem produzi-lo, ao que parece, apenas tendo-o como palco –, os portugueses iniciam a construção do território, lhe têm posse e lhe dão nome próprio: “América Portuguesa”.

O território brasileiro, na verdade, começou a ser construído pelos colonizadores, que se apropriaram dos espaços ocupados pelos povos indígenas, expulsando-os, escravizando-os ou exterminando-os. Com o tempo, os portugueses ampliaram seus territórios e criaram, na chamada América Portuguesa, as bases culturais e administrativas do território que deu origem ao Brasil. (JORNADAS.GEO, 2012, p. 28)

Nesta referência, é transmitida a noção de que os indígenas apenas habitavam um espaço, não havendo com ele qualquer relação de produção social, simbólica ou de pertencimento. Toda a cultura que, na concepção deste material didático, transformou o espaço habitado por indígenas em território, foi implantada em movimento posterior, apenas após a colonização portuguesa.

Ao longo das quatro páginas dedicadas em ambos os livros para abordar especificamente a formação do território brasileiro, notamos uma severa desigualdade entre a abordagem dos povos constituintes deste processo. Não há, em nenhum dos dois livros analisados, uma menção, sequer, à população negra. Desta maneira, ocultam



Revista do Programa de Pós-Graduação  
em Geografia e do Departamento de  
Geografia da UFES

Outubro-Dezembro, 2018  
ISSN 2175-3709

todo o histórico dos negros e suas influências para o que compreendemos hoje como território brasileiro. Aos indígenas, no livro *Jornadas.Geo*, há apenas uma menção ao longo de todo o capítulo. Este silenciamento produz nos estudantes que terão acesso a este material um déficit de representação, afinal, os europeus têm maior espaço nos capítulos analisados, sendo considerados mais importantes para o processo de formação territorial brasileira. A ocultação das populações negras e indígenas nestas páginas dos livros lhes coloca em posição passiva na construção do território brasileiro, de meros espectadores, abordagem passível de questionamentos e rejeições.

Tal desigualdade de representação vem reforçar padrões eurocêntricos de poder e saber, demonstrando como a colonialidade permanece forte nos livros didáticos de Geografia. É possível inferir a partir da leitura destas reduzidas páginas sobre formação territorial do Brasil que todo o espaço nacional foi construído não apenas a partir das invasões europeias, apagando toda a geo-história anterior, como exclusivamente por europeus. Estas premissas, se não confrontadas, além de destoarem da realidade, têm o potencial de produzir no educando negro, indígena e de classes populares, o apagamento das suas ancestralidades, prestando um desserviço ao reconhecimento e no empoderamento destes grupos.

Ambos os livros analisados concluem seus capítulos sobre

formação territorial do Brasil no século XIX. Percebemos que as perspectivas expressadas nos livros didáticos compreendem a formação do território brasileiro de modo a confundir-lo com o delineamento de sua fronteira. Compreendemos a origem da formação territorial do Brasil de modo mais profundo e anterior, além de contínuo até os dias atuais. Encaramos o território como um resultado das múltiplas relações de poder introjetadas no espaço. Deste modo, não se findou com o último recorte de fronteira nacional.

### Os livros didáticos sob o olhar dos professores

Temos claro que a análise dos livros didáticos, apesar de nos apresentar uma importante dimensão do currículo formal, não rebate imediatamente nas práticas cotidianas em sala de aula. Para ampliar nossa análise, a fim de buscar e construir caminhos para melhor compreender o ensino de Geografia, realizamos entrevistas com cinco professores desta disciplina, todos pertencentes da rede pública do Rio de Janeiro acerca de suas visões sobre os livros didáticos desta disciplina, como lidam com eles em suas práticas cotidianas e com as questões referentes às populações na abordagem da formação territorial do Brasil<sup>4</sup>. O perfil dos professores é diverso, tanto em idade quanto em formação, tendo-se graduados nas três principais instituições públicas do estado do Rio de Janeiro.

Por questões de confiden-

**4** - As entrevistas aqui referenciadas foram colhidas no momento de pesquisa para a dissertação de mestrado X, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Y.

cialidade e para resguardar a imagem dos docentes, foram ocultados os seus nomes. Optamos por atribuir-lhes as letras A, B, C, D e E, que têm caráter puramente abstrato, sem qualquer relação com seus nomes verdadeiros. Não se constituiu nosso objetivo traçar um perfil estatístico sobre o ensino de Geografia do estado do Rio de Janeiro, mas dialogar com os docentes e acrescentar ao debate elementos levantados e suas relações com este material pedagógico que, em nossa opinião, é a maior expressão do currículo formal. Inicialmente, ao serem indagados sobre a visão geral dos livros didáticos de Geografia, todos os cinco entrevistados apontaram somente falhas, ausências e inadequações no que se refere à apresentação dos conteúdos. Percebemos a predominância de palavras negativas, como “truncado”, “maçante”, “raso”, “vácuo” e “limitador”. Os professores apontaram a necessidade de correlacionar os livros didáticos com outros materiais, como mapas e textos jornalísticos. Nas palavras da Professora A: “no geral, eles (os livros didáticos de Geografia) são mais limitadores, mostram o básico do básico e a questão é que quando você se pauta só neles você fica no assunto raso”. Desse modo, todos os professores entrevistados afirmam não se limitarem ao livro didático, o qual consideram insatisfatório, e sempre que podem enriquecem suas práticas cotidianas com materiais diversificados.

Essa falta de profundidade dos livros didáticos eventual-

mente é relacionada à desatualização dos conteúdos, como diz a Professora B: “eu acho o livro de Geografia um pouco ingrato, porque eles nunca estão atualizados, por conta da área mesmo”. Em geral, foi destacado o caráter da Geografia como uma ciência em constante transformação. Segundo eles, a desatualização dos textos dos autores pode ser sanada por textos jornalísticos complementares, apresentados ao fim de cada unidade. É possível notar o tom em alusão a uma ciência jornalística, ou uma ciência do presente.

Percebe-se a necessidade de ampliar as fontes de investigação nas aulas de Geografia. Neste sentido, consideramos fundamental enriquecer a abordagem com fontes diversas, constituindo-se necessário para uma *ecologia de saberes* (SANTOS, 2007), ou seja, retirar da ciência seu posto de saber hegemônico, tornando-a um dos saberes disponíveis postos em diálogo, juntamente com os saberes populares, indígenas, camponeses e, entre outros, também o jornalístico.

Entretanto, a fonte jornalística não pode ser a única a dialogar com a realidade atual nos livros didáticos. Temos claro que a Geografia não é uma ciência (apenas) do presente, portanto é fundamental que debata questões contemporâneas, mas não com foco único em uma visão imediatista da realidade, sem buscar análises geo-históricas mais profundas. Relegar aos textos jornalísticos o debate que tange às questões contemporâneas significa abdicar da



Revista do Programa de Pós-Graduação  
em Geografia e do Departamento de  
Geografia da UFES

Outubro-Dezembro, 2018  
ISSN 2175-3709

abordagem espacial que cabe aos geógrafos.

Em outro depoimento, a Professora A apontou a desvalorização da capacidade cognitiva dos estudantes e os conhecimentos por eles trazidos, ao narrar o processo de escolha dos livros didáticos em uma das escolas em que leciona:

Os professores falavam: “os alunos de Ensino Médio aqui da escola têm um nível muito baixo, tem que escolher um livro bem fácil.” (...) Se você pegar um livro de baixa qualidade, é ruim, porque aquele aluno que não gosta muito de estudar vai ficar naquilo ali. (Professora A)

A partir deste depoimento, notamos como ainda é recorrente o movimento de alguns professores de deslegitimar o conhecimento dos estudantes em detrimento de um saber escolar formal. Assim, não apenas o que ele sabe é subjugado, mas também o próprio sujeito, considerado alguém com “nível muito baixo” por não dialogar da maneira esperada com conhecimentos instituídos. Esta avaliação denota um forte traço da colonialidade do saber, chamado por Santos (2007) de *monocultura do saber*, a noção de que o único conhecimento legítimo e rigoroso é o científico ocidental. Tal *monocultura* reduz a experiência, ao passo que deslegitima conhecimentos construídos fora dos muros acadêmicos e escolares. Para além deste fato, é negado ao aluno o acesso a outros meios de informação, enclausurando-o em sua realidade imediata. Nesta visão, caberia aos estudantes um livro mais raso e fácil, já que estes não são considerados capazes de compreenderem textos mais extensos e rebuscados.

A ilustração dos livros didáticos foi consensualmente

definida como deficiente. Algumas coleções, de acordo com os entrevistados, só apresentam textos, sem associação a mapas ou figuras, o que, na visão dos professores, também contribuiria para afastar os alunos. Desse modo, valorizam quando as coleções conseguem apresentar um bom aporte iconográfico, além de gráficos e tabelas. Sempre que os entrevistados tratam do que há de positivo no material, nota-se um tom de recomendação, ou seja, o que os livros didáticos deveriam trazer, contudo geralmente deixam a desejar.

Evidentemente, as imagens atraem a atenção dos estudantes, que, automaticamente, fazem a associação entre elas e o conteúdo apresentado, sobretudo nesse momento histórico em que imagem ocupa uma centralidade nas relações sociais. No entanto, quando os professores abordam o tema das imagens, em sua maioria o fazem sempre de modo a vê-lo como mera ilustração, sem qualquer valor em si. Ao contrário dos textos, geralmente não há um qualificativo crítico para as imagens, demonstrando como elas precisam ser. As imagens, como é possível inferir a partir das entrevistas, precisam apenas estar.

Contrária a esta perspectiva está a Professora C, ao comentar sua prática:

Eu uso (as imagens) principalmente para a gente conseguir problematizar. Por exemplo, se eu for falar de formação do território brasileiro e o livro colocar a caravela, e depois colocar o índio. E colocar o índio com aquele negócio na boca atravessado, com um cocar, todo pintado de vermelho. E colocar um escravizado na senzala, triste. É um recurso imagético perfeito para você desconstruir a ideia de Brasil. O livro quer que você acredite de fato que eram aquelas pessoas que auxiliaram, contribuíram na formação do ter-

ritório brasileiro. Elas não contribuíram, elas formaram. (Professora C)

Percebemos nesta fala o uso do conteúdo do livro didático servindo na prática docente como contraponto ao que se quer trabalhar. A professora utiliza o material para denunciar a colonialidade impregnada nos livros didáticos e tensioná-la, não reproduzi-la. Assim, percebemos que o conteúdo impresso nos livros didáticos não determina as práticas, mas pode também servir para sua desconstrução, mesmo que o objetivo na sua confecção não tenha sido esse.

Apesar desta ressalva feita pela Professora C, é possível notar o poderoso papel que as imagens desempenham não apenas no imaginário dos estudantes, como esperado, mas também dos educadores. De acordo com o tom da maioria das entrevistas, elas têm o caráter de ilustrar o conteúdo, como se não fossem, as próprias, parte integrante do conteúdo. Apenas uma professora entrevistada mencionou a análise à qualidade das imagens e o que elas trazem. Os outros quatro entrevistados apontaram, simplesmente, a existência ou não do material.

Os professores entrevistados, de maneira unânime, afirmaram identificar estereótipos e preconceitos na abordagem dos povos, lhes foi indagado a maneira como lidam com o problema em sala de aula. As estratégias utilizadas são as mais diversas. Quatro afirmaram tentar combater ou desconstruir, contudo, em direção contrária às demais entrevistadas, temos o depoimento do Professor D.

Indagado como lida com os estereótipos que disse reconhecer nos livros didáticos, afirma:

Para ser sincero eu nunca parei para lidar. Você está falando, eu estou tentando buscar eu ter trabalhado de uma forma diferenciada. Não, nunca busquei. Nunca segui dessa forma. Até porque eu trabalho, por exemplo, em uma comunidade que é bem complicada. Ali é muito difícil. Eu não procuro estabelecer isso como objeto de estudo. Não sei se é erro meu, não sei se é porque você já está com vinte e poucos anos (de profissão) e você vai na dinâmica do negócio. (Professor D)

Este posicionamento, embora busque justificativas que dificultam o trabalho docente (o professor referia-se à violência), não cumpre o papel de um ensino voltado à antimarginalização de grupos, povos ou culturas, à medida em que simplesmente reproduz o saber expressado nos livros didáticos, sem tensionamento, ainda que reconheça a existência de estereótipos. Desta forma, não apenas os povos que participaram da formação territorial do Brasil são marginalizados do ensino, como os próprios estudantes o são. Ao não terem os saberes dos seus povos, historicamente subalternizados, reconhecidos em sala de aula a partir da negação dos estigmas expressados nos livros didáticos, promove-se a marginalização dele mesmo. Além de uma educação que negue a geo-historicidade a negros e indígenas, seus efetivos desempenhos na construção do território brasileiro, nega-se a própria valorização destas identidades, por conseguinte a valorização destes estudantes em sala de aula. Não cabe apenas rechaçar ou denunciar, mas anunciar os papéis determinantes de outros povos silenciados para a formação territorial do Brasil.



Revista do Programa de Pós-Graduação  
em Geografia e do Departamento de  
Geografia da UFES

Outubro-Dezembro, 2018  
ISSN 2175-3709

Já a Professora E adota outra estratégia:

Eu lido desconstruindo. Eu faço muitas perguntas que às vezes eles ficam pensando. Mas é assim mesmo? Você acha que todo mundo é igual? (...) Quando eles são cruéis uns com os outros, quando um chama o outro de paraíba, eu paro a aula. “-Ah, você é da paraíba?” – “Não, professora, eu sou do Pará.” “Ah, do Pará! Mas vocês sabem onde fica o Pará?” Aí muda tudo. (Professora E)

Aproximando-se de uma perspectiva descolonial e visando à desconstrução de estereótipos, a Professora C afirma:

O que eu tenho tentado fazer muito é justamente a mudança do eixo narrativo. Por exemplo: quando eu comecei a trabalhar cartografia, a gente começou pela África. (...) E quando a gente começa a problematizar, a gente consegue identificar os conflitos. (Professora C)

Percebemos, a partir do destaque a estas três falas, como materiais didáticos semelhantes podem suscitar práticas distintas. Assim, embora seja possível afirmar que os livros didáticos podem condicionar as atividades escolares, o papel dos educadores é crucial para a Educação, afinal, somos nós, juntamente com os educandos, os realizadores deste currículo, havendo escolhas à reprodução ou tensionamento da colonialidade do poder e do saber.

### Buscando caminhos para a conclusão

Temos claro que uma abordagem plenamente descolonial encontrará grande dificuldade de tornar-se exequível, uma vez que nos conformamos intelectual e subjetivamente em bases coloniais, inclusive no processo de formação dos professores. Apesar disso, é possível tensionar esta assimetria de poder que está impregnada no currículo formal, nos livros didáticos e no ensino de Geografia,

como demonstramos no presente trabalho. Denunciar este padrão de poder eurocêntrico é condição indispensável para o anúncio de uma Geografia que rompa com velhos estereótipos e com o silenciamento de povos que, ainda hoje, não sentam à mesa para a construção do nosso ensino formal.

Uma Educação transformadora precisa reconhecer nosso condicionamento por forças moderno-coloniais da sociedade, mas negar a clausura das determinações. É possível um trabalho nas brechas, mais autônomo e democrático, que tensione e auxilie a desalojar conceitos coloniais. Contudo, as brechas do ensino não se abrem, mas são abertas, com muito esforço por educadores e educandos. Para cumprimento de tal fim, é fundamental repensar o ensino acadêmico de Geografia e em que medida ele nos auxilia a tensionar as colonialidades do poder e do saber vigentes.

De acordo com os professores entrevistados no presente trabalho, há uma grave ausência de abordagens que desconstruam estereótipos e preconceitos acerca dos povos que formaram o território brasileiro nas disciplinas acadêmicas cursadas por eles. Neste sentido, a tentativa de uma prática docente descolonial na escola, ou simplesmente que visa tensionar estereótipos, dificulta-se sensivelmente se construída a partir de uma Geografia acadêmica com bases coloniais ou sem tais problematizações. Maiores ainda são seus obstáculos quando se apoiam em livros que, da mes-

ma maneira, abordam povos de modo a reforçar estereótipos e preconceitos.

Visando romper com uma prática docente e um ensino de Geografia com padrões coloniais, precisamos repensar nossas bases teóricas e práticas. Para atingir este objetivo, alguns percursos precisam sofrer câmbios significativos. Não buscamos realizar uma prescrição de práticas, afinal, o ensino se dá em espaços-tempos diversos, consequentemente com sujeitos diversos, entretanto consideramos necessário debater alguns aspectos que contribuam com o tensionamento da colonialidade:

- *Deslocar o atual eixo narrativo*: promover o que Santos (2007) chama de *ecologia de saberes*. Os múltiplos conhecimentos, de múltiplos povos nesta perspectiva não devem ser encarados como acessórios em vias de complementar um saber científico acadêmico moderno, mas saberes com mesmo valor e *status* de igualdade. Não se trata de admitir a existência de *outros* conhecimentos, mas de incorporá-los enquanto dimensão e compreensão do real.

- *Recusar a educação bancária*: negar que a Educação seja feita apenas do educador para o sujeito a ser educado, em uma perspectiva que a encara como um resgate. O conhecimento não é algo que o aluno recebe (FREIRE, 2005), mas o que constrói coletivamente, com seus semelhantes, mas sobretudo com os diferentes. Desta forma, os saberes dos educandos compõem o aporte de conhecimentos que circulam na

escola, em forte diálogo com o primeiro aspecto. Para isto, há que se ter um olhar sensível ao Outro, não apenas olhá-lo como fixado em um atributo, mas enxergá-lo em sua complexidade.

- *Produzir um cotidiano descolonial*: recusando a perspectiva explicitada do currículo turístico (SANTOMÉ, 1995), os saberes subalternizados precisam compor o dia a dia da escola. Um currículo antimarginalização precisa ser realizado cotidianamente, em todas as atividades educativas, privilegiando as culturas historicamente silenciadas. O saber é historicamente subalternizado a partir da subalternização de quem os detêm. Um ensino descolonial deve recusar qualquer preconceito, de raça, gênero, classe ou orientação sexual e promover a valorização da diferença cotidianamente.

- *Reconhecer múltiplas geografias*: é necessário que seja reconhecida a dimensão da violência e da subalternização, mas, sobretudo, que se reconheça sua contraface de resistência. A Geografia da dominação não pode ocultar a Geografia da Libertação como a praticada por africanos e afrodescendentes em quilombos, sem-terra e sem-teto em suas ocupações rurais e urbanas. Há que se valorizar a possibilidade de subverter a norma, reconhecendo múltiplas (re)construções.

- *Reconhecer múltiplas temporalidades*: recusar a temporalidade linear que hierarquiza povos e espaços a partir de uma hierarquia eurocêntrica representante do fim desta linha. Nesta perspectiva, há a contem-



Revista do Programa de Pós-Graduação  
em Geografia e do Departamento de  
Geografia da UFES

Outubro-Dezembro, 2018  
ISSN 2175-3709

poraneidade, não apenas a simultaneidade. O saber geográfico, assim, necessita deixar de ser uma ciência do presente e buscar compreender seus fenômenos a partir de análises geo-históricas. Não há contração de um tempo ou dilatação de outros. É reconhecendo o passado em toda a sua complexidade que se compreende o presente e pode ser anunciado um novo futuro. Desta forma, o ensino de Geografia pode cumprir seu papel de saber estratégico, de conhecimento que compreende e é capaz de proporcionar a transformação do espaço.

- *Reconhecer a escola como espaço de luta*: a escola não apenas abriga forças moderno-coloniais, mas em certa medida as reproduz. Enquanto constructo social, esta escola que está posta precisa ser constantemente questionada desde as suas práticas autoritárias de políticas governamentais até às

mais naturalizadas, como avaliações e reprovações. Como importante arena de luta, esta instituição precisa ser conquistada e transformada, sem prescindir de um debate social amplo.

Desenvolvidas nossas considerações, admitimos que o ensino de Geografia e seus materiais didáticos tal qual estão postos mais auxiliam na reprodução de um pensamento eurocêntrico moderno-colonial do que no seu tensionamento. Entretanto, negando a sua inexorabilidade, percebemos que há possibilidades de resistência e diversas alternativas que podem ser vislumbradas a partir de reformulações teórico-práticas. Podemos auxiliar a desalojar este padrão de poder e saber colocados e promover coletivamente, como ensinam os resistentes zapatistas, “um mundo onde caibam muitos mundos”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2014: Geografia: ensino fundamental: anos finais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

CASTRO-GÓMEZ, S. *La hybris del punto cero*: ciencia, raza e ilustración em la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005a.

CASTRO-GÓMES, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial*: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CHAUÍ, M. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

FARIA, V. C. L. *Vozes e silenciamentos na formação territorial do Brasil*: Colonialidade do Saber e Ensino de Geografia. 2015. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S. MENESES, M. P. (orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455 - 491.

LANDER, E. (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

MORAES, A. C. R. *Ideologias geográficas: espaço, cultura e política no Brasil*. São Paulo: Annablume, 2005.

\_\_\_\_\_. *Bases da formação territorial do Brasil: o território colonial brasileiro no “longo” século XVI*. 2ª Ed. São Paulo: Annablume, 2011.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S. MENESES, M. P. (orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84 – 130.

RAMA, A.; PAULA, M. M. *Jornadas.Geo – Geografia: 7º ano do Ensino Fundamental*. São Paulo: Saraiva, 2012.

SANTOMÉ, J. S. As culturas negas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 150 – 177.

SANTOS, B. S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S. MENESES, M. P. (orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455 - 491.

SILVA, T. T. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 150 – 177.

\_\_\_\_\_. *Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

VEDOVATE, F.C. *Projeto Araribá – Geografia: 7º ano do Ensino Fundamental*. 3ª Edição. São Paulo: Editora Moderna, 2010.