



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Higor Luis Alvarenga de Assumpção

**Narrativas do Branco nas imagens do livro didático Expedições Geográficas  
do 7º ano**

São Gonçalo

2019

Higor Luis Alvarenga de Assumpção

**Narrativas do branco nas imagens do livro didático Expedições Geográficas do 7º ano**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Denílson Araujo de Oliveira

São Gonçalo

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

A851 Assumpção, Higor Luis Alvarenga de.  
Narrativas do branco nas imagens do livro didático Expedições Geográficas do 7º ano / Higor Luis Alvarenga de Assumpção. – 2019. 100f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Denílson Araujo de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Livros didáticos – Teses. 2. Geografia – Estudo e ensino – Teses. 3. Relações Raciais – Teses. I. Oliveira, Denílson Araujo de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 371.671.1

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Higor Luis Alvarenga de Assumpção

**Narrativas do branco nas imagens do livro didático Expedições Geográficas do 7º ano**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 09 de Setembro de 2019.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Denilso Araujo de Oliveira (Orientador)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Gabriel Serqueira Corrêa  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Claudia Sacramento  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Amélia Cristina Bezerra  
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo

2019

## **DEDICATÓRIA**

Dedico essa dissertação a todas as pessoas, que sofrem com algum tipo de limitação como a que tenho que é a dislexia e o TDAH combinado (transtorno de atenção e hiperatividade) quero que saibam que vocês podem mesmo com grandes dificuldades lograr seus sonhos, e possível concluir etapas. Nunca duvidem disso, sei que para nós é um caminho herculho sentar, escrever, ler e ficar parado. Sei que essa limitação nos torna muito mais suscetíveis a largar os estudos, pois não acreditamos em nós mesmos devido a sociedade nos impor de diversas formas que nós não nos encaixamos nessa forma de ensino e que concluir os estudos não seja para as pessoas que tem essa limitação eu vos digo não desista de seus sonhos muitos não entenderam, mais sempre terá pessoas que vão te ajudar nessa caminhada e a mais importantes dela será sua família, seus amigos e os professores que estão enganados e atuantes nos seus trabalhos de tentar intender o diferente e ajuda-lo a construir seus sonhos. Por isso dedico esse trabalho a vocês!!!

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer ao programa de pós-graduação da geografia da UERJ-FFP por acreditar no meu projeto de dissertação de mestrado, dando-me a oportunidade de desenvolver essa pesquisa.

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

Não perdendo a importância, quero agradecer ao meu orientador Denílson Araujo de Oliveira e a família do grupo NEGRA, principalmente ao Luis Alberto, Leo Beliene, Teresa, Bruno, Acássia dentre outros componentes pelo carinho e atenção por me ajudar sempre que necessário no desenvolvimento dessa dissertação, que com muito carinho quando precisava de um ombro amigo para desabafar algumas frustrações.

Quero agradecer a uma pessoa que conheci nessa caminhada do mestrado, um irmão que se chama Jeferson Andrade que sempre estava ali para me escutar, ajudar quando me sentia perdido e sem saber o que estava fazendo no UERJ-FFP. Esse mestrado me fez ver que seria possível sim e que tenho capacidade.

Nesse sentido o que posso afirmar, é que esse trabalho não é apenas meu, mas é da soma de todas as pessoas que passaram ao longo da minha vida, sendo experiências boas ou ruins, segundo meu estimado e saudoso professor Dr Andreilino Campos que deixou um vazio enorme em nossos corações com sua partida abrupta no ano de 2018 e a ele devo todos os agradecimentos desta dissertação.

Quero reconhecer a importância que os meus alunos tiveram na minha formação como professor de geografia e na escolha desse tema da dissertação.

Ao professor Denílson Araújo eu agradeço o real contato com o pensamento decolonial e sobre refletir o meu lugar de fala no mundo. Com seu exemplo, aprendi o sentido de orientar e ser orientado, encarando como um processo de criação com liberdade, conquista de autonomia, presença solidária e amparo teórico, moral e emocional.

Agradeço ao Doutor e amigo Jorge Barbosa, pela generosidade e o acolhimento formalmente ao meu trabalho. Sou grato à sua conduta sempre ética e respeitosa, proporcionando valorosas trocas e acolhimento que vou levar para minha vida como ser humano.

Não sendo injusto, gostaria de agradecer a minha família, a minha falecida avó Aurany Santos Alvarenga que não teve a oportunidade nem a alegria de me ver formado como

professor de Geografia e que nunca teve a oportunidade de estudar, devido a isso não sabia quase escrever e nem ler, mas era uma das pessoas mais sábias com quem já tive a honra de conviver. Com seus conselhos, seu amor, seu carinho sua evolução espiritual em relação a várias questões, devo uma das melhores épocas da minha vida, o tempo em que passamos juntos como neto e avó. Quero que a senhora saiba que onde estiver estarei sempre pensando com muito carinho sobre a sua presença na minha vida e devido aos seus conselhos me tornei o homem que sou hoje e, por isso, esse trabalho é seu também, minha velha.

Nessa mesma pegada, gostaria de lembrar os meus tios que sempre me acolheram com muito carinho sempre que precisei. A Meu tio Esio Falcão Alvarenga Filho e minha tia Onorina Alvarenga Neves - que desde criança sempre me acolheram e cuidaram de mim como se fosse um filho e com quem continuamente pude contar com as orientações e os puxões de orelha – também dedico este trabalho.

Gostaria de agradecer a várias pessoas que fazem parte da minha vida, como meus primos, minha madrinha por me aturar e amar. Aproveitando esse tom emotivo, quero agradecer a minha mãe de santo Maria Dalva Monteiro de Oxum e aos meus irmãos do centro Caboclo Sete Estrelas por me ajudarem a cada dia que passa a ser uma pessoa melhor com a ajuda da espiritualidade e fazendo a caridade como forma de amor e carinho aos que mais necessitam de uma palavra amiga e de um acolhimento. Devido a essa religião aprendi e aprendo a respeitar a natureza e as pessoas como elas são mesmo tendo defeitos, pois quem sou eu para julgar a trajetória de um irmão e isso eu agradeço muito a essa casa de caridade.

Tenho várias pessoas que merecem estar aqui nesse agradecimento como minha madrinha de coração Cândida Pita que me ensinou a cantar com o coração e não ter medo do que as pessoas estão falando de mim, mas sempre tentar fazer o melhor que puder. A minha tia Uma e o meu tio Oliveira que foram uma tremenda influência positiva na minha infância e que lembro com carinho até hoje o amor e a dedicação.

Tenho que agradecer a família que eu escolhi também para ser a minha que é a da minha companheira. Quero agradecer a vó Irmã e a Genilce pelo carinho, aos meus sogros por serem novos pais que a vida me deu ao meu cunhado e minha cocunhada por me mostrarem uma nova visão de mundo.

Não menos importante quero lembrar nesse trabalho de uma pessoa que está na minha vida há 26 anos que é o meu irmão mais novo Matheus Alvarenga. Saiba que mesmo distante e não morando juntos você é importante na minha vida e eu te amo. Obrigado por fazer parte da minha história.

Serei sempre grato a Teresa Tanni Zambrotti, meu amor para todas as horas, com quem compartilhei cada momento deste trabalho. Agradeço pela paciência, atenção, o carinho e a ajuda com as tarefas normais da vida que muitas vezes fez sozinha. Agradeço como me dirigiu cada provocação e crítica, por mais dura que fosse. Você me ajudou a crescer mesmo que contrariando muitas vezes e isso fez com que esse trabalho tenha nascido.

Agradeço à minha mãe, Tânia Mara Santos Alvarenga que me criou sozinha e com muita garra me transformou em um homem honesto, carinhoso, amoroso, amigo que, quando alguém precisa, ajuda a todos que rodeiam. Sou muito grato ao zelo e ao cuidado mesmo quando precisava levar algumas broncas nos estudos e na vida, saiba que sem a sua ajuda não seria 1/10 da pessoa que me tornei. Você, minha mamãe, ensinou-me a sensibilidade com o outro, a honestidade e a aversão às injustiças. Essas são as bases da minha constituição enquanto sujeito e sustentam meu posicionamento no mundo. Seu exemplo ético cotidiano segue reafirmando em mim esses valores.



Chorei, não procurei esconder, todos viram, fingiram pena de mim. Não precisava. Ali onde eu chorei qualquer um chorava. Dar a volta por cima quero ver quem dava. Um homem de moral não fica no chão, nem quer que a mulher venha lhe dar a mão, reconhece a queda e não desanima, levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima.

*Mário Sousa Marques Filho*

## RESUMO

Assumpção, Higor Luis Alvarenga de. *Narrativas do branco nas imagens do livro didático Expedições Geográficas do 7º ano*. 2019. 100f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

O livro didático pode ser considerado um dispositivo cultural, marcado por discursos didáticos e pedagógicos, negociados e hibridizados com preleções de ordem econômica e política. Na análise das imagens do livro didático Expedição Geográfica de Geografia do 7º ano do Ensino Fundamental da editora Moderna, buscou-se analisar de que forma o “branco”, é representado através das imagens nas Regiões do Brasil. Assim, buscou-se avaliar o impacto gerado pelos conceitos de colonialidade do saber, da branquitude, de raça, da monocultura e das hierarquias sobre as imagens selecionadas. Pode-se constatar que nessas representações o “branco” possui um lugar de privilégio racial, econômico, políticos, acabando por definir a sociedade nas imagens selecionadas do “branco”. Além disso, foram utilizados os conceitos de colonialidade, e conceito de branquitude para analisar as imagens selecionadas como uma forma de vislumbrar como o branco tem o seu lugar de privilégios raciais, econômicos e políticos assegurados para que possa definir a sociedade. A metodologia de pesquisa mista qualitativa e quantitativa foi o fundamento deste trabalho. Inicialmente foi analisado o total de 48 imagens de forma quantitativa em que os brancos aparecem reproduzidos de forma que podemos ter a real noção através das tabelas e gráficos a proporção em que eles apresentam-se no livro didático. Através desses dados, contabilizou-se 13 imagens de branco em todo o material didático, desse número total foi encontrado 9 imagens nas regiões do Brasil que estão distribuídas: uma na região Norte, duas no Nordeste, três no Sul, três no Sudeste e nenhuma no Centro-oeste. Desse total de imagens que aparecem nessas regiões, foi feita uma pesquisa qualitativa, através delas podemos comprovar que, mesmo de maneira indireta há uma tendência a manutenção desses conceitos de colonialidade do saber e da branquitude nas imagens das regiões do Brasil. Mas podemos afirmar, através dessa pesquisa que esse material didático mesmo não tendo a intenção premeditada evidencia um grande traço da branquitude em suas imagens ocorrendo assim a manutenção dessa sonoridade branca e racista

Palavras-chave: Colonialidade do saber, Branquitude, Imagem, Monocultura, Região e Hierarquia.

## RESUMEN

Assumpção, Higor Luis Alvarenga de. *Narrativas blancas en imágenes del libro de texto de Expediciones Geográficas del 7º año*. 2019. 100f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

Texto do resumo El libro de texto puede considerarse un dispositivo cultural, marcado por discursos didácticos y pedagógicos, negociado e hibridizado con conferencias económicas y políticas. En el análisis de las imágenes del libro de texto Expedición Geográfica de Geografía del editor de 7º grado de la Escuela Primaria de la Moderna, buscamos analizar cómo se representa el "blanco" a través de las imágenes en las Regiones de Brasil. Por lo tanto, buscamos evaluar el impacto generado por los conceptos de colonialidad del conocimiento, blancura, raza, monocultivo y jerarquías en las imágenes seleccionadas. Se puede ver que en estas representaciones el "blanco" tiene un lugar de privilegio racial, económico y político, que finalmente define a la sociedad en las imágenes seleccionadas de "blanco". Además, los conceptos de colonialidad y el concepto de blancura se utilizaron para analizar imágenes seleccionadas como una forma de vislumbrar cómo el blanco tiene su lugar de privilegios raciales, económicos y políticos asegurados para definir la sociedad. La metodología de investigación mixta cualitativa y cuantitativa fue la base de este trabajo. Inicialmente analizamos el total de 48 imágenes de forma cuantitativa en la que aparecen los blancos reproducidos para que podamos obtener la noción real a través de las tablas y gráficos de la proporción en que aparecen en el libro de texto. A partir de estos datos, podemos ver que tenemos un total de 13 imágenes en blanco en todo el material didáctico, de este número total se encontraron 9 imágenes en las regiones de Brasil que se distribuyen: una en el norte, dos en el noreste, tres en el sur, tres en el Sureste y ninguna en el Medio Oeste. De este total de imágenes que aparecen en estas regiones, se realizó una investigación cualitativa, a través de ellas podemos demostrar que, incluso indirectamente, existe una tendencia a mantener estos conceptos de colonialidad del conocimiento y blancura en las imágenes. Pero no podemos decir a través de esta investigación que este material de enseñanza es racista.

Palabras clave: Colonialidad del conocimiento, Blancura, Imagen, Monocultivo, Región y Jerarquía.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Sumário parte I .....	66
Figura 2 –	Sumário parte II .....	66
Figura 3 –	Sumário parte III .....	67
Figura 4 –	Vacinação contra gripe .....	82
Figura 5 –	Imigrantes europeus .....	83
Figura 6 –	Fabrica de cabo de vassoura .....	84
Figura 7 –	Representante social .....	85
Figura 8 –	MST(Movimento sem terra) .....	85
Figura 9 –	Desfile de moda .....	86
Figura 10 –	Interior de uma indústria de suco de laranja .....	88
Figura 11 –	Favela .....	89
Figura 12 –	Casa colonial .....	89
Figura 13 –	Escritor .....	89

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	A divisão da sociedade na modernidade .....	24
Quadro 2 –	As múltiplas opressões que perpassam a sociedade .....	25
Gráfico 1 –	Total de imagens de pessoas no livro didático Tabela de análise das Imagens selecionadas do livro Expedições Geográficas .....	68
Tabela 1 –	Tabela de análise das Imagens selecionadas do livro Expedições Geográficas .....	69
Tabela 2 –	Total de População Branca por regiões do Brasil segundo o IBGE 2010 .	75
Gráfico 2 –	Localização das imagens do Brancos no livro didático Expedições Geográficas .....	76

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNs	Diretrizes Curriculares para Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
NEGRA	Núcleo de Pesquisa em Geografia Regional e da África e da Diáspora
PNLD	Plano Nacional de Livro Didático

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
1	<b>COLONIALIDADE E A BRANQUITUDE</b> .....	19
1.1	<b>A colonialidade do Saber</b> .....	22
1.2	<b>A questão da raça</b> .....	33
1.3	<b>A branquitude e o “outro”</b> .....	36
2	<b>O LIVRO DIDÁTICO E O RACISMO</b> .....	42
2.1	<b>O livro didático e sua relevância para a construção do conhecimento</b> .....	45
2.2	<b>O livro didático de geografia</b> .....	49
2.3	<b>As representações imagens e a sua importância no livro didático de geografia</b> .....	54
3	<b>ANÁLISE DAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO EXPLORAÇÃO GEOGRÁFICA DO 7º ANO</b> .....	61
3.1	<b>Metodologias utilizadas para analisar as imagens do livro expedições geográficas do 7º ano do ensino fundamental II</b> .....	61
3.2.	<b>Análise do livro didático</b> .....	64
3.3	<b>Regiões do Brasil</b> .....	76
3.4	<b>A branquitude e as imagens como um recurso no livro didático</b> .....	80
3.4.1	<u>Análise das imagens</u> .....	81
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	91
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	97

## INTRODUÇÃO

Durante minha trajetória escolar, quase a totalidade dos livros e materiais didáticos que ajudaram na minha formação era marcada pela afirmação da colonialidade e da branquitude, isto é, um projeto monocultural que além de hierarquizar a diversidade humana dava o privilégio na representação dos brancos. Estabelecia-se uma espécie de regime de visibilidade que “potencializa aquilo que se deve ver na paisagem com o objetivo de classificar, organizar, hierarquizar e, até mesmo, ordenar” (TARTAGLIA, 2018, p.57). Desta forma, percebia que este regime de visibilidade colocava menos obstáculos em minha trajetória do que para amigos meus pretos com origem econômica semelhante.

Destarte, é necessário apontar o nosso lugar de fala sobre o racismo brasileiro universaliza um modo de ser em detrimento de outros. Eu sou um jovem pesquisador branco, de classe média, que tem uma relação com a umbanda, que nunca passou pela violência do racismo ligado aos traços corpóreos, mas que sofri ataques ou relatos de ataque devido à religião. Logo, tive privilégios e momentos de opressão que marcaram a minha formação enquanto ser.

Mesmo depois de formado como professor usava materiais didáticos marcados por essa mesma lógica e não os percebia. A naturalização deste imaginário só começou a ser modificada quando iniciei os estudos sobre o racismo para implementar a lei 10.639/03<sup>1</sup> nas minhas turmas. Dessa forma, ficou mais claro que combater o racismo envolvia reconhecer o que dele morava em mim. (Re) construir-me passou a envolver um exercício contínuo, diário e intenso, pois percebi nas minhas aulas que a representação dos livros didáticos forjava um falso complexo de chefe e de autoridade nos brancos e um complexo de inferioridade e dependência nos pretos, lembrando FANON (2010). Esses regimes discursivos e de visibilidade nem sempre eram ações conscientes dos autores dos materiais didáticos. Isso nos informa, a complexidade do racismo brasileiro, mesmo para aqueles envolvidos na luta antirracista.

O livro didático é um artefato interpretativo, que faz parte da cultura escolar, podendo ser entendido e apropriado de diferentes maneiras. Com o passar dos anos, ele tem sido alvo de extensos processos de debates e pesquisas, devido a sua importância na educação brasileira. Para Pina (2009), os livros de geografia se mostram muito importantes, pois através

---

<sup>1</sup> Lei 10639/03 estabelece que a educação nacional deve incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da História e cultura Afro-Brasileira.



da geografia escolar o conhecimento é socialmente construído e disseminado, sendo o principal recurso didático.

Ele representa, as disputas teóricas e metodológicas na interpretação e representação saberes e as representações ali expressos, um dos principais mediadores do processo de ensino-aprendizagem

Também, é pertinente destacar seu uso pedagógico para que os professores possam trabalhar como material nas suas aulas a fim de trazer as diferentes linguagens presentes, como mapas, textos, imagens e outros. Além disso, tem relação com os currículos oficiais uma vez que os editais de avaliação dos livros no Brasil propõem que os livros estejam relacionados com os conteúdos e conceitos dos documentos nacionais.

Posteriormente, esse debate foi continuado e ampliado com a minha entrada no mestrado de ensino de geografia e no grupo NEGRA (Núcleo de Pesquisa em Geografia Regional da África e da Diáspora), coordenado pelo professor Dr. Denílson Araújo de Oliveira, do Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores. O desenvolvimento dessa pesquisa, encontra-se pautado na continuação das indagações iniciais sobre como os brancos são representados no livro didático de geografia.

O interesse no Livro Expedições Geográficas da editora Moderna justifica-se, por sua aceitabilidade pelos professores de Geografia, das instituições brasileiras diretamente envolvidas na escolha desse material didático, e devido a sua aprovação no PNLD do ano de 2017. A quantidade de livros vendidos, que levam em conta os exemplares do aluno e do manual do professor, foi de três milhões, trezentos e oitenta e um mil, quinhentos e oitenta e dois exemplares (3.381.582), tornando-se o mais vendido nos últimos anos do mercado, superando em mais de um milhão de exemplares a segunda coleção mais escolhida pelos professores de geografia<sup>2</sup>. Essa grande mudança em suas vendas deve-se, em parte a reprovação da coleção do projeto Araribá no PNLD de 2017. Ela era anteriormente a mais vendida do Brasil, esse material didático contemplava do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II.

A expressiva venda da coleção Expedições Geográficas, nos permite presumir que essa coletânea tem diferenciais compatíveis com a necessidade dos docentes e dos discentes, sendo, portanto, o livro mais utilizado nas escolas brasileiras no ensino fundamental em 2017,

---

<sup>2</sup> A coleção de obras mais escolhida pelos professores de Geografia do Brasil “Expedições Geográficas” atingiu um total de 3.381.582 exemplares, a segunda colocação foi ocupada pela coleção “Vontade de Saber Geografia” com 1.719.260 exemplares, em terceiro lugar a coleção “Geografia Espaço e Vivência” com 1.106.252 exemplares, em quarto a coleção “Geografia Homem e Espaço” com 1.081.468 exemplares e em quinto a coleção “Para Viver Juntos Geografia” com um total de 938.487 exemplares (BRASIL, Ministérios da Educação. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>

2018 e 2019 segundo o PNL D/2017. Com a definição do livro didático restou-nos, apenas, decidir qual o recorte a ser delimitado dessas imagens e o ano que deveria ser proposto para fazer esse trabalho. Ressalta-se que o racismo brasileiro é um sistema complexo, logo não está partindo para uma análise binária de definir se o livro é o não é racista. Entende-se que o enfrentamento desta questão no campo educacional envolve a problematização de regime discursivos e de visibilidades<sup>3</sup>.

O objeto de análise foi o livro *Expedições Geográfica* do 7º ano do ensino fundamental II. Buscamos análises acerca das imagens dos brancos, e como estes são representados no livro didático em questão, e os regimes de visibilidades que estão envolvidos. A escolha do referido material ocorreu, devido esse livro ser o mais vendido e difundido conseqüentemente no Brasil. O ano selecionado, deve-se, aos conteúdos escolhidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que são trabalhados na geografia nesse ano em questão, que se pautam no estudo de geografia geral e regional do Brasil.

O livro apresentou 48 imagens de pessoas, e destas, 13 são brancas. Desse número total de brancos, foram escolhidas 9 devido ter apenas esse número de imagens que os representa nas regiões do Brasil, para que fosse realizada a análise dos conceitos, que serão trabalhados e destrinchados debruçando sobre eles, sendo portanto, uma tentativa de responder as perguntas que foram elencadas durante esse trabalho, bem como para desenvolver a pesquisa frente às imagens definidas e seus regimes de visibilidades, o texto irá apresentar conceitos da colonialidade e da branquitude.

A justificativa dessa pesquisa tem como base fornecer elementos teóricos e metodológicos tanto na compreensão, quanto no enfrentamento do racismo brasileiro no campo educacional. Desta forma, fora mobilizada uma família conceitual, ligado à Geografia e ao pensamento *decolonial*<sup>4</sup>, para problematizar grupos que não são complexificados tradicionalmente nestas investigações. Esse estudo, é compreendido como relevante para o meio acadêmico, pois aborda a partir do lócus do branco, a análise das imagens do livro em questão, visto que classifica seu conhecimento como universal.

---

<sup>3</sup> Priorizaremos os regimes de visibilidade. Para GOMES (2013: 52 *apud* TARTAGLIA, 2018: 57)

“(...) podemos dizer que os regimes de visibilidade nos informam sobre o que deve ser visível, como aquilo que é visto deve ser entendido e, simultaneamente, o que não merece ser visto. (...) É nesse sentido que os regimes de visibilidade ditam mais do que somente o que é visto e o que é mantido à sombra. Eles ditam também o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido, suas continuidades e suas rupturas. Como diria Foucault, esses regimes criam práticas, criam seus próprios critérios e regras de avaliação e de legitimidade”.

<sup>4</sup> Oliveira (2018, p. 101). “decolonizar, significaria então, no campo da educação uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva- portanto não somente denunciativa- por isso o termo “DE” e não “DES”- em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento”.

Nossa hipótese, é que a produção e reprodução deste regime de visibilidade nos materiais didáticos, é marcada pela colonialidade do saber e pela branquitude. Devido a essa proposição, foram surgindo novas questões, tais como: de que forma o racismo aparece nas representações imagéticas do livro didático? Como a colonialidade é retratada nas imagens sobre o branco? Como o conceito de branquitude pode ser trabalhado nessas imagens? Como as monoculturas dessas imagens representadas nos livros didáticos interferem na construção do ensino de geografia?

Nesse sentido, foi tornando-se necessário saber que as imagens não são uma representação visual de uma pessoa ou de um objeto somente. Para Tonini (2018), a imagem também é uma linguagem que retrata uma representação do mundo, não podendo ser utilizada de qualquer forma, uma vez que ela revela-se a devida importância que a imagem realmente tem para a construção do saber no livro didático.

Portanto, nessa pesquisa o objetivo central é: compreender o branco no livro didático Expedições Geográficas do 7º ano mais especificamente quando aborda as regiões do Brasil. Os objetivos específicos são:

- Analisar como a colonialidade do saber e a branquitude aparecem no livro didático.
- Investigar como o branco aparece nessas regiões do livro didático Expedições Geográficas do 7º ano.
- Compreender a questão racial no livro didático a partir do lócus dos brancos.

A metodologia segundo a etimologia da palavra para Aurélio (1997, p 75) “vem da palavra derivada método que seria caminho ou via para realização de algo, sendo assim, ela consiste em uma mediação em relação ao método lógico e científico”. A análise dessas imagens, se baseará na pesquisa Explicativa com análise das imagens selecionadas do livro Expedição Geográfica do 7º ano do ensino fundamental II. Desta forma, foi realizado um levantamento de informações através de artigos, de livros, de monografias, dissertações. O estudo desse trabalho, será pautado em ideias e pressupostos de teóricos que tem uma grande expressão na construção e definição dos conceitos discutidos nesta análise.

Nesse trabalho, será utilizada a metodologia mista colocada a partir de Creswell (2010) em que é empregue tanto a abordagem qualitativa quanto a quantitativa, para o aperfeiçoamento das análises objetivadas. Ela foi escolhida devido favorecer uma liberdade na análise, propondo diversos caminhos para desenvolver o conhecimento, podendo assim, proporcionar uma pesquisa que não fique restrita a só um determinado modelo.

Nossa proposta é convidar, assim como sugere Quijano (2000), para construção de outros horizontes, os quais pode-se nesse sentido modificar as representações imagéticas e dos saberes dos livros didáticos. A educação é um instrumento, de emancipação e combate ao racismo. Isto exige comprometimento e convicção de que mudanças são possíveis, como dizia FREIRE (1996).

A pesquisa foi organizada em três capítulos. No primeiro capítulo será feita a reflexão sobre a colonialidade do saber e sobre o racismo, permeando o conceito de branquitude e da decolonialidade. Os principais autores que farão parte dessa análise serão: Boaventura Sousa Santos, Franz Fanon, Kabengele Munanga, Anibal Quijano, Renato Emerson, Valter Cruz, Ruth Frankenberg, Lia Schucman, Piza, Sovik, dentre outros.

No segundo capítulo será desenvolvido e abordado a importância do livro como material didático-pedagógico aprimorando e relacionado a questão racial na produção do livro didático, arrolado com o tema pesquisado nesse capítulo. Serão utilizados autores que tratam desse tema como: Renato Emerson, Kabengele Munanga, Gabriel Siqueira Corrêa, Helena Callai, Ivaine Tonine, Ana Santos, Andreia Lastoria, Ana Claudia, Ana Gordani, dentre outros.

No capítulo três será realizada análise das 9 imagens de um total de 55 que foram selecionadas do livro Expedições Geográficas do 7º ano de geografia. As escolhas delas partem de uma heteroidentificação (isto é, uma identificação construída pelo pesquisador dessa dissertação), que mobilizou a aparência física como um dado apontado por teóricos como, Oracy Nogueira, como elemento central das relações raciais no Brasil, frente ao conceito de branquitude de como o branco é relatado nessas imagens. Serão utilizados como base para essa referida análise autores como: Ruth Frankenberg; Edith Piza, Lia Schucman, dentre outros.

Assim, esse caminho foi traçado para que essa dissertação concretizasse durante as leituras desses capítulos, uma direção para o fortalecimento das análises das imagens do livro didático de geografia, a fim de estabelecer reflexões prósperas em torno desse tema.

## 1 COLONIALIDADE E A BRANQUITUDE

O tema dessa pesquisa envolve compreender, as disputas na leitura de mundo inscritas nos materiais didáticos de Geografia. Entende-se que é necessária, a análise das relações raciais do lócus de enunciação dos brancos. Assim, concebe-se que a construção do sistema-mundo moderno-colonial nos ajuda a atinar como a posição do branco foi sendo definida, no imaginário social como símbolo de poder (GONÇALVES; HAESBAERT, 2005).

De acordo com Lacerda (2017) com as grandes navegações e subsequentemente invasão de Pedro Álvares Cabral ao que foi chamado de “Novo Mundo” nos séculos XV/XVI, marcou o início de duas situações diametralmente opostas. Por um lado, o ingresso da Europa, então marcada pela pobreza e pelo isolamento aldeão medieval, num período de inédita prosperidade econômica e intelectual. Por outro, o mergulho no Novo Mundo bota seus habitantes numa trajetória de esgotamento de recursos, empobrecimento, genocídio, escravização e marginalização. Neste momento, percebe-se o estabelecimento de um marco zero na leitura moderno-colonial de nossa formação (QUIJANO, 2000). Os materiais didáticos são marcados; por um regime de visibilidade desse marco zero. Pode-se ver pelo deslocamento da ideia de invasão, para a ideia de descobrimento, silenciando a violência para afirmar a ideia de encontro das três raças. O projeto colonial europeu inventa o “outro”.

Ao falar de “invenção” [do outro] não nos referimos somente ao modo como um certo grupo de pessoas se representa mentalmente a outras, mas nos referimos aos dispositivos de saber/poder que servem de ponto de partida para a construção dessas representações. Mais que como o “ocultamento” de uma identidade cultural preexistente, o problema do “outro” deve ser teoricamente abordado da perspectiva do *processo de produção material e simbólica* no qual se viram envolvidas as sociedades ocidentais a partir do século XVI<sup>5</sup> (CASTRO-GOMEZ, 1997)

Quijano (2000) afirma que neste momento, inventa-se, pela primeira vez na história humana, uma história mundial. Desta forma, imanente a este processo, também se criava uma geografia mundial que buscava colocar a Europa como o centro ativo, e o resto como periferia passiva (PORTO GONÇALVES; HAESBAERT, 2005). O imaginário colonial definiu um marco zero destes “novos mundos” com a invasão do colonizador e a sua missão salvacionista civilizadora (GROFOGUEL, 2014).

Esse conceito de marco zero, é tratado por Castro Gomez (2007, p.81) de *hybris* do “ponto zero” que é o ponto de partida de uma observação eurocêntrica. Essa lógica se

---

<sup>5</sup> Por isso preferimos usar a categoria “invenção” em lugar de “encobrimento”, como faz o filósofo argentino Enrique Dussel (1992)

fundamenta na estrutura do colonialismo que consiste na “colonialidade do saber, poder e do ser” (CASTRO-GOMEZ, 2007, p.79-80)

Essa visão do ponto zero, seria trazer um pretensa autoridade absoluta em que tenta fundamentar uma universalidade negando as outras formas de saber, poder e de ser, transformando-se no definidor do que é considerado certo e errado, pois os europeus tinham a necessidade de se afirmar perante esse “Mundo Antigo” como será exposto por Porto Gonçalves e Rogério Hasbaert (2005).

A ideia de “Novo mundo” bem como toda obsessão pelo novo que tanto marcou a Modernidade, o imaginário europeu ocidental desde o Renascimento e o colonialismo, deveu-se à:

[...] necessidade de afirmação frente ao “Mundo Antigo”. Os europeus vão brandir a América como a expressão do “Novo Mundo” e, com isso, contraditoriamente, deixa escapar que foi essa América que lhes serviu não só como contraponto ao Oriente, mas, sobretudo, de suporte para que pudessem afirmar como centro geopolítico e cultural do mundo (PORTO GONÇALVES; HAESBAERT, 2005, p. 17).

Essa necessidade de afirmação segundo os autores da Europa perante o chamado “Mundo Antigo” (o Oriente) só se deu com a invasão desse “Novo Mundo”(a América) quando o colonialismo e a colonialidade foi dando o suporte para que os europeus pudessem se firmar perante o mundo como sendo o centro geopolítico e cultural “A colonização fabrica colonizados assim como fabrica colonizadores” (MEMMI, 2007, p.9).

O projeto colonial que busca o eurocentramento<sup>6</sup> do mundo, para Quijano (2000) é marcado pelo colonialismo (a imposição de uma soberania sob um povo) e a colonialidade (a hierarquia do humano baseado na ideia de raça e mais tarde ele se abre para o debate de múltiplas relações).

Desta maneira, várias atitudes lesaram esses “outros” povos como o Ecocídio (destruição de ambientes), genocídio (extermínio de povos), Etnocídio (extermínio de um grupo étnico) e Epistemicídio (destruição de formas de conhecimento) expressam o violento processo do colonialismo/colonialidade.

Nesta dissertação, o foco desenvolvido será no epistemicídios<sup>7</sup> que valoriza um determinado modelo, criando um campo de possibilidades para a tentativa de um apagamento parcial ou até total do outro lado. Com esse epistemicídio, ocorreria a morte ontológica do ser

<sup>6</sup> Quijano (2004, p.361)Eurocentrismo a atitude das diversas nações europeias de impor seus valores e de se considerarem superiores aos povos autóctones da África, da Ásia, e da América.

<sup>7</sup> Segundo Santos (2014) Epistemicídeo é a destruição do conhecimento, de saberes, de culturas não assimiladas pela cultura branca.

desse chamado “outro”, pois tentaria exterminar ou absorver essa ameaça à particularidade do colonizador, cristalizando assim, a cultura e o ser ontológico do opressor sobre os oprimidos (SANTOS, 2014).

A imposição desse modelo inviabiliza a mudança e o surgimento de novos padrões que podem gerar tentativas de soluções condizentes com a realidade desses povos originários Santos (2012, p. 31) “aborda que a ciência geográfica foi um instrumento de conquistas coloniais, utilizadas para despertar interesses a esses países em busca de novas terras, a fim de produzir novas tecnologias para surgir progressivamente inflexões”.

Essas inflexões causam a hegemonia do modelo europeu branco em detrimento dos “outros”. A colonialidade do pensamento, segundo Quijano (2008), sobreviveu ao fim do colonialismo, e por meio delas, foi feito um grande esforço para que mantivesse o modelo eurocêntrico como sendo o ideal, ocasionando a negação e/ou a usurpação dos conhecimentos dos povos escravizados trazidos da África e dos povos originários, da sua cultura e da sua descendência dentre outras formas.

Nesta direção, torna-se pertinente citar que o conceito de colonialidade é apresentado por Cruz (2017, p. 15) como um “resíduo irreduzível da nossa formação social e que está arraigada em nossa sociedade”. E, desta forma, a colonialidade, seja ela do saber seja do poder, lida com o dito diferente para que permaneça a manutenção de seus privilégios. “A noção de *privilégio*, como, no entanto, repeti com frequência, está no cerne da relação colonial” (MEMMI, 2007, p.16). Assim, a “expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziu à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela, à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus” (QUIJANO, 2000, p.118).

Acrescenta-se neste contexto que para Quijano (1997) o conceito de colonialidade é utilizado como algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico, pois ele não desaparece mesmo quando ocorre a independência<sup>8</sup> desses territórios invadidos.

Oliveira (2016) lembra que o termo decolonial deriva da perspectiva teórica de autores latino-americanos de renovação do pensamento crítico na década de 1990/2000.

Evidencia-se que neste estudo, o termo decolonizar e seus derivativos serão utilizados nessa pesquisa. Portanto, não será utilizado a palavra descolonizar e, conseqüentemente, seus derivativos, uma vez que esse conceito só denuncia as amarras coloniais e não constrói outras

---

<sup>8</sup> Oliveira (2018, p. 101). “decolonizar, significaria então, no campo da educação uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva- portanto não somente denunciativa- por isso o termo “DE” e não “DES”- em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento”.

formas de pensar. Sendo assim, será desenvolvido nos subtemas desse capítulo o conceito da colonialidade do saber, o de raça e o conceito de branquitude.

Para esta pesquisa o caminho traçado conceitualmente será o conceito decolonial a partir da colonialidade do saber, de raça e de branquitude como aporte para a compreensão da relação de poder e do saber imposto por uma lógica eurocêntrica em detrimento as relações dos conhecimentos dos povos originários nos diferentes territórios já existentes no mundo.

### **1.1 A colonialidade do saber**

Segundo Farias (2014), a colonialidade do saber surge quando o exercício do poder capitalista emergiu, com o colonialismo europeu exercendo seu padrão de dominação e, imanente, a colonialidade. Nesse viés, as invasões, conquistas e subjugação dos povos de Abya Yala (como é denominada o continente americano pelo povo Kuna) acontece através da colonização desses povos originários. Com isso, novas divisões sociais e identitárias foram aparecendo e sendo produzidas pelo desenvolvimento por um novo padrão de dominação, já que ela foi se estabelecendo e, em pouco tempo, o capitalismo foi tornando-se mundial e ratificando o eurocentrismo.

O eurocentrismo é uma forma de predomínio dos povos europeus no mundo que se evidencia na crença da homogeneidade do modelo de vida do europeu ocidental, devendo ser o ideal almejado pelas outras culturas. Segundo Quijano (2005) este conceito emerge como fruto da racionalidade moderno-colonial. Assim corroborando com essa ideia Farias (2014) explica que este conceito se baseia na dualidade entre emoção e a razão, por ser a razão dominante, ela se funda como um pilar de sustentação desse pensamento.

A partir desse pensamento a Europa pode se colocar como centro global e subalternizar todas as outras culturas diferentes, colocando seus conceitos como universais, podendo, portanto, imbricar e manter esse sistema. Por isso, a situação retratada é fundada na crença do modelo de superioridade europeu, que são definidas por meio dos conceitos econômicos, culturais, raciais e religiosos, tratando-se de um problema ontológico. Tal visão eurocêntrica de mundo ratifica a forma de se produzir a ciência, nesse caso a geográfica. Segundo Corrêa (2014), os europeus são vistos como construtores da história e da geografia, e a Europa considerada a sociedade mais avançada e moderna.



Essa ideia é bastante difundida através do conceito de colonialidade, pois, segundo Cruz (2017), é impossível raciocinar a colonialidade sem pensar nos esplendores e nos triunfos da modernidade ocidental, pois elas são indissociáveis, já que ela é parte constitutiva da modernidade e não derivativas desta. Sendo assim, ela é uma dominação fundamentada na crença de que existe uma natural superioridade étnico-racial e epistêmica do conhecimento europeu sobre os “outros” povos. Em contrapartida, o restante do mundo, estaria emperrado devido sua falta de força para mudar essa situação e sua primitividade e ignorância.

Não interessava a essa visão da colonialidade do saber propor a esses “outros” o desvelamento do mundo, muito pelo contrário, pois pensar autenticamente, indagar e ter um pensamento crítico sobre o que seria construído seria muito perigoso para esse opressor. Essa ideia negava, a esse “outro” a ontologia e sua vocação de ser mais do que esse opressor queria que fosse.

Segundo Faria (2005, p.24-25) a colonialidade do saber desenvolve:

“um sistema de distinção e hierarquia que classifica as pessoas por suas faltas ou excessos em relação a um padrão que aparece classificado por ela mesma como “normal”. Ela opera tanto dentro do eurocentrismo como considera as modalidades de conhecimento teológico, filosófico e a própria ciência não apenas como europeus, mas como elevados epistemologicamente ou mesmo como os únicos válidos. A superioridade do conhecimento presumida destes modos tem sido intimamente ligada à dominação europeia de outras populações e regiões”.

Por meio dessas diretrizes, a colonização europeia virou o símbolo dessa dita modernidade, que pode ser colocada como centro global e oprimir todas as outras culturas situadas em sua periferia. Neste sentido, pode-se acrescentar que:

É impossível pensar a modernidade sem a colonialidade, nos triunfos da modernidade sem pensar no poder, no saber e no ser. Essa ideia implica em ver a modernidade em forma indissociável da colonialidade e seu lado sombrio, oculto e silenciado. (CRUZ, 2017, p. 16)

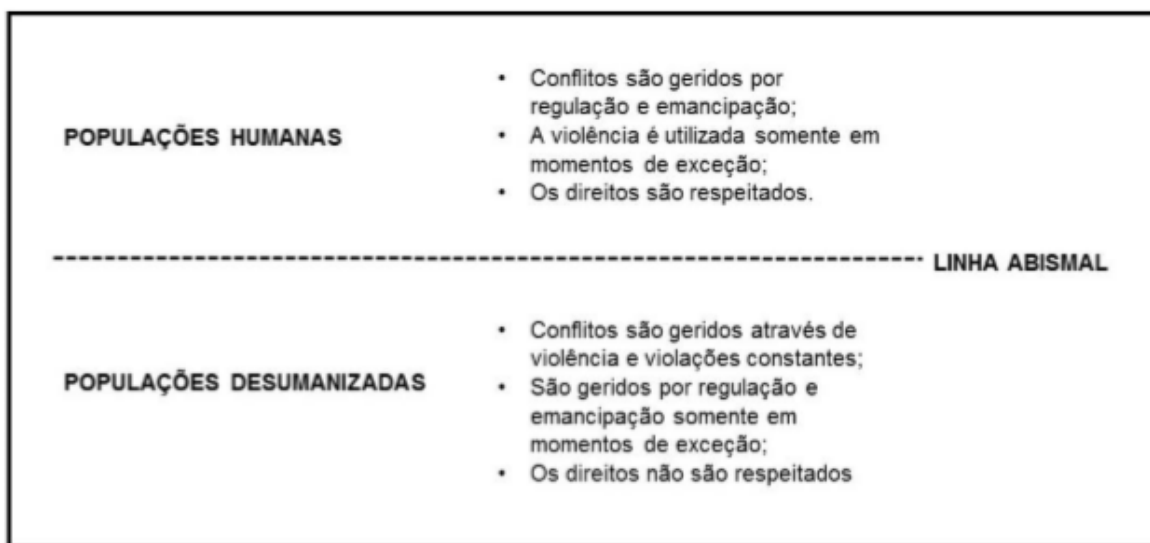
Esse processo de modernização colonial foi imposto à constituição e ao aceite de um saber europeu pretensamente universal e verdadeiro, que se estabeleceu através de diversos tipos de violências impostas pelo projeto colonial. Inaugura uma perspectiva de ciência com René Descartes sobre o primado da razão desconsiderando outras formas de conhecimentos não europeus (QUIJANO, 2000). Para o êxito desta configuração, foi necessária a invenção dos povos diferentes a fim de satisfazer os estereótipos criados, para legitimar a exploração. Portanto, era necessário criar um imaginário, cuja representação do diferente fosse construída

como sendo inferior. Essa dualidade retratada entre o superior e o inferior perante as populações mundiais, eram usadas como forma de respaldar o branco europeu.

Segundo Wanessa Souza (2000, p. 3) os diferentes dos europeus não eram vistos como humanos, eram identificados com selvagens, desclassificando seus costumes e hábitos, demonizando sua religiosidade, descrevendo que essas regiões só poderiam ser habitadas por monstros.

Para Fanon (2010) os sujeitos, brancos, que se localizam no lado superior da linha do humano vivem no que ele chama de “zona do ser”, ou seja, uma zona de privilégios e aqueles sujeitos que se encontram no lado inferior vivem na “zona do não ser”<sup>9</sup>, uma zona de opressão. Vieira (2005) inspirada nos autores do pensamento *decolonial* ilustra essas ideias no seguinte quadro abaixo:

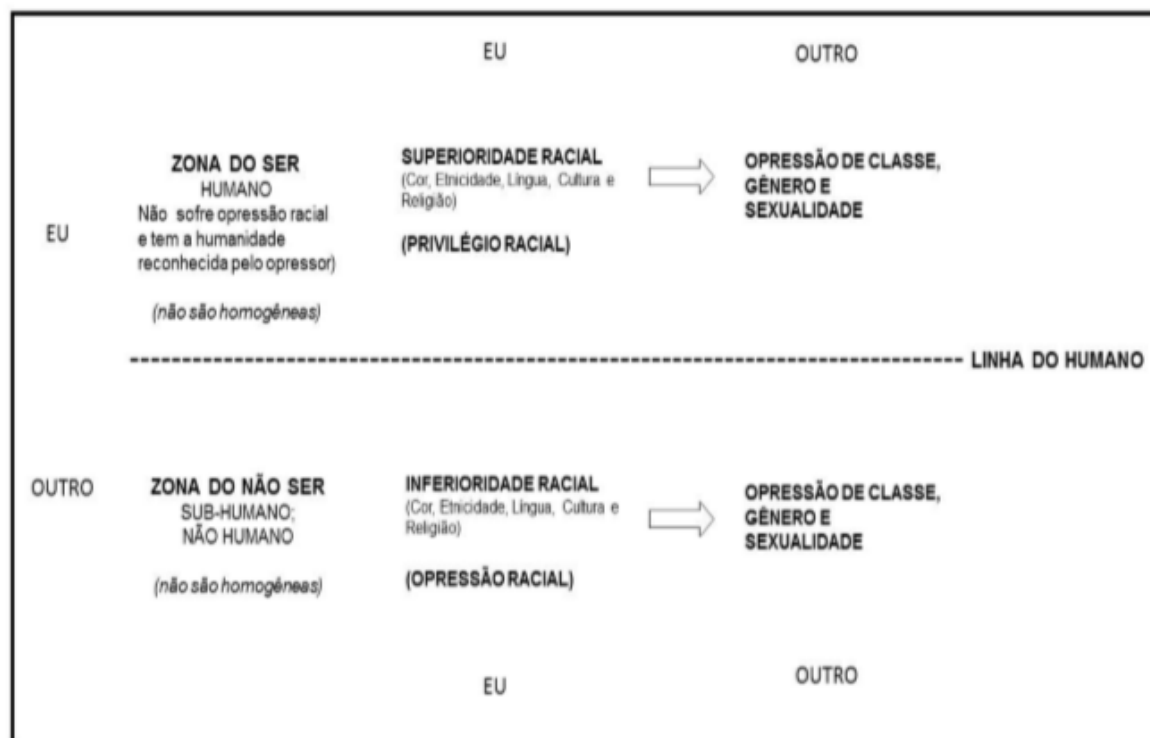
#### QUADRO 01 – A divisão da sociedade na modernidade



Fonte: VIEIRA, 2005.

<sup>9</sup> Para Fanon (2010) a “zona do não-ser”. é a morte ontológica (a impossibilidade de sermos reconhecidos/as como parte da comunidade humana) o que faz possível a existência civil branca.

QUADRO 2 – As múltiplas opressões que perpassam a sociedade



Fonte: VIEIRA, 2005.

Os quadros 1 e 2 explicitam a produção saber/poder como instrumento de divisão de mundo. O quadro 1 trata o polo ativo da modernidade, os brancos, os homens, os heterossexuais, os cristãos. Nesse cenário, os conflitos são regidos por instituições definidas por uma estrutura jurídica-política respeitadas que regulam o território, as populações e os recursos na busca de uma emancipação social. Já o quadro 2, o polo passivo da modernidade, os não europeus, a raça ruim, os anormais um projeto necropolítico (Mbembe, 2017) se aplica a esses seres destituídos de humanidade.

Sendo assim, para Mignolo (2005) o imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas de memórias compactas ou fraturadas de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em consideração a duplicidade de entendimento que a consciência colonial gera.

Na concepção de Santos (2010), o saber europeu se coloca no mundo como ciência audaciosa e fruto de uma raça hierarquicamente superior e de modo mais cruel e naturalmente superior. Contudo, o branco não se vê como raça, e sim como universal. Essa narrativa eurocêntrica pautada na monocultura defendida por Santos (2010, p. 247) “compreende a história como tendo direção e sentido único para a produção do saber”. Ainda o autor afirma

que a monocultura não esteve ligada apenas à esfera produtiva, mas também a uma monocultura do saber, do tempo linear e do espaço como produção. Pode-se ainda citar que:

[...] essa construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade, do ponto de vista de sua própria experiência, colocando especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. Uma forma de organização da sociedade, transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma “normal” do ser humano e da sociedade. As outras formas de conhecimento e de organização da sociedade são transformadas em primitivas, arcaicas carentes, tradicionais e pré-modernas são colocadas como inferiores e pré-modernas (LANDER, 2005, p. 34).

Essa ideia de que os saberes e as culturas das populações chamadas de diferentes da dos europeus seria considerada menos evoluídas, ela é denominada por Mignolo (2002) de “geopolítica do conhecimento” que seriam os modos de idealizar, edificar e transmitir saberes. Esse modelo é eurocêntrico e dependente da exploração e da tentativa de apagamento e absorção desses outros saberes.

Esse conceito de geopolítica do conhecimento busca evidenciar, a tentativa da manutenção e consolidação das hierarquias em diferentes sistemas, como através do espaço, poder e saber. Nesse trabalho será vinculada à ideia do saber, Julia Almeida (2015, p.6) defende que: “estas hierarquias se impõem nos contornos de um só país, demarcando regiões, lugares sociais e institucionais, que atuam como fontes privilegiadas de análise e enunciação, atraindo mais recursos e apoios”.

Essas hierarquias se impõem no eurocentrismo com uma lógica para reprodução da colonialidade do saber, inventando o “outro” em uma perspectiva geopolítica (GOMEZ, 2005, p.4). É nessa direção que vão se criando estratégias para minar esse conhecimento desses “outros”. Assim, na ideia Mbembe (2014), chamada de efabulações, há a intenção de inventar e exagerar para um viés negativo as culturas que fossem diferentes do modelo europeu através de discursos pautados na irracionalidade dos povos diferentes através das feições corpóreas e de suas cores. Essas ideias foram cada vez mais exploradas.

Almeida (2018, p.61) descreveu, com base em Hegel, que a ideia do “não branco eram seres bestiais e envoltos em ferocidades e supertições”. Assim, ficou entendido que o branco e tudo relacionado a ele foi se constituindo como a expressão de uma posição de poder/privilégio, sendo o enunciador do que deve ser os “outros”.

Com o avanço das ideias positivistas, as indagações sobre a contestação entre os seres humanos foram transformando-se em indagações científicas, e essas se basearam em modelos explicativos da diversidade humana, que seriam chamados mais tarde de determinismo

biológico. Nesse seguimento, as condições climáticas e a geografia local explicariam as diferenças morais psicológicas e intelectuais entre as diferentes raças (FARIAS, 2014).

As populações são tratadas como se estivessem em uma hierarquização histórica que abrange desde os “selvagens” até os ditos civilizados. Essa forma de classificar as populações sequestradas e escravizadas da África ou as denominadas originárias como populações primitivas, em virtude da visão de modernidade, de progresso e de produtivo dos colonizadores, demonstra a visão colonialista que caracteriza as expressões culturais como estando em processo de transição em direção à modernidade e nega a esses colonizados a sua própria cultura (CASTRO-GOMEZ, 2005).

Nessa mesma direção, várias ações foram feitas para a subjugação dos conhecimentos dos povos originários em detrimento do saber do colonizador, através da criação de argumentos pouco ortodoxos para que a naturalização dessa ideia de superioridade fosse imputada, através da escravização dos povos originários e diferentes dos brancos a fim de legitimar a manutenção do exercício de poder nas mãos do branco. A partir do argumento de que a raça branca era superior, este pensamento passou a ser um dos principais critérios para distribuição populacional, nas estruturas de poder dessa sociedade em formação (CORRÊA, 2014).

Criou-se um mito de saber universal verdadeiro, que oculta não apenas o indivíduo como toda a base moderno-colonial na qual o saber se configura. Nesse sentido, várias foram as tentativas de apagar a cultura dos povos colonizados através de processos violentos e genocidas, além de sua simbologia cultural e de sua reprodução de saberes, isto é, epistemicídios (CORRÊA, 2014).

Para Santos, o conceito de epistemicídio estabelece uma desqualificação de epistemologias, que opera na “supressão dos conhecimentos locais perpetradas por um conhecimento alienígena.” (SANTOS 2010, p. 16). Os colonizadores obrigaram esses povos, ditos diferentes, a aprenderem parcialmente a sua cultura para sua melhor subjugação e interiorização do novo saber para que a aculturação se tornasse mais eficaz.

Esse processo de aculturação parcial foi chamado por alguns autores como sendo apropriação cultural, que segundo Santos (2013) ocorria como o processo de apropriação da cultura que se define como pedir “emprestado”, “roubado” e modificar o significado desse conceito perante a cultura, as imagens e os slogans. Ainda segundo este autor, além da usurpação, ocorria a apropriação cultural. Assim, pode-se analisar que envolve: 1- o não reconhecimento do lugar de fala; 2- a despolitização dos objetos técnicos dos povos que tiveram seus patrimônios roubados; 3- um falso complexo de dependência ao definir a

importância apenas quando o colonizador branco reconhecer. Desta forma, a apropriação cultural na busca da manutenção de privilégios compreende que:

[...] as apropriações e usos de determinados aspectos da cultura de grupos ou povos distintos, pelas chamadas elites ou pela cultura dominante são prejudiciais para o não-reconhecimento, ressignificação até mesmo falta de respeito às culturas legítimas de alguns grupos sociais e/ou étnicos (PINHEIRO, 2015, p. 01).

A dominação e posterior subalternização desses povos foram paulatinamente consolidadas com o decorrer do tempo (CORRÊA, 2014). E nesta direção cabe evidenciar ainda que:

Todo povo colonizado tem um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural, nesse sentido quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole mais o colonizador escapará da sua selva (FANON, 2008, p. 34).

Observa-se que o colonizador impõe a sua cultura, fazendo com que a cultura do povo colonizado seja percebida como inferior e com isso, seja naturalizado o apagamento ou a absorção dessa cultura do colonizado para a manutenção do modelo do colonizador.

Esse processo é descrito, segundo Gomez (2005, p.87), como de “violência epistêmica”. Embora não tenham sido completamente erradicadas as formas de saber e produção do conhecimento dos povos originários, esses perderam a sua legitimidade, sendo tornados submissos ao pensamento colonizador europeu, que agora era o modelo a ser copiado por esses povos nativos. Esse processo é denominado de colonialidade do saber, que empreende a eliminação das formas de saber de um povo que é considerado diferente do modelo a ser estabelecido. O controle sobre um determinado grupo subalternizado específico passa a ser uma forma de direcionar.

Com a expansão do domínio europeu, segue o avanço do seu aparato ideológico e de seus dispositivos de poder. Segundo Foucault (1979), os dispositivos são elaborações complexas com uma função estratégica dominante, afirmando que:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 1979, p. 244)

Os povos colonizadores fizeram uso do mecanismo de inferiorizar e subalternizar a mente e os saberes dessas populações, caracterizando um grande processo de violência, pois os povos ditos inferiores não conseguiriam ser civilizados e tampouco serem considerados humanos (LANDER, 2000). Ademais, cita-se Santos (2001, p.12-13) quando este aborda o conceito de monoculturas e as distingue em duas na lógica da inexistência desse “outro” sendo divididas assim:

[...] a primeira lógica deriva da monocultura do saber e a do rigor do saber consiste na transformação da ciência moderna e da dita alta cultura em critérios únicos de verdades, de qualidades estéticas respectivamente. Ambas essas ideias se residem no fato de serem os cânones do saber e do conhecimento e tudo que fugir a essa ideia é apagado e esquecido assumindo a forma de inferior, subalterno e primitivo. A segunda lógica que se pauta na monocultura do tempo linear a ideia que a história tem sentido único e conhecidos essa direção tem sentido formulado nos últimos séculos: progresso, modernização, desenvolvimento, crescimento e globalização. Frente dessa monocultura esteve sempre os países centrais do sistema mundial como eles o conhecimento as instituições e as formas de sociabilidade que neles dominam declarando tudo que for diferente disso seria inferior e inexistente.

Neste trabalho serão analisadas as propostas da monocultura: do saber e do rigor científico, do tempo linear. Apesar da colonialidade definir o trabalho manual/braçal como símbolo preto e o intelectual como símbolo do branco, a quinta proposta de monocultura não será abordada nesse trabalho que se baseia na monocultura dos critérios capitalistas da produtividade por gerar a necessidade de investigação da dimensão econômica da colonialidade.

Sendo assim, a monocultura para Quijano (2005) é inerente a ideia de violência que teve como resultado uma colonização do imaginário, da cultura das cognições, dentre outras. Toda essa dominação para que exerça seu poder de uma forma eficaz e plena deve ser introjetada no dominado, a subalternização e a naturalização dessa situação. Com a construção dessas diferenças culturais passaram a se estruturar em hierarquias como sendo, um dos pilares de sustentação da colonialidade e da modernidade europeia.

Com a dominação através da força, esta configuração cognitiva da colonialidade do saber, se mostrou importantíssima para ratificar o domínio europeu sobre os povos originários e escravizados (silenciando as resistências e r-existências) a fim de afirmar seu posto como centro do universo e nesse sentido do mundo.

Para Lander (2005) e Santos (2002) a Europa se coloca no centro do mundo a partir da descoberta imperiais das Américas. Segundo Santos (2002), não há descoberta sem descobridores e descobertos, pois não é possível saber quem é quem sendo uma situação recíproca: quem descobre e quem é descoberto. Sendo assim, a descoberta é uma relação de

poder e de saber. É o descobridor que exerce mais o poder e o saber com isso, a capacidade de declarar o outro como descoberto, tendo toda a descoberta um lado imperial, uma ação de controle e de submissão. O topônimo América é revelado como a coloniidade e busca inventar lugares, definindo novos marcos zero.

Verifica-se que o discurso europeu, tanto o erudito como o popular foi recorrendo a processos de efabulação<sup>10</sup> Para Santos (1997), o mundo globalizado seria uma grande efabulação, um mundo de fantasia construído, que segundo esse autor é baseado no mito da aldeia global, que seria um grande espaço marcado pela homogeneização técnica a fazer com que uma parcela da população acredite que participa de um único mundo.

Nesse sentido, esse domínio passou a ser exercido através da ideia de trabalho, vinculada à questão da modernidade, encontrando-se articulada, também, com a questão racial para exercer o controle sobre um determinado grupo específico. Esse grupo que controla essas ações normalmente utiliza-se dessa segregação para reafirmar o domínio colonial branco sobre esses “outros”. Isso se dá através da divisão trabalhista e o grau de importância que é dado a cada profissão, evidenciando nesse sistema em sua maioria, a manutenção das piores carreiras para esses povos diferentes. Em contrapartida, o branco, os heterossexuais e o homem são alocados em carreiras em sua maioria de prestígio, e quando por um acaso esse “outro” tem a mesma função do branco em grande parte, terá algo que espere cuidado ou que desvalorize esse diferente.

Cada forma de trabalho, segundo Farias (2014), esse controle das formas do trabalho, passa a ser comandada por um grupo específico. A ideia de raça para Mbembe (2014) é utilizada para legitimar o domínio colonial europeu, subalternizando as outras divisões raciais diferentes perpetuando assim, esse domínio colonial europeu onde a raça passa a ser entendida como:

[...] um complexo perverso, gerador de medos e de tormentos, de problemas do pensamento e de terror, mas, sobretudo de infinitos sofrimentos e, eventualmente de catástrofe. Na sua dimensão fantasmagórica, é uma figura de fôbica, obsessiva e, porventura histórica. Constituindo o outro como o não semelhante a si mesmo, mais como objeto intrinsecamente ameaçador, do qual é preciso proteger-se, desfazer-se ou que, simplesmente, é preciso destruí-lo, devido a não conseguir assegurar o seu controle total (MBEMBE, 2014, p. 26).

Há uma expansão de todo aparelhamento ideológico europeu, que se iniciou desde as invasões com a introdução dos saberes construídos pelos colonizadores, ao exercer um

---

<sup>10</sup> De acordo com o dicionário Aurélio (1997; p.56 ): efabulações quer dizer ato ou evento de fabular, de criar fábulas.



processo de violência que elimina ou que se apropria das formas de saberes diferentes das do europeu, para que ocorra manutenção do modelo de dominação.

Com essa tentativa de eliminação dessas outras formas de conhecimento, os povos nativos e os escravizados perderam sua legitimidade ideológica quer dizer o conhecimento edificado por eles. Esse foi o foco da dominação. Com isso, o colonizador empreendeu a homogeneização do mundo e superação das particularidades. Desta forma, com os atos coloniais impostos aos povos não ocidentais e ocidentais, foram mantendo o modelo de colonialidade como portadora da verdade universal, demonstrando uma violência epistemológica contra os povos originários, uma vez que rejeita como verdade tudo que não seja aceito pela veracidade dita universal, que esse modelo propagado. Toda a dominação deve introjetar o desejo do dominado em ser o dominador, e de aceitar sua condição de subalternidade, passando a construir hierarquias (FARIAS, 2014). Mas onde há poder há resistência [e r-existência], lembrando Michel Foucault. Por isso, a colonialidade tenta sempre se remodelar para destruir a possibilidade de outros horizontes de sentido (QUIJANO, 2000).

O pensamento decolonial surgiu na segunda metade do século XX, nos momentos concernentes à historiografia do neocolonialismo. Logo, o conceito analisado reveste de relevância fundamental, amparadas nas práticas políticas como o colonialismo, a modernidade, a colonialidade do saber e do poder que são debates imprescindíveis para pensar as culturas colonizadas:—Assim, evidenciando-se que

[...] de uma forma objetiva para problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial (REIS; ANDRADE, 2017, p. 3).

Essa mudança desse pensamento colonizador segundo os autores só vão se dar quando houver a busca por construir uma nova forma de pensar, em que a valorização do endêmico seja maior do que é imposto pelo pensamento colonial.

Este pensamento traz consigo a diferença entre colonialismo e colonialidade. Segundo Cruz (2014, p. 24), o colonialismo “exerceria uma dominação política e econômica expressa entre a metrópole e a colônia, a colonialidade seria a herança desse processo, ela continua ativa até os dias atuais”.

Para que ocorra uma tentativa da ruptura necessária desse pensamento da colonialidade, ocorre o surgimento de uma força que é o modelo de pensamento decolonial.

Assim acontece o debate sobre a necessidade de decolonização do saber na sociedade e seus dispositivos de poder coloniais. Nesta perspectiva, Farias (2014, p. 79) descreve que para obter êxito, contrariando a tese de Bachelard<sup>11</sup> (1972), seria preciso:

[...] romper não com o senso comum, mas com esta hierarquização. Ou seja, retomar o diálogo e pôr fim à separação radical entre saberes. Ciência, senso comum e toda sorte de saberes não podem mais ser apartados e hierarquizados a partir de padrões abstratos. Torna-se necessário emergir e reconhecer saberes locais, saberes do Sul ou de qualquer parte do planeta (FARIAS, 2014, p. 79).

Para que ocorra esse rompimento segundo o outro das ideias de Bachelard seria necessário que fosse dissolvido essa hierarquização dos saberes afim de que haja uma retomada da conversa entre os saberes ditos populares e do científico com a finalidade de reconhecer os saberes diferentes do cone Norte como sendo importante e necessário.

Segundo Câmara (2014, p. 255), “pensar e reconhecer essa prática da colonialidade é fundamental para a sobrevivência” e, conseqüentemente, organizar a resistência e as re-existências para lutar contra esse modelo imposto. Segundo Grosfoguel (2014) essa hierarquização do humano se baseia em princípios raciais, produzindo, assim, imagens eurocêntricas de mundo, definindo as pessoas como sub-humanas ou como não humanas. Oliveira (2018, p.99) destaca que numa compilação dos conceitos dos autores do pensamento decolonial afirma que:

[...] Se a colonialidade operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos, foi necessário operar também a negação de faculdades cognitivas nos sujeitos racializados. Neste sentido, o racismo epistêmico não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico. Isto é a operação teórica que, por meio da tradição de pensamento e pensadores ocidentais, privilegiou a afirmação de estes serem os únicos legítimos para a produção de conhecimentos e como os únicos com capacidades de acesso à universidade e á verdade.

A desconstrução dessa colonialidade do saber se mostra necessária quando nessa pesquisa sobre as imagens do livro didático é abordado o pensamento decolonial que vislumbra modificar a forma como nessa pesquisa o branco e retratado buscando uma equidade entre os grupos humano em como são representados culturalmente, socialmente e no trabalho que exercem nas imagens do livro didático.

---

<sup>11</sup> A tese de Bachelard (1972). A "ruptura epistemológica" entre a ciência contemporânea e o senso comum.

Neste contexto, pode-se observar que a ideia de raça é utilizada como pilar de sustentação encontrando-se diretamente relacionada à questão da colonialidade e da branquitude em que se fundamentam na classificação e na segregação desse “outro.

## 1.2 A questão da raça

Existe uma grande controvérsia sobre a etimologia do termo raça. Para Almeida (2018), seu significado sempre esteve ligado de alguma forma, ao ato de estabelecer classificações inicialmente em plantas, animais até chegar aos seres humanos.

Antes de trazer a construção conceitual de raça, Quijano (2000) entende que essa é a ideia de raça está no centro da construção do sistema-mundo moderno-colonial, a partir de 1492. E, com o passar do tempo do século XVI ao XVIII essa ideia de divisão dos seres humanos, defendida por diversos pensadores da época como Hegel, Kant, dentre outros, preservava a ideia da raça como sendo um conceito central dessa dominação através do colonialismo. Por isso, a necessidade de se estabelecer uma forma de construção do conceito que permitisse a manutenção dos privilégios do branco eurocêntrico, operando assim, através dele esse ciclo de morte e destruição.

Com a chegada do século XIX, nasce a ideia de determinismo em que a biologia e a parte física serviriam de modelos explicativos da diversidade humana. A raça, nesse contexto, opera a partir de dois registros básicos que se cruzam e se complementam, sendo:

I - Como características biológicas, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele. II - Como características étnico-culturais, em que a identidade será associada à origem geográfica, à região, à língua ou outros costumes, “a uma certa forma de existir” À configuração do processo discriminatório a partir do registro étnico-cultural denominado por Franz Fanon (1980) como racismo cultural (ALMEIDA, 2018, p. 24).

Já para Munanga (2013), a raça vem de diversos conceitos etimológicos. Este conceito foi primeiramente usado na zoologia e na botânica para classificar as espécies de animais e vegetais. Inicialmente esse conceito de raça passou a designar a descendência, ou seja, a linhagem de um grupo de pessoas que tem ancestrais comuns e com isso características físicas semelhantes.

Na sociedade brasileira, a ideia de raça é utilizada no livro didático de geografia de uma maneira complexa e perversa, gerando medos, sofrimentos e escárnios. Portanto,

constituindo uma imagem do “outro” como inferior e não semelhante ao branco. O branco é posto como a norma. Essa situação fica mais “clara” quando, é imprescindível tirar toda a representatividade positiva desses “outros” fazendo com isso, uma barreira para a manutenção desse controle. Isso gera uma tentativa de ocultamento e a destruição das representações imagéticas desses outros (não-brancos). Entretanto, esse posicionamento pode vir a se modificar quando for necessário o aparecimento dessas imagens como forma de valorizar o branco no livro didático de geografia. Mas a ideia de branco é ser posta não como raça (o particular e o singular), mas como o universal.

No sentido moderno, o termo raça é utilizado para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrapostos, passando mais tarde a respaldar a superioridade, podendo com esse pensamento, até escravizar os diferentes (MUNANGA, 2013). A diversidade dos humanos é um fato incontestável, pois servem de ferramentas para organizar o pensamento. Tendo em vista que esse conceito foi politicamente utilizado a serviço da dominação territorial, para que ocorresse a manutenção das hierarquias do saber, vindo a tona com isso o desenvolvimento do racismo.

Ainda com base em Munanga (2013), destaca-se que era necessário que, se estabelecesse uma classificação racial com base na diferença e semelhança, sendo escolhida a cor da pele como critério de classificação. Nesta direção, a racialização seria uma concepção criada pelos europeus seguindo o modelo de Darwin<sup>12</sup> sobre as concepções raciais deterministas que foram utilizadas para segregação e manutenção do poder do europeu, isto é, à diferença social é atribuída valor.

Ratificando esse pensamento, segundo Laplantine (2012, p.42-46), Hegel achava os africanos são “seres sem história, bestiais envoltos me ferocidade e superstição”. Devido a essas efabulações foi desencadeando como, abordado anteriormente, nessa dita superioridade racial do branco.

Segundo Almeida (2018), apesar dos críticos, foi só no século XX, que as ciências constituíram seus esforços em demonstrar a autonomia das culturas e a inexistência de determinações biológicas ou culturais capazes de hierarquizar a moral, a cultura, a religião e os sistemas políticos.

Durante o final do século XXI/XX no Brasil, houve o desenvolvimento da tese do branqueamento, que tinha como ponto de partida o processo de miscigenação da população aqui existente, como os imigrantes vindos europeus pós a proclamação da extinção da

---

<sup>12</sup> Teoria da evolução das espécies de Darwin se pauta na evolução dos seres vivos

escravatura com o intuito de embranquecer cada vez mais esse povo, gerando assim uma nova nação ancorada na cor branca. Essa miscigenação traria um grau evolutivo para o povo brasileiro, pois essa tese estava entrelaçada com a tese eugenista.

Segundo Lacerda (1911, p.3) defendia o embranquecimento da população através das gerações, propondo:

a diluição da cor negra na sucessão de descendentes e insere essa ideia como forma de ganhar a “redenção” e a “absolvição” de uma raça amaldiçoada que segunda a igreja católica seriam descendentes de Cam filho de Noé que no livro do Gênesis seria amaldiçoado pelo pai Essa passagem bíblica foi utilizada como símbolo para racializar no século XIX os negros. Essa condição só poderia ser modificada por meio da mistura como a raça branca europeia

Essas teses racialistas e de embranquecimento, desenvolvidas ao longo do tempo pela raça branca europeia, só foram desacreditadas, de fato, quando foi findada a Segunda Guerra Mundial.

Sendo assim, com o avanço dessas ideias no século XX, o Brasil desenvolveu um conceito que se chamou de “democracia racial”, e a referida expressão supostamente refletia:

[...] determinadas relações concretas na dinâmica da sociedade brasileira que brancos e os outros (pretos e indígenas) convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existências, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridades sociais, das respectivas origens raciais ou étnicas. (NASCIMENTO, 2017, p. 48).

Esse conceito, ou melhor, o ideário expresso segundo Nascimento (2017) privilegia em sua maioria os propagadores e os beneficiários desse mito da “democracia racial”, cujo artifício expõe para quem quiser ver e essa parcela da população que detém todos os poderes em diversos níveis políticos, econômicos e sociais.

Especialmente a partir do holocausto judeu e o desvelamento ideológico da visão científica de raça em termos biológicos, essa ideia deixou de ser utilizada. Contudo, o sistema complexo do racismo não precisa só do conceito de raça para decretar a existência de diferenças entre os estereótipos.

Para Mbembe (2017, p.38) a questão sobre a raça é apresentada como “um complexo perverso, gerador de medos e de tormentos, de problemas do pensamento e de terror, mas, sobretudo, de infinito sofrimento. Na sua concepção, seria uma figura de nevrose fóbica, obsessiva e, por ventura, histérica”. Desta maneira, constituindo o “outro” não como semelhante a si mesmo, mas como objeto intrinsecamente ameaçador, do qual é preciso destruir, devido a não conseguir assegurar o seu controle total.

Tendo como objetivo, fixar essas populações instituindo limites espaciais aos quais podem transitar ocupar, na tentativa de garantir a segurança dos opressores transformando a raça como um dispositivo de seguranças, fundados no enraizamento biológico pelas espécies reconciliando-se as populações em três heranças na história natural, na biologia e na economia.

O mundo moderno, denominado assim pelos valores da branquitude, tem medo da revolta desses chamados “outros”, que acarretaria à libertação e a uma mudança radical no sistema imposto por essa parcela da população.

Diante das colocações acerca da temática raça, o texto tem sua continuidade, abordando o conceito de branquitude onde podemos tentar entender historicamente o porquê a identidade branca é pautada como superior.

### 1.3 A branquitude e o “outro”

A origem do conceito de branquitude, segundo Silva (2017), nasceu nos Estados Unidos da percepção de que era necessário analisar o papel da identidade branca enquanto elemento ativo nas relações raciais em sociedades marcadas pelo colonialismo europeu. Na década de 90, intelectuais estadunidenses iniciaram uma reflexão sistemática sobre o fenômeno da branquitude e seus efeitos.

Para Cardozo (2008) a aplicação e a formulação do conceito de branquitude alterou o jeito que se pesquisava a categoria de raça na sociedade. De agora em diante, o branco emerge como “objeto de análise” para a compreensão da dinâmica das relações raciais. A partir de então esse conceito ficou conhecido como *critical whiteness studies* que destaca duas linhas de estudos, segundo Cardoso (2008, p.175), sendo que a primeira:

“propõem a reconstrução da raça branca, mantendo-se uma sociedade racializada com supressão das hierarquias sociais, à [...] segunda linha de pensamento subjaz o projeto de uma sociedade não racializada”.

Já no Brasil, os estudos sobre a branquitude surgiram na década de 50 com Guerreiro Ramos, apesar de não usar o termo branquitude. O conceito foi se desenvolvendo com mais frequência a partir dos anos 2000. Segundo Ramos (1995), existe uma patologia nos estudos que vinham sendo elaborados sobre o preto, pois eles passavam a ser o centro das abordagens

apenas para ressaltar a branquitude de seus pesquisadores. Com essa afirmação, esse autor estava evidenciando assim a branquitude e os primeiros intelectuais que abraçaram esse conceito foram: Ramos, Piza, Rossato, Gesse, Bento dentre outros.

Com essas ações da população branca, vão surgindo essas duas categorias da colonialidade e o da branquitude, que são dispositivos coloniais que fazem com que ocorra o desempoderamento dos povos originários. Desta forma, cria-se, através desses modelos, múltiplas hierarquias (racial, gênero, classe, dentre outras) e formas de subjugar esses povos.

Sovik (2004) pontua que o branco brasileiro é reconhecido por seus traços fenotípicos finos, com uma aparência mais próxima do europeu. Esse tipo branco carrega em si uma autoridade que seria legitimada por possuir descendência proveniente da Europa, aqui representada pela tez mais clara. Contudo, a branco foi diversamente se constituindo (ruivo, louro, moreno) a partir da afirmação de posições de poder. Em cada realidade regional brasileira essas diferenças (como valor) terão mais peso sustentado pela ideia de colonialidade. Partindo desse pensamento de colonialidade, todas as benesses deveriam ser estendidas a ele e sua descendência em razão dessa ancestralidade. Entendemos que apesar das ideias de branco aqui no Brasil terem variações regionais, ('galego', descendentes diretos de imigrantes, entre outros) ela é bastante distinta em outras formações socioespaciais.

Segundo Silva (2017), o conceito de branquitude desenvolvido no Brasil partida da premissa de ser um fenômeno que se modifica através de diferentes contextos socio-históricos [e geográficos]. Não é simplesmente definir esse conceito ou o que é ser branco, pois dado à complexidade entende-se que a branquitude é vista como a identidade racial do branco, sendo concebida como um construtor ideológico de poder que nasceu no contexto do projeto moderno de colonização europeia. Ela foi mudando ao longo da história e dos contextos sócio-espaciais.

Nesse sentido, a pesquisa sobre a branquitude brasileira vem apontando diversos elementos já abordados sobre esse conceito que são caracterizados em Frankenberg (2004) onde ela elenca sete elementos estruturais a esse conceito, embora a tradução do termo tenha sido escrita como “branquitude<sup>13</sup>”, refere-se à branquitude<sup>14</sup>:

---

<sup>13</sup> Jesus(2015,p.1) branquitude está associada ao termo negridade, utilizado nas décadas de 20 e 30 pela Frente Negra Brasileira com o objetivo, de modo geral, de aproximar os negros do referencial branco, assim favorecendo a aceitação social

<sup>14</sup> Jesus(2015,p.1) branquitude, refere-se ao ponto de superação do ideal branco através da aceitação da existência do privilégio por parte dos brancos e sua consequente tentativa de combate ao racismo.

1- A branquidade é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial. 2- A branquidade é um lócus de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, muitas vezes não marcadas e não denominadas como nacionais ou normativas, em vez de especificamente raciais. 3- A branquidade é comumente redenominada ou deslocada dentro da denominação étnica ou de classe. 4- Muitas vezes a inclusão da categoria branca é uma questão controvertida em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquidade são marcadores de fronteiras da própria categoria. 5- Como lugar de privilégio, a branquidade não é absoluta, mas atravessa por uma gama de outros eixos de privilégios ou subordinação relativos, estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas modula ou modificam. 6- Branquidade é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais não têm significados intrínsecos, mas apenas significados socialmente construídos. Nessas condições, os significados socialmente constituídos. Nessas condições, o significado da branquidade tem camadas complexas e variam localmente e entre locais, além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis. 7- O caráter relacional e socialmente constituído da branquidade não significa, convém enfatizar, que esse e outros lugares raciais sejam irreais em seus efeitos materiais e discursivos. (FRANKENBERG, 2004, p. 312-313)

Nesses elementos estruturais elencados sobre a branquitude pode-se, basear nossa pesquisa de análise das 9 imagens selecionadas no livro didático, que corresponde as regiões do Brasil em que podem ter questões, apoiada: no lugar, na vantagem de ser branco e em privilégios perante a sociedade mesmo quando são relatados em formas que evidenciam a sua inferioridade ou na pretensa equidade. Perante o modelo pré-determinado para o branco, há uma manutenção desse privilégio associado a sua cor, esse modelo de representação do branco e uma construção histórica que varia de lugar para lugar, através dessas chaves conceituais, buscar-se-á analisar essas imagens selecionadas através, dos pontos desses elementos estruturais da branquitude nesse material didático.

Sendo assim, esse conceito é entendido, tanto de atuais formas racializadas de ver o mundo como também, resultado da relação colonial que legou determinada configuração às subjetividades de indivíduos e orientou lugares sociais para branco e não brancos.

Para Silvério (2002), a experiência branca pode ser definida como uma forma socio-histórica de consciência, nascida das relações capitalistas e leis coloniais. Esse conceito de branquitude é resultado, de diversos conflitos sócio-históricos ao longo do tempo sobre as raciais culturais, identificados como e para os brancos com ordem socialmente hegemônica. Ao analisar historicamente tal fenômeno, evidencia-se através da relação entre colonizador e colonizados, quando ocorre o encontro com o outro (denominado os diferentes do branco), este não é incluído como membro da sociedade, o que deixa clara a ideia de branquitude como uma representação da identidade branca a ponto de legitimar a superioridade branca e assegurar seus privilégios.



Sendo assim, o processo da construção da identidade branca, segundo Oliveira (2014), se dá através das sociedades multiculturais. Nelas é possível identificar, o conceito e sua expressão da branquitude, tendo a noção que o branco constrói sua identidade em oposição ao “outro” em suas palavras, “a branquitude emerge dissecando no “outro” aquilo que lhe parece estranho e indesejável” (OLIVEIRA, 2014, p.43).

Por essa razão, o “Outro” para Faustino (2017, p.130 apud SAID, 1977) é:

[...] sempre o negro, o indígena, o árabe, o oriental, o não europeu que pode ser rotulado como violento, terrorista, fundamentalista, selvagem, animal, bandido etc. É a partir desse “Outro”, ou pelo menos pela sua oposição, que se permite esboçar uma narrativa deificada do Eu e do Nós.

Essas formas hierarquizadas que o branco impõe, resultando no conceito de branquitude, faz com que os saberes e as vozes diferentes sejam silenciados e subalternizados, dificultando a visibilidade e a legitimidade dessas populações originárias.

A branquitude se apropria da categoria de raça (mesmo não se vendo como raça) na construção da subjetividade, onde acreditam que “ser branco” traz em si características morais, intelectuais e estéticas superiores aos “não brancos”,

O ser branco consiste em ser e exercer o poder, onde não faz concessão de nenhuma parte de seu privilégio em detrimento do outro, evidenciando, seu prestígio e valor simbólico. Torna-se branco é a tomada de consciência de um mundo de privilégios definidos pela sua aparência racial. O termo branquitude tinha como entendimento:

Manter o privilégio que o branco possui nas sociedades estruturadas pela hierarquia racial através de práticas que justificam e consolida a vantagem estrutural, o branco assume a postura de ser humano ideal e cria condições para que o status seja mantido (MOREIRA, 2014, p. 78).

Nesse sentido, Bento (2002) evidencia que os privilégios sustentam essa continuação desse poder, para se entender sobre o racismo. Sendo, o conceito de branquitude definida como a única condição ideal de ser humano perpetuando, assim, a manutenção dos privilégios na sociedade a seu favor.

Ao afirmar que o branco é tido como o ideal superior da raça humana, a partir do conceito de colonialidade de Quijano (2012), e da branquitude encontrado em Piza (2006), qualquer outro imaginário seria absorvido ou destruído sendo tido como inferior ratificando.

De acordo com Bento (2002), mesmo quando o branco está em uma situação social e economicamente desvantajosa (pobre) ele tem privilégios devido a sua tez mais clara, o que para Jesus (2017, p.70) segundo sua pesquisa teria:

[...] a necessidade de adquirir características somáticas brancas entre os pobres é mais do que o desejo de ser enquadrar em padrões de beleza, relacionar-se com o par branco mais cobiçado, está para além de significar apenas a fuga das situações de racismo, ser branco, ou mais claro entre os pobres, representa também a possibilidade real de encontrar perspectivas de ascensão social mediante o poder de consumo e do trabalho que lhes é negado pelo simples fato de serem diferentes do branco.

As narrativas que afirmam esse tipo de leitura demonstram um *pacto narcísico* da branquitude (BENTO, 2002). Bento (Idem) entende *pacto narcísico* como “um pacto silencioso de apoio e fortalecimento aos iguais. Um pacto que visa preservar e conservar a manutenção de privilégios e de interesses” (BENTO, 2002, p. 105-106)

Com essa indispensabilidade de se alcançar feições físicas brancas, vê-se evidenciar esse desejo de se integrar a esses padrões estipulados pelos brancos para que possam alcançar ascensão social almejada, realidade negada ao diferente do “branco”.

Se os privilégios dos poderosos da colonização são espantosos, os reduzidos privilégios do pequeno colonizador, mesmo o menor deles são inúmeros. Cada gesto de sua vida cotidiana o põe em relação com o colonizado, e a cada gesto ele se beneficia de reconhecia vantagem (MEMMI, 2007, p. 45).

Quando se é o “outro” e pobre, negociar a cor pode se tornar estratégias de sobrevivência. Nesse sentido, Silva (2008) defende que essa inferiorização e invisibilização dos seus traços fenotípicos por meio da construção de estereótipos que distorcem valores históricos e culturais são responsáveis por:

[...] conduzir esses povos ditos diferentes, na maioria das vezes, a desenvolverem comportamentos de autorrejeição que seria rejeição e negação de seus, valores culturais em preferência da estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações (SILVA, 2008, p.18).

Para que ocorra a desconstrução desse parâmetro normativo de superioridade que permeia o imaginário e gera ações concretas, torna-se necessário criar estratégias que combatam as vantagens estruturais, que solidificam em campos vitais para a sobrevivência na sociedade.

A fim de salientar as questões inerentes à branquitude, entende-se a importância de pensar as relações raciais nas imagens do livro didático de geografia, destacando, prioritariamente, os sujeitos brancos. Seguindo essa ideia, a branquitude necessita de campos de ressonância, como o livro de didático que foi utilizado historicamente como campo de ampliação, manutenção e revisão desses valores.

## 2 O LIVRO DIDÁTICO E O RACISMO

O livro didático para Tonini (2014) é um dos recursos de aprendizagem mais universais de todos na cultura escolar. Sua consolidação vem se estabelecendo desde quando era apenas um material manuscrito até chegar ao livro impresso na atualidade.

Os livros surgiram inicialmente, como manuscritos, um a um, eram copiados, personalizados e nunca idênticos, tendo assim, um elevado preço que restringia sua circulação e o acesso à leitura e à informação. O livro impresso, embora tenha sido produzido de forma artesanal pelo uso de ferramentas, como o tipógrafo, diferencia-se do manuscrito, por ser um produto acabado, finalizado em série conferindo a esse modelo de produção um rigor técnico pela impressão de vários iguais<sup>15</sup>. Assim, os livros impressos frente aos manuscritos sempre foram vistos como mais precisos e exatos.

A constante modernização, para Tonini (2014) ocasionou mudanças, permitindo uma maior circulação do livro, alargando em muito o público da cultura escrita. Assim, foram surgindo editoras, o que permitiu uma divulgação maior. O acesso a esse material se tornou peça fundamental na configuração do currículo em campos disciplinares autônomos e na organização das práticas escolares em ensinos simultâneos. Destaca-se, ainda, que as novas técnicas empregadas para a impressão possibilitaram o aumento de variados títulos impressos, ocasionando o aumento da editoração e da produção de livros direcionados para campos disciplinares estabelecidos diretamente. (TONINI, 2014)

Os atuais livros didáticos para Escolano, (2006 apud Tonini 2014, p 152-153) “chamam a atenção para as novas estruturas textuais dos livros didáticos contemporâneos, ao fazerem uma tentativa de justaposição entre escrita e a imagem, o que permite diversos processos de leitura, itinerários”. Com essa nova textualidade, a linearidade da leitura desaparece, e criam-se possibilidades de dar a independência, permitindo sua mobilidade, seu dinamismo e com isso o surgimento de fissuras textuais, consentindo considerar o livro didático como um hipertexto. Segundo Gramigna (2006), esse hipertexto seria o uso da escrita e das imagens, dividindo a mesma importância, não sendo uma substituta da outra ou disputando poder dando assim, o suporte para construção do conhecimento e da informação.

Nesse sentido, o livro didático é um recurso que exprime sua relevância por meio dos conceitos selecionados, no qual reverbera a materialização do currículo proposto, mas

---

<sup>15</sup> Toda edição apresenta a mesmas páginas com a mesma numeração e organização textual.

também na lógica de Tonini (2014) na construção do conhecimento geográfico. Com isso, é necessário que esteja em constante revisão e construção crítica dos conteúdos estabelecidos, no que tange a sua edificação. Nessa direção, pode-se pontuar que o conteúdo revela a expressão de relações de poder/resistência nesse material didático. Logo, os livros didáticos assumem características:

[...] sociais, além de instrumentais, uma vez que envolve e atende um número significativo de pessoas. No caso da dimensão social, a questão é que o livro didático entra para as escolas e, sendo distribuído a todos os estudantes das escolas públicas, passa a ser um livro que as famílias têm disponível (CALLAI, 2016, p. 275).

Diante disso, ele é um instrumento difusor dos saberes mais acessível, devido a sua distribuição em grande escala pelas instituições de ensino, uma vez que é comprado pelo Governo Federal para uso dos discentes nas escolas públicas e vendidas para as escolas privadas, que em seu planejamento já tem escolhidos os livros a serem comprados (CALLAI, 2016).

Santos (2018, p. 30) defende que “o livro didático é produzido a partir de múltiplas e complexas tramas de relação de poder, que envolvem esferas do Estado, as editoras e as comunidades epistêmicas específicas na geografia”. Sendo assim, as escolhas feitas, muitas vezes desse material didático, refletem a grande queda de braço que se exerce pela seleção do mesmo para se estruturar em uma ferramenta importantíssima para o desenvolvimento e a construção do ensino e da sociedade que se pretende formar.

Para Rauber e Tonini (2014, p. 1), “os materiais didáticos possuem caráter de difusor de determinadas visões de mundo, que são considerados como um objeto cultural representada por diferentes concepções dos autores que os elaboram”, sendo por meio de uma delas, o que o autor do livro didático selecionará o que deve ser considerado importante como conhecimento a ser difundido pela sociedade. Logo, envolve relações de poder e disputas acerca da representação e interpretação do real. Com o aumento dos estudos sobre o conhecimento, evidenciaram-se múltiplos conflitos que exigem mudanças no que tange a compreensão dos livros didáticos, relatando uma necessidade de se criarem novas pedagogias de análise como a decolonial de Catherine Walsh. Essa pedagogia decolonial de Catherine Walsh (2013, p.291) aborda:

una praxis que se basa en una insurgencia educativa propositiva –por lo tanto, no sólo denunciativa–en donde el término insurreccionar significa la creación y la construcción de nuevas condiciones sociales, políticas, culturales y de pensamiento.

En otras palabras, la construcción de una noción y de una visión pedagógicas que reciben proyección más allá de los procesos de enseñanza y de transmisión del saber, y que conciben la pedagogía como política cultural. Walsh afirma que esta perspectiva aún está en proceso de construcción, tanto desde el punto de vista teórico como del punto de vista de la construcción de prácticas en los sistemas escolares y en otros âmbitos educativos.

Essa pedagogia decolonial se embasa em ser uma educação propositiva de propor novas visões e novas abordagens sobre os saberes propostos e construídos na produção dessa ferramenta importante que é o livro didático. Callai (2016) reforça essa ideia de que, o livro didático é um valioso documento que permite obter o conhecimento, mas por outro lado é também:

[...]um poderoso instrumento nas mãos do Estado Nacional para veicular seus princípios e seus interesses no sentido de desenvolver, uma consciência nacional. Através da divulgação dos conhecimentos e pelas orientações pode funcionar inclusive como algo autoritário, uma vez que se apresenta no Brasil como um livro destinado a todo o território nacional. A extensão do Brasil faz com que apresentem quadros naturais variados, culturas diferenciadas e questões regionais muito significativas para a vida das populações destes lugares. E isso pode ser um problema na medida em que as informações apresentadas se constituam como o elemento fundamental, em que todos devem estudar as mesmas questões, as mesmas temáticas, com as mesmas orientações didático-pedagógico (CALLAI, 2016, p. 274).

Essa crítica ao material didático pela autora só reverbera mais a preocupação que se deve ter com esse documento, pois as informações que são apresentadas carecem salientar, a diversidade cultural existente no Brasil, uma vez que esses denominados “outros” precisam se sentir representados tanto nas imagens, como nos textos que são inscritos.

Nas últimas décadas, mesmo que ainda não em números suficiente, cresce a quantidade de pensadores críticos avaliando os materiais didáticos a partir de temática racial no Brasil. Com isso, evidenciam-se várias tensões, pois esse material didático é o principal instrumento ideológico de aplicação desse poder. A produção do livro foi evoluindo e se transformando com o passar dos anos, de maneira positiva, ou não, sobre o racismo e a respeito da crítica sobre a democracia racial.

Nesta direção, vai se constituindo, a necessidade de se analisarem os livros didáticos para saber se necessitam ser reformulados na tentativa de que não se reverbere mais o modelo de colonialidade do saber advinda desse molde de perpetuação do racismo epistêmico.

## 2.1 O Livro didático e sua relevância para a construção do conhecimento

Para Azambuja (2017) ao adjetivar um livro como didático, é exposta a finalidade educativa desse tipo de obra, sendo um recurso que trabalha e edifica o conteúdo, da disciplina escolar. O seu uso no ensino está relacionado, com a didática específica da respectiva área científica.

Com o passar dos anos, o livro didático para Marques (2018, p. 121) continua sendo um elemento quase que onipresente nas escolas. Nesse sentido, salienta seu grande valor simbólico como ferramenta indispensável para a construção do ensino, desta forma: “Ele é pensado para difundir uma cultura nacional, trazer aspectos não só educativos, mas entendendo que o livro é objeto de maior força pedagógica”.

No Brasil, o livro didático segundo Ferreira e Tonetto (2018) é parte central do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), sendo produzidas por editoras, com o processo de construção das obras mediado pelo Estado através do Ministério da Educação (MEC), que avaliam, aprovam ou reprovam e posteriormente são distribuídos nas escolas públicas. O livro didático tem uma grande importância como já foi explicado anteriormente, pois consegue atingir diversas regiões aonde se apresenta como o único material que irá trabalhar e edificar os ensinamentos das diversas regiões que compõem o país.

Copatti e Santos (2018) comparam o livro didático, como um bloco gigante de granito que deve ser “esculpido” pelos professores, que serve como ponte de partida para a compreensão das dimensões que sejam diferentes. Nesse sentido, esse material didático desempenha um papel de destaque em muitos palcos escolares, seja por ser o único material de leitura em muitos lares brasileiros, como afirma CALLAI (2006) Neste é uma espécie de guia na hora dos docentes estruturarem o seu planejamento anual. Para os autores a importância dos livros didáticos se encontra em dois eixos tateáveis, quando se explica como eles podem ter sido usados como meio de construção.

Sendo assim, o livro didático também é resultado de múltiplas disputas, como afirma Santo (2018), que demonstra que a escolha de qual cultura/identidade será difundida se dará por meio de um projeto colonial.

Para Santos e Lastória (2018), o livro representa um instrumento que conduz a certa homogeneização do conhecimento. Ele contribui para traduzir um modelo de sociedade e de cidadão que se pretende formar, pois através dele, sabe-se o que se deve aprender na escola,

provocando uma grande tensão entre sujeitos que constituem a escola (relação professor e aluno).

Cabe salientar que para Kaercher, (2017) o livro é um objeto que não deve ser considerado um ponto de chegada, mais sim como ponto de partida para a construção do ensino.

O livro didático é compreendido como um recurso que revela as escolhas dos conteúdos, como forma de apreensão de um determinado conhecimento, ratificando as culturas que deve-ser propostas e explanadas para a construção desse ideal de sociedade, que se pretende e se defende. (TONINI, 2017). Logo, ele é a forma física de re-tratar<sup>16</sup> esses conhecimentos, selecionados para difundir a cultura desejada para a construção dessa sociedade pretendida.

Brandão (2013) destaca que esses conhecimentos selecionados da educação são utilizados para submeter povos. Seguindo a ideia desse autor, pode ser dizer que esses saberes escolhidos são empregados pela cultura europeia/ colonial para submeter e dominar através da educação outros povos, como recurso a mais de sua dominância. Dentro desse contexto, o livro didático passa a ser um material com distintas potencialidades para a concretização desta missão. Tido como um instrumento de reprodução de valores inerentes ao projeto hegemônico de sociedade branca e/ou podendo criar um campo de possibilidades para emancipação, desmascarando as máscaras sociais (MOREIRA, 2012).

Bittencourt (1997) pontua que, o livro didático foi sendo constituído com o passar dos anos como uma ferramenta muito importante para a difusão e construção do conhecimento. Ou seja, este foi se tornando um instrumento de trabalho, sendo utilizado nas mais diversas áreas do conhecimento, servindo assim, de mediador das propostas curriculares escolhidas para serem as norteadoras do ensino. Esse aspecto demonstra a tensão existente na escolha dos conteúdos para serem ensinados na escola.

Silva (2006, p.5) “pontua que os livros não são sempre visto com bons olhos” O livro didático, apesar de ser considerado por diversos autores como um documento importantíssimo, por meio dele pode ser evidenciado a manutenção, ou não, da colonialidade do saber, sendo observado como uma prática natural (CORRÊA, 2014).

Para Azambuja (2014, p. 12), “o livro didático é parte da cultura escolar e, quando utilizado como manual de estudo, inclui a forma e o conteúdo das disciplinas escolares”, ou seja, ele é produzido tendenciosamente, como cita o autor, sendo um manual de estudo. Já

---

<sup>16</sup> A ênfase nas formas de reprodução das ilustrações nos materiais didáticos pode atenuar ou intensificar determinados conteúdos.



para Galti (2004), ele está na cultura escolar antes mesmo da invenção da imprensa, na época em que estes eram raros e os próprios estudantes produziam seus cadernos de textos, como já foi relatado anteriormente. Destarte, os livros foram os primeiros produtos feitos em larga escala, sendo consideradas verdades científicas universais, solidificando a transmissão do conhecimento científico para as salas de aulas.

Entretanto, para Pina (2009, p.24) como o passar dos anos foi se evidenciando que o livro didático não pode ser considerado verdade absoluta, pois ele contribui para a reprodução de uma determinada forma de aprendizagem, que se baseia na segregação dos conteúdos considerados diferentes, e na homogeneização do conhecimento equivalente ao modelo proposto.

Lastória e Santos (2017) afirmam que eles possuem uma dimensão política e que neles são reveladas as relações sociais. O controle é o exercício do poder/resistência sobre a sociedade e nesta, a educação. Para elas, o currículo é materializado no livro didático que traduz em alguma medida qual o conhecimento que deve ser elencado para que as crianças, os adolescentes e os jovens saibam como aprendido. Muitas vezes, esse conhecimento é engessado propositalmente para que não surgissem outras formas de pensar, ver e ler o mundo que não seja o da colonialidade do saber.

Para Callai (2001, p. 135), os livros didáticos “funciona(m) ideologicamente no sentido de se perceber/reconhecer apenas os problemas mais gerais, sem considerar a realidade concreta em que vivem os alunos e mesmo os professores”. A autora associa as várias concepções da educação construída historicamente, como uma reflexão desses poderes e saberes hegemônicos, aonde ocorre à organização desses modelos de sociedades pretendidas. Portanto, a perpetuação e o desenvolvimento desse modelo vigente desses saberes fazem com que continuem a ampliar e difundir cada vez mais esses conhecimentos através dos livros didáticos trabalhados em sala de aula.

Mesmo não sendo o principal eixo da dissertação, deve-se citar a importância do currículo para a produção do material didático, que nesse caso foi selecionado o livro didático. Desta forma, o currículo segundo Corrêa (2014, p. 171) “deve comportar toda essa dimensão do que é ensinado, como é ensinado, e que valores são ensinados”. Sendo necessário, erguer um olhar racial sobre a produção do currículo e dos saberes escolhidos que vem dele para produção do livro didático que não vislumbre uma hierarquização dos saberes, que seria uma definição ampla da identidade nacional e racial que é desejada por essa população.

Com isso, o livro didático, segundo Azambuja (2017), deve ser entendido como indicações de possibilidades de ensino aprendizagem, sendo um recurso orientador e organizador da educação escolar, relativizando a função de ser a fonte e o instrumento de transmissão de conteúdos informativos. As diversidades das atividades e fontes de informação sintonizam com a dinâmica de ensino-aprendizagem, que quer incentivar a participação dos discentes e da prática docente como características que indicam perspectivas de orientação e mediação, o que pode reduzir a função enciclopédica de conteúdos predefinidos.

Essa mudança na pedagogia para construção dessa nova visão do livro didático, só ocorrerá por meio do surgimento de novas pedagogias como a: de Catherine Walsh (2018, p.24) que desenvolve uma pedagogia decolonial valorizando as fissuras e as rupturas na ordem do poder. Uma vez que é uma transição para o modelo decolonial “requerem uma aprendizagem, uma desaprendizagem e uma reaprendizagem dos saberes”. Essa dita pedagogia decolonial só vai ser desenvolvida, através de muita luta para modificação do modelo vigente.

Para que isso ocorra, é necessária a busca de teorizações, reflexões de novas teorias críticas do ensino e da sociedade, para a construção do caminho e de movimentos insurgentes, com ações dos povos originários e dos trazidos para o Brasil. Povos que foram trazidos de maneira violenta, como foi a situação dos escravizados pretos, assim ocorrendo o surgimento desse pensamento decolonial.

A pedagogia decolonial tem uma visão crítica fazendo com que Walsh (2018) reflita sobre os caminhos educacionais partindo do pensamento desses “outro” desembocando assim, na decolonialidade e no que é chamado por ela de pensamento crítico de fronteiras.

Segundo Oliveira (2010, p. 26 apud Khatibi, 2000) a decolonização seria a luta contra a não existência e a desumanização desse “outro”, isso implicaria em mudar as práticas sociais, epistêmicas e políticas. Nesse contexto, Mignolo (2003) aborda o pensamento desse “outro” como decolonial, devido ao expresso reordenamento da geopolítica do conhecimento, criticando como já foi falado, a subalternização, a invisibilização e o eurocentrismo.

Para combater esse eurocentrismo Walsh (2001, p.10-11) aborda o conceito de interculturalidades que se apoia em:

-Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. - Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. - Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são

mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. - Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. (WALSH, 2001, p. 10-11)

Esse interculturalismo de Walsh (2001) tenta desenvolver uma nova construção dos saberes, buscando refletir sobre o conhecimento proposto pela colonialidade na tentativa de uma reconstrução dos conhecimentos. O interculturalismo tem o papel nessa pesquisa de trazer uma reflexão sobre como as imagens podem trazer no livro didático novos olhares e saberes sobre o que é mantido oculto e sem reconhecimento pela colonialidade.

Com o passar dos anos mais se destacam o crescimento de movimentos, pesquisadores e pensadores sobre essa temática, acarretando o surgimento de novas ações e mobilizações perante essa realidade. Com isso, a pedagogia decolonial vai ganhando força para imprimir um duelo contra o modelo vigente. Isso não quer dizer que eles serão nulos, mais que perderam força para continuar difundido de maneira indiscriminadamente a sua superioridade.

## **2.2 O livro didático de geografia e as questões étnico-raciais**

Segundo Albuquerque (2011), a geografia apresentada no livro didático desde o século XIX no Brasil guarda correspondência com traços marcantes da geografia científica edificada no período de 1750 a 1900, ou até as primeiras décadas do século XX, período em que se definiu o olhar geográfico, a linguagem, o conteúdo e o método, a epistemologia. Com o passar dos anos, foram se estabelecendo necessidades interligadas para responder algumas indagações dos seres humanos como: a exploração de novas terras, a elaboração de mapas e rotas conhecidas, o estudo de materiais arrecadados dentre outros. Desta forma, pode-se citar que:

No caso da Geografia, ela é uma disciplina central na conformação de visões de mundo, e que professa um saber (que informa a posição ocupada pelos sujeitos e com isso, também informa as posições tomadas, assumidas pelos sujeitos sociais), isto implica diversas possibilidades de deslocamento (SANTOS, 2018, p. 39).

A geografia a ser ensinada e construída nos livros didáticos para Couto (2017) deve reproduzir concepções de mundo e de sociedades, reafirmando a produção do conhecimento geográfico a serviço das práticas sociais transformadoras, inspiradas nas lutas contra as desigualdades e as diferentes formas de opressão, que anunciam outras sociedades.

Nesse contexto, o livro didático, segundo Silva (1999), revela sua importância como instrumento difusor do currículo pedagógico, que tem o objetivo de edificar a cultura desenvolvida nessa sociedade. Desta maneira, este é um campo de produção do saber devido à relação de poder na escolha do currículo.

A função do livro didático de geografia é de reproduzir os conhecimentos que foram selecionados, tomando como base atualmente os BNCC (Base Nacional Comum Curricular) Isso revelam as disputas frente os interesses do modelo eurocêntrico e monocultor do saber. Acredita-se, que a geografia tem um papel importante para que a construção de sujeitos, críticos e reflexivos que saibam ver através da colonialidade do saber, imposta por esse modelo racista.

Essa visão se amplia quando se abre o livro didático de geografia e as imagens que representam o branco estão em muitas áreas de destaque, principalmente quando é abordado sobre o saber das regiões do Brasil no material, tendo uma boa resolução, estando em grande proporção em primeiro plano. Tudo isso reforça o modelo de valorização do branco em detrimento das “outras” representações da população brasileira. Assim, pode-se citar que:

[...] las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas. Sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica (MOSCOVICI, 2002, p. 2).

As representações do branco no livro didático buscam não só uma repetição definidora de “um complexo de superioridade”, conforme Fanon (2006) da branquitude, mas também a criação de um campo de estímulos sensoriais e cognitivos na interferência de práticas sociais e uma rede relacionamentos (MOSCOVICI, 2002). Assim, pode-se ainda complementar que:

[...] las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado (MOSCOVICI, 2002, p. 7).

O livro didático revela o exercício do poder das representações na busca de construção de um regime de verdade (como uma vontade de poder), agindo em sistema. Isto é, são sistemas de representações, pois elas se cruzam, circulam e se cristalizam sem cessar, criando arranjos visuais que são as intencionalidades contidas nas disposições das imagens

nos capítulos do livro didático a serviço da dominação ou da emancipação (MOSCOVICI, 2002).

Nesse sentido, os livros didáticos de geografia envolvem sistemas de representação que abordam e reproduzem a colonialidade do saber, o eurocentrismo e a branquitude alguns de uma forma direta, através da posição em que esse conhecimento são abordado ou não nesse material didático, na medida em que pode ocorrer a manutenção dos privilégios do branco nas imagens selecionadas mesmo que de maneira involuntária reforçando a posição do cultural europeia.

Sendo assim, o livro didático é tido como um dispositivo de poder que está cada vez mais em disputa. Michel Foucault (Ibidem) desenvolve este conceito e afirma que

Disse que dispositivo era de natureza essencialmente estratégica, o que supõe que se trata no caso de uma certa manipulação das relações de força, de uma intervenção racional e organizada nestas relações de força, seja para desenvolvê-las em uma determinada direção, seja para bloqueá-las, para estabilizá-las, utilizá-las, etc... O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de forças sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (op. cit.: 246).

Por conseguinte, o ensino de geografia tem seu início, para Cavalcanti (2014), como uma disciplina escolar no século antepassado, quando foi introduzida nas escolas com o objetivo enciclopédico corográfico, a partir da ideologia do nacionalismo. O objetivo dessa disciplina era o de ser caracterizado como transmissões de dados e informações gerais sobre o território do mundo em geral e dos países em particular. Com a reformulação da ciência geográfica, a partir dos estudos críticos, levava então a diversas alterações no campo do ensino.

A geografia que era ensinada na escola era tida ao longo de sua história como um conhecimento considerado inútil, que segundo Lacoste (1976) era retratado e construído como um saber enfadonho e enciclopédico. As pessoas não compreendiam o que é esta disciplina e qual deveria ser o seu papel educacional como tal. Desta maneira, verifica-se com base em Oliveira Filho (2010, p. 228) que “o ensino é o ato que caracteriza, genuinamente, a função social do professor, cujo papel desafia, orienta e respalda o vir a ser dos sujeitos que com ele desenvolve-se no ato pedagógico”.

Nesta direção, pode-se destacar que:

[...] enquanto ensinar se resumir às listas de conteúdo, de atividades e de brincadeiras descontextualizadas, sem intencionalidade, continuaremos sendo

indagados sobre a geografia enciclopédica, aquela que é vista como cultura inútil e não o saber estratégico que de fato ela é (GOULART, 2014, p. 23).

Para Goulart (2014, p. 27) ainda está longe do que os professores pretendem ensinar e construir com os alunos, pois, “o ensino de geografia ainda se limita aquilo que o professor considera como pertinente e lhe parece certo ensinar naquele momento”. Com essa permanência de pensamento na sociedade de como o ensino de geografia deve se pautar é que ocorre a manutenção dos saberes na construção do livro didático. Segundo Moreira (2014, p. 124) o livro didático de geografia:

[...] por muito tempo foi uma colagem de partes que se agrupam nos quatro módulos habituais do modelo de acamamento-arquétipo: o quadro geopolítico/histórico, o palco, os atores e a ação dos atores e a ação dos atores no palco. Há, assim, o painel introdutório, o meio natural, a população e a economia. A estes às vezes se acrescentando um quinto módulo: a síntese final, que pode ser a regionalização ou um leque de questões. Em função dela obtendo um Brasil mais ou menos atualizado, claro e menos ideologizado. Assim incluem-se títulos e subtítulos de temas novos ou visto com novos olhares deslocando seus blocos para várias partes enriquecendo como anexos a leituras adicionais. Sempre, porém na lógica férrea do padrão N-H-E no arcabouço dos livros didáticos de geografia.

Esse modelo em que é edificado, o livro de geografia, apoia-se, na divisão dos conceitos geográficos em Natureza, Homem e Economia que é chamado por Moreira (2014) de (N-H-E). Esse modelo salienta uma separação do conhecimento geográfico não ocorrendo uma interação como deveria desses saberes. Assim, a tentativa de manutenção do modelo eurocêntrico e de colonialidade do saber se difunde na construção do conhecimento geográfico, visando uma única maneira de contar a história geográfica do Brasil e de suas regiões.

Assim, “a ideia defendida é de que a geografia escolar não deve trazer respostas prontas e acabadas. Não se procura encontrar uma receita ou respostas para um modelo, que possa ser seguido por todos os professores” (RAUBE; TONINI, 2014, p. 5). Os autores revelam que o ensino de geografia está em eterna construção como as formas e ferramentas de difusão desse saber. Isso se dará por meio de novos modelos pedagógicos com uma visão do conteúdo *desierarquizada e decolonial* para que esse livro didático de geografia edifique um saber plural. Essa mudança na ideia tradicional da escolha e construção dos saberes reflete nas aulas da disciplina, favorecendo o surgimento de novos olhares sobre os componentes curriculares e na formação de sujeitos redefinido e criando possibilidades na execução do planejamento oportunizando reflexões e buscando alternativas, segundo GOULART (2014).

Essas tentativas de mudanças na produção dos livros didáticos de geografia do ensino fundamental II pode, se tornar mais evidentes, quando forem abordar os temas centrais na edificação do ensino dos saberes geográficos que se apoiam: no espaço, no território, na região, na sociedade, nos lugares, nas paisagens e na parte ambiental. Sendo divididas, em seus capítulos ou unidades baseadas no modelo que integre a parte física, humana e econômica retirando a perspectiva do modelo eurocêntrico para o *decolonial* valorizando assim, os saberes desses chamados “outros”.

Nesse sentido, observa-se a possibilidade de diversificar onde serão alocados esses saberes, suas imagens e ilustrações que compõem esse material didático com o intuito de tentar modificar essa representação e subverter para uma lógica apoiada em uma epistemologia que valoriza o conhecimento do sul.

Corrêa e Meireles (2017, p. 91) esclarecem que “a questão étnico-racial, precisa constituir-se como um conteúdo denso e propositivo no livro didático de geografia para que ocorra uma construção de visões de mundo que propõe críticas sobre essas hierarquias do saber”. A ciência geográfica contribui com diversas visões de mundo, utilizando seus conteúdos para construir uma geografia idealizada que vai estabelecer, segundo Corrêa (2014), narrativas que valorizam a colonialidade do saber e o eurocentrismo através de imposições hierárquicas do saber.

Para Corrêa (2014), essa manutenção dessas narrativas dos europeus na produção do conhecimento geográfico coloca os seus conhecimentos como sendo a única verdade, e constituindo o centro dos conteúdos que devem ser ensinados na disciplina. Esta forma eurocêntrica de analisar o mundo só fortalece cada vez mais a colonialidade do saber e do poder. O sepultamento da cultura dos povos originais e a elevação do colonizador são ratificados ainda mais com a criação de materiais didáticos que continuam a inculcar o pensamento colonizador que valoriza a cultura europeia em detrimento do conhecimento dos povos colonizados, focando como os brancos aparecem.

Na perspectiva dessa análise sobre o livro de geografia, serão usadas as ideias de Porto Gonçalves (2005, apud CORRÊA; MEIRELES, 2017, p. 92) para explicar que se acaba reproduzindo e forjando uma geografia composta por narrativas europeias e estadunidenses. Desta forma, é promovido o silenciamento dos conhecimentos dos oprimidos e dos diferentes. A compreensão de tal pensamento explicaria a influência eurocêntrica na seleção das imagens que compõem o livro didático de geografia. Elas acabariam por ratificar o modo pelo qual o elemento branco é referenciado a partir da invisibilidade imposta aos demais elementos da sociedade ali representados, em posição de menor expressão.

As imagens do livro didático de geografia trazem marcadamente a representação do branco, legitimando as para que não seja questionada a presença deles no material. São construídas situações, para que esse modelo colonialista do saber de representação do branco no livro didático de geografia, principalmente nas regiões do Brasil não seja questionado. Portanto, demonstrando o quanto a branquitude nas imagens no livro didático se configuram como ferramentas de suporte da dominação.

O ensino da Geografia deve desenvolver uma pedagogia preocupada com a leitura das imagens inscritas no livro didático, sendo possível dessa maneira, encontrar uma ampla dimensão educativa para que os sujeitos se constituam como sociedade. Essa linguagem implica em aprender a decodificar e interpretar as imagens, analisando ao mesmo tempo como elas são construídas e operam na edificação do conhecimento geográfico (TONINI, 2003).

Evidenciam-se diversos problemas na produção do conhecimento, como o apagamento e/ou a invisibilização dos saberes dos ditos diferentes, dentre outros que não são exibidos no livro didático de geografia que privilegia ainda o conhecimento colonizador. Com isso, a população brasileira é modificada pela escolha desses conteúdos, pois já se tem um modelo cultural proposto a ser difundido, reforçando a segregação e o racismo, visto que revela também, o tipo de indivíduo que são desejadas por esse padrão, reafirmando assim a hierarquização da população pretendida.

### **2.3 As representações imagens e a sua importância no livro didático de geografia**

O livro didático, segundo Firmino e Matias (2017), é um artefato cultural, produto de uma forma de pensar e fazer a Geografia. Os livros didáticos e as imagens contidas neles também assumem um lugar de produção de significados, tal qual um artefato cultural, em que determinados discursos são forjados e postos em circulação. Tonini (2003) demonstra que as imagens são veículos dos significados e das mensagens simbólicas produzidas discursivamente.

Segundo Hall (1997), as imagens se colocam como textos culturais que carregam significados por funcionarem como símbolos, que desejam ser expressos. Desta forma, destaca-se que:



[...] as imagens fazem parte da política do pensar e viver diário do espaço contemporâneo. As imagens fazem parte das políticas do educar contemporâneo. Elas nos educam também a ser educados por elas. Aprisionam-nos em seus processos de sedução de nossos desejos de ver, realizam em nós diversas políticas miradas para o mundo, nos configuram como homens e mulheres contemporâneos. Ser contemporâneo é conviver com as imagens, muitas vezes é ser imagem (OLIVEIRA; GIRARDI, 2010, p.18).

As imagens difundidas pelo livro didático de geografia, para Tonini (2003), têm como intuito inserir uma nova leitura que amplie, para além da crítica pela crítica, trazendo contribuições pedagógicas capazes de alcançar e ultrapassar os ambientes escolares de práticas sociais que se introjetaram e fincaram raízes na vida.

Firmino e Martins (2017) colocam-se como relevantes objetos de pesquisa a ser abordado, pois, devem ser problematizadas, dando sentido para construir e alargar esse olhar. Assim, aprender a educar o olhar e, conseqüentemente, a ler essas textualidades imagéticas, se faz uma prática pedagógica de inteira importância na sociedade contemporânea, pois a temática da imagem como produtora de significados e constituidora de sujeitos é uma questão em busca de propostas a serem inventadas e problematizadas.

Com o passar do tempo, foram se fixando as imagens clichês dos livros de geografia, que para Firmino e Martins (2017) são conjuntos de informações imagéticas que estão disponíveis na cultura e que nos atravessam. Elas revelam os sujeitos ideias que, por vezes, são difíceis de serem desconstruídas. Os clichês se enquadram em padrões de ideias, impedindo que os pensamentos sobre determinado temário se movimentem. Assim, por meio das imagens para o autor, o clichê presente nelas enquadra as ideias e as significações de certo modo, trazendo consigo uma maneira uniformizada de pensar as produções imagéticas contidas no livro didático de geografia. Desta forma, evidenciando, assim, uma grande influência da colonialidade do saber e da branquitude na seleção das imagens que compõem esse material didático.

Uma geografia que funcione somente fortalecendo e repetindo imagens-clichês, contribui para que haja apenas a reprodução da colonialidade do saber e dos seus discursos e posicionamentos que pode imobilizar as possibilidades de mudança desse modelo que reproduz a colonialidade. As imagens trazem consigo, segundo Firmino e Martins (2017), a potência de paralisar o pensamento, a oralidade e o olhar. Ou seja, o branco vem sendo representado em algumas imagens como moderno, que representa importância como algo positivo que deveria ser copiado pelas outras culturas. Os “outros”, ditos diferentes são retratados por meio dessas imagens em algumas delas reafirmando mesmo que de forma

involuntária a posição de subalternidade perante ao branco mesmo quando tem destaques na construção do conhecimento.

Para compreender sobre a branquitude, torna-se necessário identificar de que forma o poder se materializa nas imagens do livro didático de geografia utilizado nessa pesquisa. As representações imagens neste material têm uma grande importância para o ensino de geografia, pois elas podem:

[...] construir diversas narrativas discursos e regime de verdades as páginas dos livros são repletas de tipologias imagéticas diferentes. Essa onipresença em praticamente em todas as páginas do livro didático de Geografia parecem uma reverberação das práticas de comunicação medidas pelo exame de imagens (OLIVEIRA; GIORDANI; TONINI, 2018, p. 18).

Segundo estas autoras, as imagens constroem diversas narrativas e criações de verdades, sendo repletas de intencionalidade. Isso se evidencia quando se retrata nas escolhas dessas representações. Como os brancos são representados normalmente nas regiões do Brasil? Eles são representados de diversas maneiras, mais em sua maioria, eles se sobressaem como modernos, cultos, superiores intelectualmente, economicamente e são retratados como confiáveis, essas imagens normalmente tem escrita uma intencionalidade, mesmo que de forma involuntária.

As imagens, de acordo com Tonini (2017), contidas no livro didático, são tão importantes que oferecem maneiras variadas de ler e perceber o que está sendo transmitido além do texto escrito. A partir dessas representações, que a princípio seriam simbólicas e inofensivas, encontram-se expressas informações culturais carregadas de estereótipos e significados que contribuem para a manutenção de preconceitos e cristalizações sobre superioridade e inferioridade, ligadas a etnias diversas que compõem a sociedade brasileira.

Essa superioridade imagética do branco retrata a ideia já apresentada por Fanon (2008, p. 90) quando cita que o branco “nunca se sentiu inferior ao que quer que seja”. Mannoni (1966, p. 108 apud Fanon, 2008) acrescenta que “ele será endeusado mesmo em minoria e não se sente inferiorizado. A inferiorização é um correlato nativo da superiorização europeia, isso quer dizer que: é o racista que cria essa imagem de inferioridade”.

O autor demonstra a necessidade da criação e manutenção dessas imagens reproduzidas no livro didático que corroboram com a propalada superioridade branca inculcada nos colonizados, desde o momento da posse das terras descobertas pelos colonizadores. Logo, é necessário entender, que elas induzem o saber, a produção do discurso e a identidade social que se consolidam com a valorização do modelo eurocêntrico. Neste

contexto, evidencia-se que para que mantenham seus privilégios os brancos eximem-se da responsabilidade moral, pois mesmo reconhecendo-os, não quer dizer que será renunciado a eles.

Para Tonini (2013) a materialidade das informações transmitidas por essas imagens parece ser válida como suporte supremo potencializando as imagens como veículos simbólicos representando imagens culturais, construindo assim discursos que produzem os sujeitos. Segundo Mbembe (2014, p. 35), “até bem pouco tempo, a ordem do mundo fundava-se num dualismo estrutural, que encontrava parte das suas justificativas na superioridade racial”. Essas dualidades estruturais citadas por Mbembe (2014) foi percebida, pois no livro didático o branco é respaldado como a modernidade e os outros tidos como os diferentes, eram retratados nas imagens como atrasados, desprovidos de intelectos racionais.

Desta forma, para Hernandez (2007) comunicar-se com as imagens é tão importante quanto se comunicar por meio dos escritos e da oralidade, permitindo aprender com essas imagens a ler, entender e comunicar-se. Elas potencializam a visão do mundo e o modelo que se quer da sociedade. Sendo assim, as imagens para Oliveira e Girardi (2010) fazem parte de políticas de como educar e também de serem educados. E desta maneira os livros didáticos de geografia trazem em seus capítulos, uma linguagem em que vem sendo ocupada pelas imagens, constituindo um suporte para transmitir de forma oculta, ou não, as informações. Essa forma de se expressar possibilita aos discentes e docentes, outras maneiras de constituir o conhecimento, permitindo diversas leituras das imagens.

Nenhuma imagem pertencente ao livro exerce função apenas de ilustrar, elas servem para a leitura, para entender a sociedade que está sendo apresentada. Isso revela, as tensões existentes na escolha da identidade que se quer fixar no saber transmitidos por essas imagens (TONINI, 2016).

As imagens, segundo Waschinewski e Rabelo (2015), não são neutras, são produzidas por indivíduos que carregam consigo seus pensamentos e ideologias<sup>17</sup>, ou seja, são permeadas e concebidas a partir de algumas intencionalidades. Elas estão presentes em todos os lugares, inclusive na sala de aula e, conseqüentemente, nos livros didáticos de geografia. Ademais, destaca-se que as imagens por não serem neutras constroem estereótipos e entendimentos de mundo. Desta forma, verifica-se com base em Nunes (2010, p. 2) que “as imagens, são como artefatos que produzem conhecimentos e que contribuem para a constituição de nossas representações, falam sobre como e onde o branco deve aparecer” nelas.

---

<sup>17</sup> Ideologias segundo Destutt de Tracy (1836) são às percepções sensoriais do mundo externo.

As imagens selecionadas produzem conhecimento, que demonstram a intencionalidade para a determinação da representação delas. Nesse sentido, elas são hierarquizadas por meio das identidades selecionadas, provocando o surgimento do racismo e da discriminação. O encaixe desses discursos na seleção das imagens do livro didático de geografia molda a sociedade que é desejada (TONINI, 2016).

Segundo Corrêa e Meireles (2017), o PNLND desde sua criação está atento a esses detalhes para que seja dada a devida valorização das ditas minorias nas imagens do livro didático, construindo assim uma visão pluricultural. Desta maneira, deve-se ter a real importância dessas imagens, pois elas comprovam a memória, acionando os significados e a representatividade de se reconhecer nessas imagens.

Na visão de Santos (2009), seria a construção primária da matriz de símbolos e signos culturais na constituição de uma identidade. O que se retrata dessa constituição desses saberes e imagens, é que a colonialidade do saber e a branquitude indicam o projeto de ensino e de cultura que se pretende para o Brasil.

As representações das imagens nos livros didáticos teriam caráter diversificado para se retratar as personificações presentes no material didático, estipulando assim uma “verdade absoluta” na abordagem das imagens do livro. Para Tonini (2018) essas imagens são de ampla importância, devido às visões de realidade que é composta pela grande diversidade das culturas existentes no Brasil. Entretanto, é importante lembrar que essas imagens devem ser pensadas e refletidas para que possam responder de maneira satisfatória as pessoas que vão utilizar esse material didático.

As imagens selecionadas nos livros didáticos de geografia segundo Tonini, Giordani e Oliveira (2017) atuam como mecanismos não editáveis, que funcionam como prova de verdade para as abordagens das temáticas. Elas têm caráter multilinguístico, que é presente nestes materiais do ensino fundamental para que ocorra a exploração dos limites dele. Sendo que os livros trazem em si certas representações e negam as outras.

Nesse sentido, Para Deleuze (2006 apud Firmino; Matias, 2017, p.107-108) as imagens clichês se iniciam:

[...] no pensamento de algo que seria o de feri-lo, ameaçá-lo, criando situações para que as imagens não se reduzam a meros esquemas representativos das coisas. A imagem é uma potência em si que dispõe de mecanismos para que possa perturbar o clichê existente nela mesma. A imagem sensório-motora para Deleuze (2007) é aquela de que fazemos uso a fim de reagir à determinada ação: rir, chorar, aprovar, negar, suportar. Sendo utilizado no primeiro momento às imagens clichês, ou o sensório-motora, para rapidamente possamos responder às demandas do cotidiano

acelerado em que se vive. Assim, na maioria dominante das vezes, o que percebemos do que nos rodeia no mundo são clichês.

Segundo Firmino e Matias (2017) a crítica de Deleuze (2007, p. 32) em relação aos clichês ou a civilização dos clichês, é que esse é um ponto onde “todos os poderes têm interesse em nos encobrir as imagens”, pois elas condicionam a nossa percepção. O clichê se configura na sociedade como palavra de ordem nas relações com as pessoas, direcionando o pensamento sempre a uma imagem sensório-motora que quer se consolidar como uma fórmula um parâmetro, um molde.

Desta forma, fica evidente que existe uma relação de poder para a escolha dessas imagens no qual o poder é:

[...] um alvo, de grande manipulação, forjando fatos, presenças são apagadas e inseridas. Com a investidura desse poder são construídas narrativas, e também formas desse poder excluir o outro do processo de formação, sendo posicionado à margem da história sendo apagada a presença quer dizer excluindo de situações estratégicas (CORRÊA, 2014, p. 153).

Essa ideia defendida por Corrêa (2014) se comprova, com a manutenção do poder da representação do branco nas imagens do livro didático de geografia, sendo considerado como artista principal, excluindo assim o “outro” que seria o preto, o indígena e o amarelo. Essa visão só se propõe a mudar quando se torna conveniente representar esse “outro” de uma forma que o branco esteja sempre em destaque em detrimento disso.

Observa-se que a ilustração do branco no livro didático exprime a perpetuação dos privilégios simbólicos na produção desse material didático, revelando um poder ideológico que eles utilizam no ensino de geografia, mais precisamente, na construção de um ideal de branquitude, em que se valoriza mais a população branca descendentes de europeu do que as populações tidas como diferentes. Ou seja, reforçam-se um *regime de visibilidade*.

Ao compreender que as imagens ensinam uma visão de mundo na qual comportam valores sociais e econômicos, elas constroem subjetividades, para a manutenção do conhecimento geográfico que está oficializado como saber no livro didático. O anseio que se coloca aqui é o de trazer variações e reflexões sobre qual o intuito de se difundir um determinado tipo de imagem, para representar as pessoas na composição desse livro didático. Assim, é provocada uma tentativa de concerto ao trocar por imagens que representem, uma diversidade no tipo de imagem que refletirá tanto as pessoas claras, quanto as mais retintas. Sendo assim, são modificadas as funções econômicas e sociais em que elas estão vinculadas

nas imagens selecionadas, revendo através dessa situação os saberes que serão utilizados na construção desse livro didático.

Diante disso, serão utilizadas nessa dissertação as imagens baseadas como sendo mecanismos com um caráter multilinguístico, em que haja crítica às imagens clichês do branco no livro didático de geografia do ensino fundamental II do 7º ano Expedições Geográficas.

Nesse contexto, é relevante deixar claro que nenhuma dessas imagens selecionadas para compor esse material didático está contida de maneira apenas como conteúdo para ilustrá-las, elas servem para que ocorra uma leitura diferente e para entender que a sociedade é idealizada e pretendida por uma manutenção dos privilégios na reprodução do imaginário e das imagens da população branca nesse livro didático.

No capítulo subsequente, será feita a análise das imagens do livro Expedições Geográficas pautando-se, no conceito de branquitude e de colonialidade do saber, bem como utilizando a metodologia mista para analisar as imagens selecionadas do branco no livro em questão.

### **3 ANÁLISE DAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO EXPLORAÇÃO GEOGRÁFICA DO 7º ANO**

Nesse capítulo, serão discutidas e analisadas as imagens do livro didático Explorações Geográficas do 7º ano do ensino fundamental II da Editora Moderna, as quais refletirá, como os brancos são representados para problematizar e tentar compreender as relações de poder inscritas nos arranjos visuais, gerando regimes de visibilidade.

O livro didático, pelo seu alcance espacial, cria campos de possibilidade diferenciados na produção de mentalidades acerca da nossa formação. Essa produção de mentalidade é demonstrada, através da escolha dos saberes para compor seu corpo, podendo tentar edificar um saber plural pautado na pedagogia *decolonial*, na pedagogia do oprimido ou em tenta um saber monocultor, voltado apenas para uma determinada cultura.

As pesquisas sobre o livro didático de Geografia baseada nas temáticas raciais na área de ensino de geografia, vêm com o passar dos anos, surgindo diversos embates em virtude, principalmente, dos movimentos sociais que querem uma mudança no olhar e nas práticas que podem trabalhar esses conceitos no livro didático de geografia. Com o desenvolvimento desses novos olhares e dessas novas práticas, foram sendo utilizados métodos e metodologias distintas para a condução das pesquisas sobre o livro didático.

#### **3.1 Metodologias utilizadas para analisar as imagens do livro Expedições geográficas do 7º ano do ensino fundamental II**

Como referência dessa pesquisa sobre as imagens selecionadas do livro didático em questão, foi escolhido o método misto. Sendo assim, para Bueno (1996, p.4) “o método seria como vai se organizar esses estudos de uma maneira científica para que possa alcançar um determinado raciocínio para que chegue ao conhecimento”. Já a metodologia, estaria fundamentada, segundo Ferreira (2011, p.7), “como um conjunto de métodos e regras para que ocorresse um domínio particular da ciência e da pesquisa.”

Com essa diferenciação de método e metodologia nesse trabalho será utilizado o método misto que para Santos (2016, p.3) “se baseia na combinação das abordagens quantitativas e qualitativas da pesquisa em uma mesma investigação”. Essa combinação

segundo Denzin (1970 apud Paranhos et al 2016, p.386) “afirmou que a combinação de diferentes teorias, métodos e fontes de dados podem ajudar a superar o viés natural que atinge estudos com abordagens singulares”.

Esse método tem uma tendência de crescimento muito grande na geografia, devido à combinação de métodos que ocorre no método misto, pois abarca uma investigação mais completa dos fenômenos encontrados nesta ciência. Para Erdmann et al. (2017, p.2) esse método misto originou-se entre os antropólogos e sociólogos segundo os autores:

[...] no início das décadas de 60 e no final da de 70 surgindo o termo “triangulação” como forma de combinar metodologias no estudo de um mesmo fenômeno. Nos anos 80 a pesquisa do método misto teve um crescimento mesmo que de forma insipiente e foi se desenvolver consideravelmente só no final da década de 90 com o surgimento de literaturas nesse campo de pesquisa que abordavam formas específicas e propostas sobre essa metodologia concretizando-as definitivamente nos últimos 20 anos em um “novo” campo científico.

Vários foram teóricos que criaram diversas terminologias para esse método agora chamado de misto, combinavam as bases qualitativas e quantitativas como o objetivo de melhor elucidar o que está sendo proposto. Para esses autores, esse método de pesquisa só poderia ser utilizado em quatro situações quando:

[...] Na primeira é quando os conceitos são novos e há escassa literatura disponível sobre eles. Nesse caso há necessidade de exploração qualitativa antes de métodos quantitativos serem utilizados. A segunda situação é quando os resultados de uma abordagem podem ser mais bem interpretados com uma segunda fonte de dados. A terceira situação é quando, por si só, nem a abordagem qualitativa, nem a abordagem quantitativa é suficiente para a compreensão do problema a ser estudado. Por último, a quarta indicação é quando os resultados quantitativos são de difícil interpretação e dados qualitativos podem ajudar a compreendê-los. (ERDMANN et al., 2017, p.3)

Tal método contribui para que as análises das imagens dos brancos escolhidas do livro didático de geografia possam realmente possibilitar uma reflexão na parte qualitativa, que será feita buscando ver se existe ou não evidências que reafirmem a branquitude e a colonialidade do saber, pautada na análise das imagens do branco nas regiões do Brasil. Serão utilizadas algumas ferramentas para tentar analisá-las, como: o tamanho da imagem, a nitidez, a cor, onde ela está posicionada na folha, em qual Expedição (capítulo), Percurso (subcapítulo) elas estão e será feita uma descrição delas.

Na qualitativa, serão utilizados instrumentos para analisar essas imagens como cor, nitidez, tamanho, raça, gênero, localização, quantidade de pessoas através disso serão feitos gráficos e tabelas apresentando uma forma mais ilustrativa se existe ou não nesse livro



didático e nessas imagens evidenciam que reafirmem a colonialidade do saber e da branquitude.

Esses gráficos serviram para saber quantas imagens de pessoas brancas aparecem no livro didático em questão, onde os brancos aparecem nesse livro e nas regiões do Brasil com maior incidência ou não. Além disso, será feita uma tabela para saber o total de imagens de brancos existentes em cada região e se contrapondo com a classificação do IBGE de população branca existente em cada região nesse material didático.

A ocorrência dessa reflexão e conjuntamente a mudança de como são feitas as escolhas das imagens pode vir a facilitar a desconstrução do preconceito, do racismo, das hierarquias dentre outros que ajudem no processo de ensino aprendizagem nas escolas que utilizarem esse material didático.

Nesse trabalho, será empregado o conceito iconográfico, para Muller (2011 apud Uchoa e Godoi 2016, p.2).

[...] que para cada material de imagem existem imagens mentais correspondentes à imagem material. A iconografia consiste em um método qualitativo de interpretação e análise de conteúdo visual influenciado pela arte e método de interpretação por Aby M. Warburg, mas difundido por Panofsky (1983). O autor distinguia este processo de comunicação em três passos envolvendo dois termos, a iconografia e a iconologia, definidos inicialmente como descrição pré-iconográfica, seguindo da análise iconográfica, e, por fim, a interpretação iconológica.

Segundo esse autor, as imagens são materiais e mentais em que na segunda pode-se fazer uma análise fundamentada na arte, na interpretação e na primeira uma descrição fiel dessa imagem analisada. O conceito em questão será utilizado para analisar as imagens selecionadas da população branca buscando investigar essas duas vertentes, tanto a material quanto a mental.

As principais provocações para a realização desses estudos pautados no método misto estão no gerenciamento do tempo de execução das pesquisas e na manutenção de igualdade de atribuições de peso tanto para qualitativa quanto para quantitativa. Para tanto, é fundamental para que se tenha qualidade na pesquisa preterida, o uso do método misto com atribuições e peso similar.

Nesse sentido, os livros didáticos desempenham importante papel na educação escolar, fornecendo elementos diretos entre os conteúdos propostos e os educadores. Nessa sequência, deve-se refletir não apenas sobre quais grupos figuram os, mas de que forma estão sendo representados nas imagens, a fim de verificar se esses materiais auxiliam no rompimento ou reforçam traços que denotam a branquitude. Portanto, voltar a atenção à análise do material

escolhido se revela fundamental para melhor compreensão do ensino de Geografia que está posto.

Segundo Couto (2017), os livros do ensino fundamental II vêm apresentando uma estruturação de organização dos conteúdos que se pautam em capa, página inicial, capítulos, bibliografia e exercícios. Elas são compostas com imagens, pinturas, charges e diagramas em folha única ou dupla, que podem ter diferentes funções: sugerir conteúdos e formas de abordagem, iniciar a metodologia de descrição da paisagem, expondo situações reais do mundo que, geralmente, permitem propor perguntas iniciais ou criar problemas para pensar.

Nesse caso, o livro escolhido para ser analisado é a Exploração Geográfica do 7º ano da Editora Moderna, aprovado no PNLD de 2017 e se tornou o mais vendido dentre os livros didáticos, após a reprovação da coleção do Projeto Araribá pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) desse mesmo ano.

Essa coleção de livros didáticos de geografia se divide em 4 livros do ensino fundamental II que são dos anos 6º, 7º, 8º e 9º. Foi escolhido o livro do 7º ano do ensino fundamental II, pois é nesse ano que é ensinado o estudo de geografia geral e regional do Brasil e traz a discussão de populações brasileiras e as matrizes constituintes.

Nesse viés, o foco englobará as imagens do branco, apresentando quais discursos estão presentes nos livros e quais não figuram em suas páginas, o que eles falam e o que silenciam.

### **3.2 A análises do livro didático**

O livro didático é uma ferramenta que pode desempenhar um importante papel na educação escolar, fornecendo elementos diretos entre os conteúdos propostos e os educadores. Nessa sequência, considera importante refletir não apenas sobre quais grupos figuram nos livros didáticos de Geografia, mas de que forma estão sendo representados nas imagens, a fim de verificar se esse material auxilie no rompimento ou reforce traços que denotam a branquitude e a colonialidade. Portanto, voltar nossa atenção à análise desse material se revela fundamental para melhor compreensão do ensino de Geografia que está posto.

O livro didático Expedições geográficas do 7º ano foi estruturado em 8 expedições (unidades). Em cada uma delas, existem 4 (subcapítulos) em cada um denominado de Percursos. Nesse sentido, em todos eles estão vinculadas às ideias de que esse conhecimento que foi dividido pelos autores ADAS e ADAS (2017) tem um papel importantíssimo, de dar

um apoio para edificação junto com o professor do ensino da disciplina de geografia voltada nesse 7º ano para construção do território, da população, da econômica e da indústria do Brasil.

A disposição das Expedições do livro didático analisado se dá de maneira diferente. “A edição do Projeto Expedições Geográficas privilegia a abordagem por região do Brasil. “Além de três Expedições de cunho mais geral e introdutório, chamados de “O território brasileiro”, “A população brasileira” e “Brasil: da sociedade agrária para urbano-industrial”, cada uma subsequente trata de uma região do Brasil. Desta forma, a coleção está adequada ao Currículo Mínimo planejado pelo governo do estado do Rio de Janeiro.

A edição do Projeto Expedições Geográficas não toma o cuidado de dedicar um número aproximado de páginas a cada região do Brasil, embora a mera divisão numérica igualitária não seja garantia da igualdade na qualidade de abordagem das imagens. Para além de tal fato, a organização por região do Brasil, se realizada de maneira estanque, pode invisibilizar as diversas relações existentes entre elas.

É visto que esse livro mantém como já foi falado nesse trabalho o modelo N-H-E (Natureza, Homem e Economia) de Ruy Moreira (2014). Esse modelo de produção do livro didático traz à tona a necessidade de que exista uma maior integração do conhecimento proposto no material e, como forma de exemplificar este fato, cita-se o sumário que estão nas imagens 1, 2 e 3.

Figura 1 – Sumário parte I

<b>Sumário</b>	
<b>EXPEDIÇÃO 1 O território brasileiro, 12</b>	
	<b>Percurso 1. Localização e extensão do território brasileiro</b> ..... 14
	Como localizar o território brasileiro?, 14 • Pontos extremos do território brasileiro, 17
	• Latitudes e diversidade de paisagens naturais, 17 • Os fusos horários, 18
	<b>Bagagem de ferramentas</b> – Como calcular as horas por meio de um mapa de fusos horários ..... 19
	<b>Percurso 2. A formação do território brasileiro</b> ..... 20
	A formação territorial, 20
	<b>Atividades dos percursos 1 e 2</b> ..... 26
	<b>Percurso 3. A regionalização do território brasileiro</b> ..... 28
	O que é regionalizar, 28 • Brasil: regionalização oficial, 29 • Os complexos regionais, 29
	<b>Percurso 4. Domínios naturais: ameaças e conservação</b> ..... 32
	Os domínios morfoclimáticos, 32 • Impactos ambientais sobre os domínios morfoclimáticos do Brasil, 34 • As Unidades de Conservação, 36
	<b>Outras rotas – Jalapão</b> ..... 37
	<b>Atividades dos percursos 3 e 4</b> ..... 38
	<b>Desembarque em outras linguagens – Araquém Alcântara</b> ..... 40
<b>EXPEDIÇÃO 2 A população brasileira, 42</b>	
	<b>Percurso 5. Brasil: distribuição e crescimento da população</b> ..... 44
	Brasil: país populoso e pouco povoado, 44 • A distribuição da população pelo território brasileiro, 45 • O censo, 46 • O crescimento da população brasileira, 47 • Natalidade e fecundidade em queda, 49 • Redução da mortalidade e aumento da expectativa de vida, 50
	<b>Percurso 6. Brasil: migrações internas e emigração</b> ..... 52
	O que é migração, 52 • O êxodo rural, 55 • Deslocamentos temporários de população, 55 • Emigrantes brasileiros, 55
	<b>Encontros</b> – A migração por quem a viveu ..... 57
	<b>Atividades dos percursos 5 e 6</b> ..... 58
	<b>Percurso 7. População e trabalho: mulheres, crianças e idosos</b> ..... 60
	A população segundo os setores de produção, 60 • Mulheres e desigualdades no mercado de trabalho, 63 • O trabalho infantil no Brasil, 64 • A pirâmide etária do Brasil, 64
	<b>Percurso 8. Brasil: a diversidade cultural e os afro-brasileiros</b> ..... 66
	Brasil: país de muitos povos e culturas, 66 • Grupos formadores da população brasileira, 66 • Os brasileiros nos censos do IBGE, 68 • Os afro-brasileiros no Brasil atual, 69
	<b>Atividades dos percursos 7 e 8</b> ..... 72

Fonte: ADAS; ADAS, 2017.

Figura 2 – Sumário parte II

<b>EXPEDIÇÃO 3 Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial, 74</b>	
	<b>Percurso 9. A urbanização brasileira</b> ..... 76
	O que é urbanização?, 76 • Brasil: taxas de urbanização regionais e estaduais, 76
	• Brasil: urbanização tardia, mas acelerada, 77 • Causas da urbanização no Brasil, 78
	• O processo de urbanização, 80
	<b>Percurso 10. Rede, hierarquia e problemas urbanos</b> ..... 82
	A rede urbana, 82 • As categorias e funções urbanas, 82 • A hierarquia urbana, 83
	• A conurbação, 84 • As Regiões Metropolitanas, 84 • A megalópole em formação, 86
	• Movimentos sociais urbanos, 87 • Problemas urbanos, 88
	<b>Atividades dos percursos 9 e 10</b> ..... 90
	<b>Percurso 11. A industrialização brasileira</b> ..... 92
	O Brasil pré-industrial, 92 • Fatores favoráveis à industrialização do Brasil, 93
	• Concentração e relativa desconcentração industrial, 95
	<b>Percurso 12. O espaço agrário e a questão da terra</b> ..... 98
	A importância da agropecuária no Brasil, 98 • A geografia agrícola do Brasil, 98
	• A pecuária, 101 • Pecuária intensiva e extensiva, 102 • Desigualdade no campo, 102
	• Movimentos dos trabalhadores rurais, 103
	<b>Atividades dos percursos 11 e 12</b> ..... 104
	<b>Desembarque em outras linguagens – Otávio e Gustavo Pandolfo</b> ..... 106
<b>EXPEDIÇÃO 4 Região Norte, 108</b>	
	<b>Percurso 13. Região Norte: localização e meio natural</b> ..... 110
	Região Norte ou Amazônia?, 110 • Aspectos físicos gerais, 112
	<b>Percurso 14. Região Norte: a construção de espaços geográficos</b> ..... 118
	A construção do espaço geográfico de 1500 a 1930, 118 • A construção do espaço geográfico — após 1930, 120 • Os governos militares e os novos rumos da colonização da Amazônia, 121
	<b>Atividades dos percursos 13 e 14</b> ..... 126
	<b>Percurso 15. Amazônia: conflitos, desmatamento e biodiversidade</b> ..... 128
	A entrada do grande capital na Amazônia Legal em tempos recentes, 128
	• O desmatamento na Amazônia, 129 • A biodiversidade da Amazônia, 132
	<b>Bagagem de ferramentas</b> – Aprendendo a fazer um mapa pictórico ..... 133
	<b>Percurso 16. Amazônia: o desenvolvimento sustentável</b> ..... 134
	Organização não governamental — ONG, 134 • O desenvolvimento ecologicamente sustentável, 135 • As reservas extrativistas, 136
	<b>Encontros</b> – Cipó artístico ..... 137
	<b>Atividades dos percursos 15 e 16</b> ..... 138

Fonte: ADAS; ADAS, 2017.

Figura 3 – Sumário parte III

<b>EXPEDIÇÃO 7 Região Sul, 206</b>	
Percurso 25. Região Sul: o meio natural	208
Apresentação, 208 • Aspectos do meio natural, 209	
Percurso 26. Região Sul: a construção de espaços geográficos	216
Ocupação inicial da Região Sul, 216	
Atividades dos percursos 25 e 26	
Percurso 27. Região Sul: problemas ambientais	224
A produção de espaços geográficos e a natureza, 224 • Região Sul: desmatamento, 224	
• Principais problemas ambientais, 228	
Encontros – Os cipozeiros de Garuva	
Percurso 28. Região Sul: população e economia	232
População, 232 • Economia, 233	
Atividades dos percursos 27 e 28	
Desembarque em outras linguagens – Percy Lau: O Brasil detalhado em preto e branco	
242	
<b>EXPEDIÇÃO 8 Região Centro-Oeste, 244</b>	
Percurso 29. Região Centro-Oeste: localização e meio natural	246
Apresentação, 246 • Aspectos do meio natural, 246	
Percurso 30. Região Centro-Oeste: fatores iniciais da construção de espaços geográficos	254
Os primeiros exploradores, 254 • A Estrada de Ferro Noroeste do Brasil e a articulação com o Sudeste, 256 • Até meados do século XX, um povoamento escasso, 257	
Outras rotas – Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga	
259	
Atividades dos percursos 29 e 30	
260	
Percurso 31. Região Centro-Oeste: a dinamização da economia	262
O avanço da ocupação territorial, 262 • Infraestrutura e integração regional, 265	
• Região Centro-Oeste: a organização atual do espaço geográfico, 267	
Bagagem de ferramentas – Pesquisa por meio de entrevista estruturada	
269	
Percurso 32. Região Centro-Oeste: população, economia e meio ambiente	270
Crescimento da população, 270 • Crescimento do PIB, 270 • Centro-Oeste: economia em plena expansão, 271 • O extrativismo, 274 • Indústria, 275	
Atividades dos percursos 31 e 32	
276	
<b>Bibliografia</b>	
278	

Fonte: ADAS; ADAS, 2017.

Com o desmembramento do sumário, pode-se passar para a discussão principal dessa dissertação que é analisar as imagens das regiões do Brasil presentes nesse livro, buscando construir diagnósticos frente às inquietações que estarão ao longo desse capítulo 3.

Desta forma, foram selecionadas 9 imagens que proporcionarão uma boa amostra sobre como a colonialidade do saber e a branquitude ainda se mantêm impregnada no livro didático Expedições Geográficas do ensino de geografia do 7º ano. Nesse sentido, será desenvolvida uma análise quantitativa, ancorada na classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre a cor, sendo divididas entre: Pretos, Brancos, Pardos, Indígenas e Amarelos. Isso permitirá identificar ou fazer relações diretas da representação dos conceitos da colonialidade e da branquitude.

Para o objetivo de avaliação das 9 imagens, destaca-se duas dimensões avaliadas: saber se são claras, precisas e de fácil compreensão e se reproduzem adequadamente a colonialidade do saber e a branquitude nesse livro didático em questão.

A classificação racial empregada no IBGE distingue as variedades pelas características da “cor da pele” que será utilizada nesse trabalho. O método de identificação racial, segundo

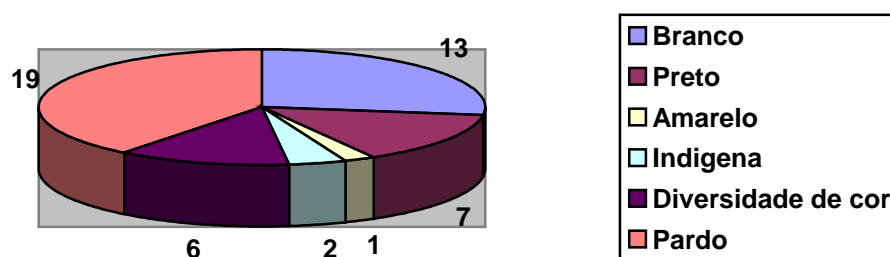
Osorio (2003, p.59), “se estabelecerá a partir do enquadramento dos indivíduos nos grupos definidos pelas categorias da classificação”.

Nesse sentido, será utilizada a heteroatribuição no qual outra pessoa que nesse caso será o autor da dissertação que definirá o grupo dos sujeitos nas imagens do livro didático. Essa heteroatribuição é muito difícil, pois listar em qual categoria essas pessoas nessas imagens será elencada perante sua cor se revela a cada segundo mais desafiador devido ao grau de responsabilidade que é fazer tal denominação.

Sendo assim, a escolha das 9 imagens não ocorrera de forma aleatória, como já foi explicado anteriormente

e, uma vez que a material conta com um total de 48 imagens, conforme mostra o gráfico 1.

Gráfico 1-Total de imagens de pessoas no livro didático



Fonte: ADAS; ADAS, 2017.

Ao analisar o gráfico 1, pode-se observar que no tocante as imagens, 13 correspondem à população branca compondo mulheres e homens, 19 de Pardos, 7 de Pretos, 1 de Amarelo, 2 de Indígena e 6 de Diversidade de cor. Com base nesses dados, podem ser feitos questionamentos: Como esses brancos são representados nesse livro didático e onde eles estão alocados?

Descreve-se que alguns tópicos serão utilizados para que seja entendido como e por que essas imagens aparecem representadas no livro em questão, sendo: Nitidez, Cor, Posição na página, Unidade, Descrição da Imagem, Quantidade de pessoas e o número da Página.

Tabela 1 – Tabela de análise das Imagens selecionadas do livro Expedições Geográficas

<b>Imagem</b>	<b>Nitidez</b>	<b>Cor</b>	<b>Unidade</b>	<b>Tamanho</b>	<b>Página</b>	<b>Localização</b>	<b>Quantidade de pessoas</b>	<b>Gênero/Cor e Raça</b>
Campanha de vacinação (Múltiplas cores) <sup>18</sup>	Boa resolução	Colorido	2- A população Brasileira	Médio	50	Final do Percurso	3	1ª mulher branca 1ª mulher grávida amarela 1ª homem preto velho 1 bebê branco
Moradias Precárias (Preta)	Boa resolução	Colorido	8- Região Centro-Oeste	Pequena	273	No meio do Percurso 32	3	2 mulheres pretas e 1 criança
Moradia colonial (Branco) <sup>19</sup>	Boa resolução	Colorido	3- Agrária e Urbano-Industrial	Médio	168	No meio do Percurso 20	Ruim para perceber	1 Homem branco
Representantes do movimento social (Pardo)	Boa resolução	Colorido	4- Região Norte	Médio	136	No meio do Percurso 16	1	Homem pardo
Representante dos movimentos social (Preta)	Boa resolução	Colorido	3- Agrária para urbano-industrial	Pequena	87	No meio do Percurso 10	1	Homem Preto
Mulher no desfile de moda	Boa resolução	Colorido	5- Região Nordeste	Médio	155	Na parte de Exercício	5	1 mulher preta

<sup>18</sup> Múltiplas cores: Seria quando aparece na imagem mais de dois tipos de cores de acordo com a sua tez que possamos classificar na mesma imagem com pessoas: Pretas, Brancas, Amarela, Prada e Indígenas.

<sup>19</sup> Serão consideradas brancas as pessoas de pele clara nas imagens desse livro didático.

(Preta)								4 mulheres Brancas
Mulher trabalhando no canavial (Parda)	Boa resolução	Preto e branco	3- Agrária para o Urbano-industrial	Médio	79	No meio do Percurso 9	1	2 mulheres pardas
Mulheres trabalhando na fábrica (Múltiplas cores)	Boa resolução	Colorido	2- População Brasileira	Grande	49	No meio do Percurso 5	8	Não da para definir
Escritor (Branco)	Boa resolução	Preto e branco	5- Região Nordeste	Pequeno	174	Final do Percurso	1	1 homem branco
Homem no trabalho Rural (Pardo)	Boa resolução	Colorido	4- Região Norte	Médio	129	No início do percurso 15	5	5 homens pardos
Garimpo (Pardo)	Resolução ruim	Colorido	1-O território Brasileiro	Pequeno	34	No início do percurso 4	2	2 homens pardos
Pessoas no Jalapão (Múltiplas cores)	Resolução ruim	Colorido	1-O território Brasileiro	Grande	37	Em outras rotas	2	2 mulheres Pardos e brancos
Fotografo (Pardo)	Boa resolução	Colorido	1-O território Brasileiro	Pequena	40	Desembarque	1	1 homem pardo
Imigrantes Italianos (Branco)	Boa resolução	Preto e branco	2- A população Brasileira	Média	47	No meio do Percurso 5	8	4 homens e 4 mulheres brancos
Canteiro de obra (Múltiplas cores)	Média resolução	Colorida	2- A população Brasileira	Média	56	Estação socioambiental	4	1 homem branco e 3 homens pretos
Passageiros no trem (Múltiplas cores)	Boa resolução	Colorido	2- A população Brasileira	Pequena	59	Atividades dos percursos 5 e 6	Não da para contar	Não da para definir
Trabalhadores	Boa	Colorido	2-A	Médio	60	Percurso 7	6	6 homens



na linha de montagem (Pardo)	resolução		população Brasileira			início		brancos
Atividade pecuarista (Pardo)	Boa resolução	Colorido	2-A população Brasileira	Médio	60	Percurso 7 início	1	1 homem pardo
Técnico de serviço de manutenção (Pardo)	Boa resolução	Colorido	2-A população Brasileira	Médio	60	Percurso 7 no início	1	1 homem pardo
Produção de carvão (Preto)	Boa resolução	Colorido	2-A população Brasileira	Pequeno	64	Final do percurso 7	1	1 criança negra
Indígenas	Boa resolução	Colorido	2- População Brasileira	Pequeno	67	Início do percurso 8	5	3 homens e 2 mulheres indígenas
Construção da CSN (Pardos)	Boa resolução	Preto e Branco	3- Agrário Urbano e Industrial	Média	94	Meio do percurso 11	4	4 homens pardos
Linha de montagem de automóveis	Resolução Ruim	Colorido	3-Agrário para Urbano e Industrial	Grande	97	Final do percurso 11	5	5 homens pardos
Pescador (Pardo)	Boa resolução	Colorido	3-Agrário para Urbano e Industrial	Média	99	Início do percurso 12	1	1 homem pardo
Pecuária extensiva (Preto)	Resolução Ruim	Colorido	3- Agrário para urbano e Industrial	Pequena	102	Final do percurso 12	1	1 homem preto
Grafites (Branco)	Boa resolução	Colorido	3- Agrário para o urbano e Industrial	Pequena	106	Desembarque	2	2 homens brancos
Extração de Cassiterita (Pardos)	Resolução ruim	Colorido	4-Região Norte	Média	121	Meio do percurso 14	4	4 homens pardos

Juscelino Kubitschek (Pardo)	Boa resolução	Preto e Branco	4-Região Norte	Média	121	Meio do percurso 14	7	7 homens pardos
Palafita (Preto)	Resolução ruim	Colorido	4-Região Norte	Pequena	125	Final do percurso 14	1	1 homem preto
Foto de agente do IBAMA (Branco)	Boa resolução	Colorido	4- Região Norte	Média	129	Início do Percurso 15	1	1 homem branco
PMs na Amzônia (Pardos)	Boa resolução	Colorido	4-Região Norte	Média	132	Final do percurso 15	3	3 homens pardos
Ativistas (Branco)	Boa resolução	Colorido	4-Região Norte	Média	134	Início do percurso 16	4	1 homem branco
Catador de Assai (Pardos)	Boa resolução	Colorido	4- Região Norte	Pequena	135	Início do percurso 16	1	1 homem pardo
Trabalhadoras em linha de produção (Múltiplas cores)	Boa resolução	Colorido	5-Região Nordeste	Médio	154	Final do Percurso 18	Não da para contar	Compostos por homem
Sertanejo (Pardo)	Boa resolução	Colorido	5-Região Nordeste	Pequeno	163	Exercício	8	8 homens pardos
Retirantes (Múltiplas cores)	Boa resolução	Preto e Branco	5- Região Nordeste	Médio	164	Final do percurso 19	7	3 homens pretos 4 homens pardos
Pessoas na Lancha (Branco)	Resolução Ruim	Colorido	6- Região Sudeste	Médio	183	Final do percurso 21	Não da para contar	Não da para definir
Trabalhadores na lida com café (Preto)	Resolução Ruim	Preto e Branco	6-Região Sudeste	Grande	192	Início do percurso 23	Não da para contar	Não da para definir
Imigrantes porto de Santos (Branco)	Boa resolução	Preto e Branco	6- Região Sudeste	Médio	194	No meio do percurso 23	8	2 homens brancos 2 mulheres brancas 4

								crianças brancas
Vista da Rua do Ouvidor (Branco)	Resolução Ruim	Preto e Branco	6-Região Sudeste	Médio	195	No final do percurso 23	6	Não da para definir
Vista do lago do Rosário (Branco)	Resolução Ruim	Preto e Branco	6-Região Sudeste	Médio	195	No final do percurso 23	Não da para contar	Não da para definir
Indústria de suco de laranja (Branco)	Resolução Ruim	Colorido	6-Região Sudeste	Grande	200	No meio do percurso 24	1	1 homem branco
Ordenha Mecânica (Preto)	Boa Resolução	Colorido	6-Região Sudeste	Grande	202	Final do percurso 24	1	1 homem preto
Imigrantes Japoneses (Amarelos)	Boa Resolução	Preto e Branco	7-Região Sul	Médio	221	Final do percurso 26	2	2 mulheres amarelas
Trabalhadores no corte da Araucária (Branco)	Boa resolução	Preto e Branco	7-Região Sul	Pequeno	226	No meio do percurso 27	3	3 homens brancos
Fábrica de cabo de vassoura (Branco)	Resolução Ruim	Preto e Branco	7-Região Sul	Pequeno	226	No meio do percurso 27	4	4 homens brancos
Aplicação de Agrotóxico (Branco)	Resolução Ruim	Colorido	7-Região Sul	Médio	228	Final do percurso 27	2	2 homens brancos
Artesão (Branco)	Boa Resolução	Colorido	7-Região Sul	Médio	231	Parte de exercício	1	1 homem branco
Colheita de uva (Pardo)	Boa Resolução	Colorido	7-Região Sul	Médio	234	Meio do percurso 28	2	Dois homens pardos
Corte de Cana Pardo	Resolução Ruim	Colorido	7-Região Sul	Pequeno	235	Meio do percurso 28	5	5 homens pardos
Tosqueio de ovelha (Pardo)	Boa Resolução	Colorido	7-Região Sul	Médio	235	Meio do percurso 28	2	1 homem branco e 1 homem pardo
Trabalhadores na mina	Boa resolução	Colorido	7-Região Sul	Pequeno	238	Final do percurso 28	3	3 homens brancos

(Branco)								
Homem (Branco)	Boa Resolução	Colorido	7-Região Sul	Pequeno	242	Desembarque	1	1 homem branco
Marechal Rondon (Indígena)	Boa Resolução	Preto e Branco	8- Região centro Oeste	Grande	256	No meio do percurso 30	10	10 indígenas composto de homens e mulheres
Moradores da comunidade (Pardo)	Boa Resolução	Colorido	8- Região centro Oeste	Médio	259	Exercício	2	2 homens pardos
Peão tocando gado (Pardo)	Boa Resolução	Colorido	8- Região centro Oeste	Grande	271	Início do percurso 32	1	1 homem pardo

Fonte: ADAS; ADAS, 2017.

Com base na tabela 1, pode-se construir uma análise no que se refere à posição do branco nas imagens apresentadas, no qual também se questiona se a posição, a cor e a nitidez nas imagens podem contribuir diretamente para a manutenção da colonialidade e da branquitude. Entretanto, tais colocações devem ser mais bem analisadas, no decorrer do presente capítulo, para a construção devida deste estudo, oportunizando assim o diálogo com o que foi apresentado nos capítulos anteriores.

Desta forma, e ainda com base na tabela 1, busca-se saber se existe uma tendência a continuação da valorização do branco, de forma explícita no livro estudado, tendo em vista a localização em que essas imagens são colocadas. Ao analisarmos essa tabela 1 podemos ver através dos dados colhidos que o branco continua sendo valorizado perante o trabalho que exerce, no tamanho e nitidez de suas imagens e como e onde eles estão alocados e o no quantitativo em relação aos chamados “outros” nesse livro didático.

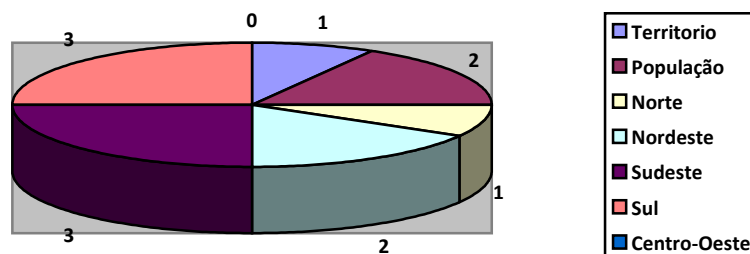
Nessa perspectiva, tabela 2 mostra a distribuição da população branca nas regiões do Brasil. Segundo o IBGE do ano de 2010, pode-se observar que a maioria dos brancos estão nas regiões Sul, Sudeste e Centro-oeste. Através dessa tabela, podemos perceber também uma ideia de hierarquização cultural e racial dessas regiões do Brasil no livro didático, sendo a força motriz imposta pelo colonialismo para a manutenção dos privilégios em que se tem a maioria da população branca em detrimento das outras.

Tabela 2 Total de População Branca por regiões do Brasil segundo o IBGE 2010

<b>IBGE</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Livro Expedições Geográficas 7º ano</b>
<b>Região Norte</b>	23,2%	1
<b>Região Nordeste</b>	29,2%	2
<b>Região Sudeste</b>	54,9%	3
<b>Região Sul</b>	78,3%	3
<b>Região Centro-Oeste</b>	41,5%	0
<b>Total de Brancos no Brasil</b>	47,5 %	

Fonte: IBGE, 2010.

Gráfico 2 - Localização das imagens do Brancos no livro didático Expedições Geográficas



Fonte: ADAS; ADAS, 2017.

Ao analisar essa tabela 2 e o gráfico 2, pode-se perceber que o livro didático segue quase totalmente essa porcentagem emitida pelo IBGE de maneira intencional para distribuição das imagens do branco nessas regiões do Brasil no Expedições Geográficas do 7º ano. Desse modo, só destoa no livro didático a ausência de imagem de branco na região Centro-oeste.

### 3.3 Regiões do Brasil

O diálogo com as regiões brasileiras ajudam na discussão da colonialidade e da branquitude, pois através de como esses conhecimentos são elaborados e construídos no livro didático de geografia poderemos complexificar as análises de cada uma dessas regiões que compõem o território brasileiro.

O livro didático Expedições Geográficas do 7º ano trabalha a partir da regionalização do IBGE, organizando o Brasil entre: Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste. O projeto Expedições Geográficas do 7º ano dedica uma Expedição para cada região do Brasil tendo sua distribuição de páginas variando entre trinta (30), referente à região Norte, e trinta e oito (38) ao se referir à Região Nordeste.

## Região Norte

A região norte é organizada a partir de quatro percursos: “localização dos meios naturais aspectos físicos”, “construtores do espaço geográfico”, “Amazônia: conflitos desmatamento e biodiversidade” e “Amazônia e o desenvolvimento sustentável”. Grande parte da ocupação da região norte se deu, através da forma predatória, com a devastação da floresta e o desrespeito às comunidades tradicionais da região. A região Norte é marcada pela presença da natureza onde abriga a maior floresta tropical do mundo. Observa-se ainda que a urbanização da região norte é abordada de maneira insipiente. Vê-se em uma imagem, segundo a tabela e os gráficos anteriores, que podem ser elencadas segundo a heteroidentificação como os brancos.

## Região Nordeste

Trata-se da região mais antiga a ser ocupada no Brasil desde a chegada dos primeiros europeus. Não existe nenhuma imagem desse livro de registro anterior a essa colonização. Nesse contexto, a desigualdade se torna tema recorrente, pois, é uma região de repulsa populacional tanto dos fatores físicos como na estruturação dos poderes, que evidenciam uma grande desigualdade social, causando assim a migração para outras regiões do Brasil.

## Região Sudeste

É uma região apresentada como o centro econômico do país onde se veem sensíveis diferenças em relação às outras regiões que serão abordadas nessa análise. O Projeto Expedições Geográficas destaca, inicialmente, a questão física do lugar em questão, passando pela ocupação e o povoamento dessa região historicamente e do espaço em questão, perpassando pela população e a economia. Mesmo sendo uma região que é relatada como a mais rica do país, vemos uma grande contradição entre a geração de riqueza e a desigualdade social, uma situação que se repete em todas as outras de maneira mais evidente em umas e nem tanto em outras.

A apresentação da região se encerra sem debater os motivos da desigualdade. Chama atenção ainda o fato da maioria das imagens utilizadas para representar a população ser de pessoas brancas da região sudeste e a de imigrantes da Europa.

Só existe menção ao indígena e ao preto quando é relatada historicamente a colonização europeia com o início do povoamento, a escravidão e a exploração utilizando a mão de obra deles para a manutenção da colonialidade que se divide em saber, poder e ser como já foi apresentado anteriormente e na manutenção da reafirmação do conceito de branquitude.

A região sudeste apresenta, em sua maioria, imagem do branco nas pinturas históricas das invasões do Brasil, nas cidades bem estruturadas do século XIX/XX, como recém-chegados da Europa relacionados ao trabalho industrial.

### Região Sul

É apresentada essa região nesse material didático, inicialmente pelas questões físicas que a compõem, adentrando na construção do espaço geográfico, abordando nesse subitem da ocupação europeia e referendada desde o século XVI até XX/XXI, sendo contada a histórica que se deu sobre a formação e a população que compõem essa região. É reafirmada a branquitude através das imagens que compõem essa região quando são retratadas as edificações com estilo europeu, quando vemos uma valorização dos imigrantes europeus para essa região, e retratado na maioria das imagens o branco e, em alguns casos, o pardo em quase todas as atividades econômicas.

As imagens dos outros, nesse caso o amarelo, vemos em um pequeno parágrafo quando é falado da imigração japonesa para o Brasil que é composta de uma única foto em preto e branco de 3 japonesas na lavoura, não existe representação do preto nem do indígena nessa região.

Essa presença europeia no Sul é tida como desenvolvida com base em uma tese eugenista, seria por isso que essa região seria a Europa do Brasil, afirmando assim que a elevação dos indicadores sociais e econômicos se dava devido a essa população que veio da Europa como imigrante para o país.

É falado nessa Expedição sobre a economia que se baseia essa região, sendo a agricultura, a pecuária, o extrativismo mineral e a indústria as principais fontes para a manutenção da economia.

### Região Centro-oeste

Essa região, nesse livro, é analisada inicialmente pela questão física doravante e desenvolvida a construção do espaço geográfico começou com os europeus e os luso-brasileiros, reforçando a ideia da colonialidade do saber na ótica do branco europeu das



entradas e bandeiras no século XVI ao XVIII. Assim, não é abordada a forma como essa região surgiu, deixando de lado o que ocorreu antes da vinda desses invasores. De acordo com o livro, foi relatado através dessas entradas e bandeiras: a mineração, o incentivo da “marcha para o oeste” pelo presidente Getúlio Vargas, a construção de estradas de ferro para ligar essa região ao Sudeste.

Quando abordado sobre a dinâmica da economia e a população que compõem essa região são retratadas as grandes emigrações de pessoas de outras regiões do Brasil para a construção do Distrito Federal no centro-oeste sendo assim, a economia dessa região se baseia na agropecuária, e no modelo agrário exportador, no extrativismo e na indústria, sendo ela modesta nessa região. Segundo o IBGE de (2010), teria uma população branca considerável, entretanto não é visto nesse livro através das imagens esse percentual devido não ter nenhuma imagem de pessoas brancas nessa Expedição em contrapartida temos nela a maior representatividade de indígenas, pretos e pardos.

A representação e a localização dessas imagens da população branca podem ou não solidificar, segundo Santos (2011), essa “pedagogia da dominação<sup>20</sup>” sendo capaz de impedir em alguns casos de se compreender o “outro” como sendo múltiplo heterogêneo e diferente. Esse pensamento se fundamenta no conceito de branquitude em que o modelo cultural do branco seria superior e que deveria ser desejada a lógica desse pensamento, evidenciando, assim, um padrão que Santos (2003) “denomina de monoculturas do saber e do ser”. Esse projeto busca inviabilizar, absorver e remodelar as diferenças na humanidade a fim de manter seus privilégios ou de enaltecê-los quando necessário, devido à disputa de poder. Neste contexto, pode-se perceber que “a raça se torna um princípio classificador e hierarquizador dessa ideologia”, segundo Fraser (2001). Desta maneira, buscam-se esses conceitos apontando suas diferenças na construção das representações imagéticas sobre o branco no livro didático de geografia Expedições Geográficas do 7º ano.

Será que o Projeto Expedições Geográficas pode se inscrever neste modelo de narrativas eurocêntricas através das imagens escolhidas para compor esse material didático?

Segundo Tonini (2018, p.2-3), “a escolha do *corpus* de análise – livro didático – é por vê-lo como um artefato cultural, ou seja, perceber os livros didáticos como máquinas de produção de sentidos, de significados”. Eles instauram uma forma de ver a realidade “colonial” do saber que se fundamenta em muitos livros, o modelo eurocêntrico de representar esses conhecimentos no material didático.

---

<sup>20</sup> Segundo Santos (2011, p.4) é a pedagogia das classes dominantes.

As regiões do Brasil desse material didático estariam inseridas na linha da história única, em um trajeto voltado para a consolidação da colonialidade do saber e da branquitude tanto nas imagens em sua maioria quanto em como está estruturado esse conhecimento. Sendo as 9 imagens selecionadas desse livro analisadas na próxima seção.

### **3.4 A branquitude e as imagens como um recurso no livro didático**

A branquitude é um lugar de vantagem para que ocorra a manutenção dessa estrutura racializada que visa dominar o que é denominado como diferente do modelo eurocêntrico branco implantado pelos colonizadores. A referida realidade operando, assim, a separação das raças para que suas vantagens permaneçam intocadas perante os “outros”.

Segundo Rela e Troglia (2017) com o avanço das modernidades e velocidade da informação os recursos para a propagação das imagens visuais estáticas estão em eterno movimento sendo uma das categorias mais marcantes a proposta das imagens de comunicar.

Devido essa ideia levantada por Joly (1999) de que “quanto mais são vistas as imagens mais pode ser ludibriados”, pois somos pouco qualificados para ler de maneira assertiva as imagens. Segundo Joly (1999, p.22, a imagem mesmo fixa: “[...] pode formar uma mensagem mínima e única, na verdade constitui uma comunicação complexa. Imagem é algo heterogêneo, pois reúne e coordena em um quadro diferentes categorias de signos.”

Essa falsa imagem que é retratada desse “outro” evidencia o mecanismo que Bento (2009) relata da tentativa de se livrar de tudo que é diferente colocando, nesse diferente tudo que não seja familiar sendo considerado hostil, ou seja, deveria ser exterminado ou suplantado. A identidade branca é vista como algo natural e normal. Essa visibilidade branca não é vista por todos devido às estratégias que a branquitude tem de se camuflar, evidenciando essas estratégias como a hegemonia desse modelo eurocêntrico.

### 3.4.1 Análise das imagens

Será realizada a análise das 9 imagens que aborda o ensino sobre as regiões do Brasil, selecionadas referente ao livro trabalhado como objeto deste estudo, Expedições Geográficas do 7º ano.

A primeira imagem encontra-se alocada na Expedições 2 no percurso 5 em que aborda a distribuição e crescimento da população na página 50 em que a propaganda para vacinação contra a gripe encontra-se na parte superior, contendo uma boa resolução, estando em tamanho médio e em destaque.

Essa imagem 4, que corresponde a campanha de vacinação de gripe, vem retratando o período que compõe do dia 25 de abril até a data 13 de maio, dia que foi proclamada a extinção da escravatura no Brasil. Ela é composta também de quatro pessoas sendo uma grávida que corresponde à classificação como amarela, uma branca com seu filho no colo da mesma cor e um homem preto velho. Nela todas essas pessoas estão felizes. Essa imagem é uma propaganda do Ministério da Saúde Federal.

Nesse sentido, surgem algumas perguntas: por que só as famílias dos brancos, pardos e amarelos podem ser representadas unidas, enquanto os pretos quase nunca estão juntos e felizes? A partir dessas indagações vão surgindo diversas reflexões sobre o porquê dessas imagens nos trazer alusão a essas perguntas.

Figura 4 – Vacinação contra gripe



Fonte: ADAS; ADAS, 2017.

Na imagem 4, verifica-se uma grande evolução em como são representadas as pessoas que durante séculos foram subjulgadas e depois de várias investidas de esquecimento nos livros didáticos, de não representar o diferente do branco positivamente, tem-se nesse material uma tentativa de mudar essa visão, isso se reflete também na posição em que essa imagem é alocada na página dando destaque e tendo uma boa resolução na Expedição 2. Essa imagem reflete a representação dessas pessoas diferentes do branco de uma forma positiva, buscando uma equidade entre os povos.

Entretanto, mesmo involuntariamente e sem intencionalidade, percebe-se através da pesquisa e de uma análise mais detalhada dessa imagem, que não há a representação da constituição da família do preto nesse material didático de uma forma positiva em contrapartida nessa imagem vê-se que o Amarelo e o Branco têm esse privilégio. Demonstrando que as pessoas que tenham a tez mais clara continuam, mesmo que sem a intenção do autor desse livro didático, na manutenção desse poder nas mãos das pessoas de pele mais clara.

A imagem 5 está alocada em uma posição de destaque no lado direito superior na página 194 da Expedição 6 no percurso 23 em que aborda a chegada dos imigrantes europeus para a região Sudeste. Essa imagem 5 retrata a chegada de imigrantes no Brasil no final do século XIX início do século XX. Verifica-se que existem crianças, jovens, senhoras e

senhores de diversas idades brancos com roupas sociais, sendo representados pela expressão de alguns em que evidenciamos a felicidade através do sorriso.

Figura 5 – Imigrantes europeus

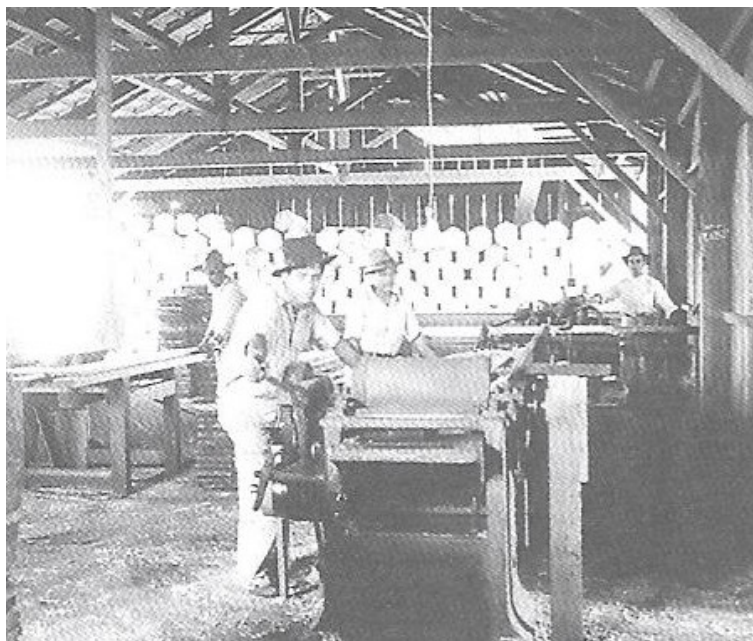


Fonte: ADAS; ADAS, 2017.

Na imagem 5, nessa Expedição, pode-se ver uma representação dos imigrantes brancos que vieram para o Brasil. Ao observá-la surgiram algumas indagações, como, por exemplo: por que não temos imagens da vinda dos Negros, nem dos Amarelos que também vieram como imigrantes para o Brasil, mais especificamente, para a região sudeste de maneira voluntária ou de maneira involuntária que é o caso do negro escravizado nessa Expedição? Essas imagens da vinda desses imigrantes desses denominados “outros” são invisibilizados devido ao projeto eugenista e de embranquecimento da população brasileira. Nesse caso podemos evidenciar a manutenção dos privilégios da branquitude uma e valorização desse branco perpetuando assim a colonialidade do saber.

A imagem 6 está localizada na Expedição 7 no percurso 27 na página 226, está alocada no canto esquerdo em tamanho pequeno está com uma baixa resolução. Entretanto pode com alguma dificuldade analisá-la. Essa imagem ajuda a compreender sobre a mata de Araucária e sobre a extração da madeira de suas árvores. Nessa imagem pode evidenciar a presença de 4 homens brancos em uma fábrica de vassouras de cabo de Araucária em 1950, em que cada um deles está cumprindo uma função nesse processo de construção dessa vassoura.

Figura 6 – Fábricas de cabo de vassouras

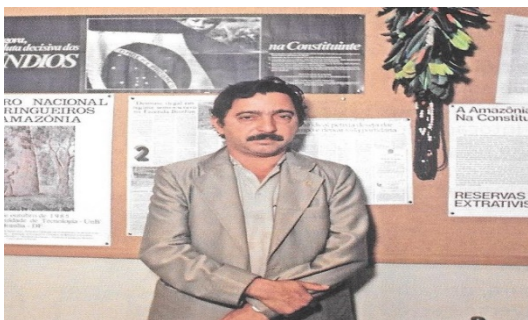


Fonte: ADAS; ADAS, 2017.

Na imagem 6, pode ver esses homens operando alguns maquinários que exigiriam um conhecimento refinado para a produção dessas vassouras para época dos anos 50. Sendo assim, retratando o branco mesmo quando não é o dono do meio de produção como sendo um funcionário que precisa ter um conhecimento mais refinado para a produção que está ajudando a desenvolver.

A imagem 7 está alocada na Expedição 4 em que aborda a Região Norte, situada no percurso 16, página 136, e aborda as reservas extrativistas. A referida imagem é retratada na parte inferior da folha, tendo um tamanho médio, tendo uma boa resolução, sendo colorida, e em destaque. Nessa imagem vemos um homem de cor clara em trajés sociais. Nas suas costas têm um quadro em que estão expostos diversos papéis associados a lutas dos povos que são chamados de outros. Ao analisar essa imagem, vemos também um instrumento indígena que não dá para identificar qual é.

Figura 7 – Representante social



Fonte: ADAS; ADAS, 2017.

Figura 8 - M.S.T (Movimento sem terra)



A imagem 8 está situada na Expedição 3, aborda a sociedade agrária e a urbano industrial, encontra-se no percurso 10 na página 87, que está centralizada e apresenta uma boa nitidez, colorida. Tendo um tamanho médio, essa imagem tem uma grande importância para construção do ensino a que se propõe, uma vez que trata dos movimentos sociais.

Ela evidencia um homem preto de vermelho com um microfone, discursando para uma plateia de centenas de pessoas na rua diversificadas, sendo compostas por pretos, brancos e pardos com bandeiras vermelhas.

As imagens 7 e 8 são de representantes sociais que foram selecionados para relativizar sobre as suas representações. Assim, questiona-se os motivos do porquê se escolheu essa imagem do líder sindical Preto em que tem ao seu fundo o vermelho que evidencia o perigo e a atenção? E quando é representado o que tem a cor mais clara não é visto nada em relação a essa conotação e sim trazendo uma seriedade mesmo quando essa pessoa mais clara defende lutas políticas desses “outros”.

Essa indagação vem segundo Gonzalez (1979) mais uma vez reforçar

O privilégio racial sendo uma característica marcante na sociedade brasileira, uma vez que o grupo branco é o grande beneficiário da exploração, especialmente da população negra. E não estamos nos referindo apenas ao capitalismo branco, mas também aos brancos sem propriedade dos meios de produção que recebem seus dividendos do racismo. Quando se trata de competir para o preenchimento de posições que implicam em recompensas materiais ou simbólicas, mesmo que os negros possuam a mesma capacitação, os resultados são sempre favoráveis aos competidores brancos (LÉLIA GONZALEZ, 1979, p. 2).

Na imagem 7, nada nos remete a perigo mas sim uma sensação de confiança, seriedade e respeito trazendo cores mais amenas, uma vestimenta mais tradicional e que é considerada respeitosa e que impõe serenidade e segurança, tendo a seu fundo a bandeira nacional como forma de ratificar essa posição Segundo Bento (2002, p.25), através “dos privilégios que

sustentam esse pilar de poder se fixam no racismo, na identidade racial branca, utilizando argumentos para legitimar a perpetuação desse modelo de “superioridade racial”;

A imagem 9 é representada no percurso 18, na área destinada aos exercícios na Expedição 5 onde é abordada a temática sobre uma das matérias-primas mais importantes do Nordeste: o algodão. A imagem abaixo apresenta um desfile de moda com 7 mulheres desfilando, sendo a primeira uma mulher negra e as outras logo atrás dela sendo todas brancas, na plateia desse desfile pode evidenciar que é composta por majoritariamente mulheres brancas.

Figura 9 – Desfile de moda



Fonte: ADAS; ADAS, 2017.

Nessa imagem 9, é possível comparar que houve uma grande evolução em como as mulheres negras são retratadas nos livros didáticos, tendo como exemplo as imagens que valorizam seu trabalho, evidenciando respeito, uma beleza que não é considerada vulgar, mas sim de uma forma respeitosa e profissional e de prestígio ao mesmo tempo.

Entretanto, a branquitude busca driblar essas lutas antirracistas quando são colocadas imagens como essa, que evidenciam, como já foi falado, a valorização do preto sendo posto em destaque nessa imagem. Contudo, ao analisá-la mais profundamente, vê-se que no seu plano de fundo essa imagem fortalece a branquitude quando não encontra nesse desfile de moda, um público diversificado, mas sim, predominantemente branco tirando a modelo preta todo o contexto que é construído para a valorização e afirmação desse modelo de branquitude. Isso relata uma das formas de se driblar a luta antirracista.



Outra forma de se driblar essa luta se coloca na posição em que essa imagem aparece nesse livro, que se dá nos exercícios. A escolha desse local mesmo que tenha sido de maneira voluntária ou involuntária, reflete com essa ação um ideal da branquitude e da colonialidade. Baseando-se numa visão hegemônica não em um contra-hegemônica, segundo Souza (2017) se baseia na valorização da identidade e da cultura desses “outros” combatendo a ideologia hegemônica colonizadora através de lutas para composição do saber.

Logo, ao analisar a imagem 9, pode-se discorrer que esta apresenta o conceito de branquitude, mesmo que de forma involuntária ou voluntária no local em que ela está sendo exposta. Mesmo a imagem 9 estando em um tamanho considerado médio, com boa resolução, tendo cor, pode-se apontar como uma imagem que retrata uma positividade nesse “outro”. Esses “outros” ainda continuam sendo alocados em uma posição que não se pode considerar com destaque nesse livro didático de geografia.

A imagem 10 encontra-se na página 200, e faz parte da Expedição 6 onde se destaca o percurso 24, que aborda a Região Sudeste, e que trata nesse contexto onde está alocada essa imagem sobre a agricultura. A referida imagem demonstra um homem branco em uma moderna indústria de suco de laranja. Essa pessoa parece estar uniformizada e com um capacete de segurança analisando e vistoriando essas máquinas e a produção. Essa imagem não tem uma boa nitidez e tem o tamanho médio: está localizada à esquerda na parte superior na parte final desse percurso.

Tal imagem demonstra a grande evolução da parte agrária do país com a introdução das máquinas nessas atividades. Entretanto, quando é abordada a necessidade de trabalhadores especializados, vemos nesse livro a manutenção de pessoas brancas sendo retratadas como as que detêm esse conhecimento necessário especializado. Essa imagem 10 expressa uma indústria agrícola moderna com símbolos do meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 2002). Ela apresenta um trabalhador diretamente envolvido no controle desse processo produtivo.

Figura 10 - Interior de uma indústria de suco de laranja



Fonte: ADAS; ADAS, 2017.

A imagem 11 é da Expedição 8 e está alocada no meio do percurso 32, tendo um tamanho médio com uma boa resolução na parte superior quando é abordado nessa página 273 sobre os modelos econômicos agroexportador. Na imagem 12, compõe a Expedições 3 está alocada no final do percurso 9 estando na parte inferior com uma resolução média tendo um tamanho grande sendo abordado nessa expedição sobre o processo de urbanização na página 81.

Na imagem 11, vê-se 3 pessoas pretas, sendo uma delas uma criança, morando em barracos improvisados com lixo no terreno, sem o mínimo de infraestrutura para uma pessoa morar. Na imagem 12, vê-se um homem branco na porta de uma moradia melhor edificada de estilo colonial bem preservada, podemos evidenciar uma boa estrutura no que compete aos órgãos públicos, com um bom saneamento básico, limpeza das ruas, sendo elas asfaltadas e com um grande infraestrutura ao entorno dessas moradias.

Figura 11 – Favela



Fonte: ADAS; ADAS, 2017.

Figura 12 – Casa colonial



Nas imagens 11 e 12 essa ideia de desigualdade em relação à habitação entre brancos e pretos é naturalizada, sendo internalizada no cotidiano como normal, entretanto quando essa posição do branco evidencia uma injustiça segundo Miranda (2018) é dada logo a ideia de mérito, acionado como justificável essa situação do “outro” e a do branco perante a sua moradia.

A imagem 13 está na Expedições 5, em que aborda a região Nordeste no percurso 20, página 174, com subtítulo o “desembarque” e a imagem encontra-se em tamanho pequeno na parte superior da folha, contudo ainda sim, em destaque. Descreve-se que a imagem 13 evidencia pessoa de destaque na história do nordeste, sendo o escritor Graciliano Ramos. É retratado nessa imagem o branco.

Figura 13 – Escritor



Fonte: ADAS; ADAS, 2017.

Observa-se que em algumas imagens, mesmo que de maneira involuntária, existe uma predileção para a representação do branco mesmo quando eles estão sendo alocados no final do percurso depois das perguntas sobre o conteúdo dessa Expedição, não tendo cores que chamem atenção, e mesmo assim eles são relatados como destaques em funções consideradas de prestígio e que mantêm as benesses da identidade de se branco.

Com base nas 9 imagens selecionadas das regiões do Brasil, tornou-se possível perceber que mesmo com a melhoria das imagens referentes aos “outros” em alguns casos foi evidenciado uma continuação mesmo que involuntária dos conceitos baseados na branquitude e na colonialidade do saber nesse livro didático.

Através delas, percebe-se que o branco continua sendo representado em grande parte salve duas situações: em que vemos em uma tendo a mesma função de representantes dos movimentos sociais, e a outra quando é abordado a imagem do desfile de moda, entretanto mesmo nela podemos ver requícios de tentativas de manobras para a manutenção da branquitude e a colonialidade.

Sendo assim, não adianta apenas modificar as imagens, mas também as formas que esses saberes são construídos e distribuídos no livro didático a fim de obtermos um ensino que seja diverso e plural, pautando-se na equidade dos saberes propostos como fundamentais para a construção do discente no 7º ano do ensino fundamental II.

## CONCLUSÃO

Esse trabalho está ancorado em verificar como o branco é abordado, representado nas imagens e onde está localizado no livro didático Expedições Geográficas. Para verificar se essas linhas de raciocínio estão corretas, foi preciso percorrer três caminhos fundamentais: a análise do livro didático perante os conceitos da colonialidade do saber, da branquitude, sobre a importância desse material didático para a construção do ensino de geografia como uma grande ferramenta de apoio e sobre a análise apoiada no conceito de racismo.

Sendo assim, esse trabalho foi motivado pela busca por compreender as marcas desses três caminhos que são: do colonialismo, da branquitude e do racismo que se mantêm no livro didático de geografia e nas imagens que representam o branco, reforçando mesmo que involuntariamente esse modelo eurocêntrico nesse material didático. Por esse motivo, eles estão introjetados com esses conceitos e se mostram duradouro.

A educação está baseada na pedagogia do opressor que tem fortemente contribuído para a manutenção desse pensamento colonial ao tentar valorizar o branco e subalternizar o “outro”. Leciona-se sobre saberes eurocentrados, os quais uma raça branca europeia se impõe à condição de superioridade sobre as demais.

Essa dissertação procura mostrar que as produções das narrativas e imagens geográficas vinculadas ao tema racial da colonialidade do saber e da branquitude compõem o conteúdo do Brasil ensinado pela geografia. Esse ensino nesse livro didático de geografia é encarado como monolítico e linear, não havendo reconhecimento de resistências e disputas.

Dessa forma, percebe-se que o livro analisado – Projeto Expedições Geográficas não apresenta uma visão conceitual adequada sob a visão de ator hegemônico que induziria todas as práticas sociais, sendo responsabilizado pelo que delas resultam, principalmente em relação a desigualdades sociais.

Neste sentido, a construção da Geografia escolar é atravessada por relações de poder que visam a ocultar seu real papel de saber estratégico. Sob uma perspectiva eurocêntrica, expressando o total domínio do colonizador neste processo, os materiais analisados silenciam povos originários, ignorando seus saberes. Ao abordarem as regiões do Brasil, nesse livro didático (re)produzem discursos que as narram como sem histórias anteriores às invasões dos colonizadores brancos.

Na região Norte, traz menções à natureza, às formas econômicas, e às formas extrativistas. Não tem quase nada falando sobre os povos que ocupam aquela região só falam

de Ongs que buscam a preservação da natureza, assim há poucas imagens do branco. Na região Nordeste, ela é uma região histórica, voltada para uma grande repulsão populacional. Atualmente evidencia-se um crescimento econômico da região com o crescimento industrial. Apesar dessa evolução percebemos uma valorização de pessoas de cores mais claras quando é falado de profissões consideradas importantes.

O Sudeste nesse livro aparece uma grande quantidade de imagens de pessoas brancas exercendo funções valorizadas, como sendo a base da formação populacional brasileira, apesar de ser uma região economicamente evoluída baseando-se nas indústrias, no comércio e no turismo, historicamente do Brasil desde a época da colonização.

Já o Sul é considerada uma região que deu certo devido à grande parcela dessa população ser descendente de europeus brancos. Devido a isso consequentemente nessa região existem mais imagens de pessoas brancas em todo o livro didático em questão.

De forma diferente, a região Centro-oeste é descrita como um lugar agrário que só foi ter modernidade com a construção de Brasília e devido à agroindústria. Nessa região, apesar do IBGE dar uma grande parcela da população de brancos, isso não é refletido nas imagens desse livro didático.

O ensino da geografia escolar, segundo Yves Lacoste,(1985), sempre foi tratado como enfadonho e chato, entretanto eram usadas estratégias para que essa disciplina fosse edificada desse jeito, pois essa dita minoria sabia que esse saber é estratégico e vital para a construção de uma identidade nacional.

Desta maneira, percebe-se que a edificação desse livro didático tem graves lacunas, ele não contribui como uma identidade baseada na diversidade e abordagem democrática desses grupos que compõem as imagens da população brasileira. Nesta análise pode-se notar que o ensino de geografia mais tem reproduzido do que tensionado os discursos de branquitude e de colonialidade do saber.

Portanto,-o predomínio de algumas perspectivas do eurocentrismo, da branquitude e da colonialidade do saber são percebidas na naturalização do evolucionismo europeu edifica os “outros” como sendo subalternos. Com essa situação trabalha-se uma identidade nacional que não se identifica com ela mesma.

Sobre esta égide, verifica-se os livros didáticos baseados na branquitude e na colonialidade do saber e no eurocentrismo na construção da educação no país. Na verdade, apontam um horizonte sobre a história da exclusão que populações brancas exercem durante séculos até os dias de hoje perante aos diferentes. Para Freire (2015, p.145) 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 que ocorra, é necessário repensar o ensino acadêmico de Geografia e em que medida ele nos auxilia a tencionar as colonialidades do saber, da branquitude e racial vigentes. Visando romper com essa construção desse livro didático de geografia para atingir esse objetivo, precisam ser feitas modificações em tudo que compõem um livro didático

Entretanto percebe-se que há possibilidades vislumbradas de mudança a partir de reformulações teóricas práticas. A teoria decolonial nos ensina que deve produzir e compreender a cultura do “outro”, não deveriam importar saberes da Europa e sim produzir, nos países de origem esses saberes ancorados em sua população mater. Podemos desalojar esse padrão de saber, promovendo coletivamente um mundo onde todos os saberes sejam respeitados, tratados com equidade e a devida importância que têm.

É muito importante trabalhos voltados para análise dessa ferramenta didática que é o livro e as imagens que o compõem, mas não para dizer se é bom o ruim mas para apontar tendências, evoluções e semelhanças, para que ocorra o aumento desse potencial geográfico que pode vir a ser edificado na formulação de novos materiais didáticos no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ADAS, M.; ADAS, S. **Expedições Geográficas**, 2011.

ALBUQUERQUE, M. **Dois momentos na história da geografia escolar: a geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho**, 2011.p.84.

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Editora: Letramento, 2018. p 19.

AZAMBUJA, L. **A geografia do Brasil na Educação Básica**. 2014. Tese (Doutorado em geografia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BENTO, M. **Branqueamento e branquitude no Brasil**, 2002.

BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. 4ª Ed. São Paulo: Contexto, 2005, 73p.

BRANDÃO, C. **O que é a educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. **Guia de livros Didáticos PNLD 2017: Geografia**. Ministério da educação. Brasília: MEC, 2018.

CALLAI, H. C. **A Geografia e a escola: muda a geografia? muda o ensino?** Terra livre. São Paulo, nº 16, 2001. p.133-152

\_\_\_\_\_. **Educação geográfica reflexão e prática**, 2001.

CÂMARA, E. **Capoeira de angola: uma contribuição à prática de professores para o reconhecimento e valorização da comunidade afrodescendente**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014.

CARDOSO, C. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de ciências sociales niñez y juventud**, v. 8, p 607-630, 2010.

\_\_\_\_\_. **O branco invisível: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (1957-2007)**. 2008. Dissertação (Mestrado Economia) Universidade de Coimbra, 2008.

\_\_\_\_\_. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de ciências sociales niñez y juventud**, v. 8, p 607-630, 2010.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, E. A. **Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005a,p.135

\_\_\_\_\_. **La poscolonialidade explicada a los niños**. Cauca: Editorial Universidad Del Cauca-Instituto Pensar, Universidad Javeriana, 2005.



CASTRO-GÓMEZ, S; SGROSFUGUEL, R. **El giro decolonial: reflexões para uma diversidade epistemicamás alládel capitalismo global**. Bogotá: Siglo Del hombre, 2000.

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**,1986.

\_\_\_\_\_. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CLAVERO, B. **Derecho indígena y cultura constitucional en América** (México: Siglo XXI),1994.

COPATTI, C. **Livro didático e professor de Geografia: interações na prática de ensino**, 2017.

\_\_\_\_\_; SANTOS, L. **Tudo que é solido desmancha no ar: o livro didático de Geografia e o espaço mentalmente projetado, tensões e relações**, 2017.

CORRÊA, G. **O branqueamento da população como branqueamento de território: por um debate a partir da Geografia**. Espaços Plurais. Editora: Consequência, 2018.

\_\_\_\_\_. **Narrativas raciais como narrativas geográficas: uma leitura do branqueamento do território nos livros didáticos de geografia**, 2013.

\_\_\_\_\_; MEIRELES, M. **Eurocentrismo e colonialidade nos livros didáticos de geografia: narrativas, hierarquias e disputas epistêmicas**, 2018.

\_\_\_\_\_. **Narrativas raciais como narrativas geográficas: uma leitura do branqueamento do território nos livros didáticos de geografia**. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2014.

CRUZ, M. Prática Exploratória: a importância dos “porquês”. **Educação Pública**, 2007.

CRUZ, V. **Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Editora Letra Capital, 2017.

DUSSEL, E. **1492: O Encobrimento do Outro. A Origem do Mito da Modernidade**.Conferências de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1993.

ERDMANN, A. et al. Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos, 2017.

FANON, F. **Piel Negra, Máscara Blancas**. Akal: Madrid, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008 [1952].

FARIAS V. **Vozes e silenciamentos na formação territorial do Brasil: Colonialidade do saber e ensino de geografia**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

- FAUSTINO, D. **Franz Fanon, a branquitude e a racialização aporte introdutórios a uma agenda de pesquisas**, 2017.
- FERREIRA, D.; TONETTO, E. **Navegando pelas práticas comunicacionais dos livros didáticos de Geografia**, 2018.
- FIRMINO, L. E.; MARTINS, R. **Imagens-cliches e Livros Didáticos: reflexões para o ensino de Geografia**, 2017.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2018.
- FRANKENBERG, R. A imagem de uma branquitude não marcada. In: WARE, V. **Branquitude identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p.307-338.
- FRASER, N. **Da distribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”**, 2001.
- GOMES, T. **Problemas no paraíso: a democracia racial brasileira frente à imigração afro-americana** (1921) Estudos Afro-Asiáticos. Rio de Janeiro, 2003.
- GOULART, L. **A prendizagem e ensino: uma aproximação necessária à aula de geografia**, 2014.
- GROSGOUEL, R. **Descolonizando os uni-versalismos ocidentais: pluri-versalismo descolonial de Aimé Césaire aos Zapatistas**, 2007.
- \_\_\_\_\_. **El concepto de ‘racismo’ en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser?**. Tabula Rasa [On-line] 2012, (Enero-Junio): Data de consulta: 12 / noviembre / 2014.
- \_\_\_\_\_. **Para descolonizar estudos de economia política e os estudos pós-coloniais transmodernidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**, 2008.
- HALL, S. **The After-life os Fanon: Why Fanon? Why now? Why Black Skin, White Mask?**, 1997.
- HERNÁNDEZ, F. **Catadores da Cultuta Visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- JESUS, C. **A persistência do privilégio da brancura: Notas sobre os desafios na construção da luta antirracista**, 2017.
- JOLY, M. **Introdução a análise da imagem**. São Paulo. Editora: Papiro, 1999.
- KAERCHER, N. Marte-Geografia Humanizada: que lugar quadrado (re) descobrindo nas entranhas do livro a perene alegria de aprender o labor-sabor de docência. In: TONINI, I. et al. **O livro didático de Geografia e os desafios da docência párea aprendizagem**, 2017.

LACERDA, R. **Eurocentrismo, Modernidade e Colonialidade na Construção do Estado e das Relações Étnico-Raciais na América Latina**, 2017.

LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales - CLACSO, 2005.

LASTÓRIA, A.; SANTOS, A. **Avaliação do livro didático na feitura do ser docente: o PNLD no processo de formação do professor**, 2018.

MARQUES, R. **Qual o lugar do livro didático na reforma do Ensino Médio?**, 2019.

MBEMBE, A. **A crítica da razão negra**. Public Culture, 2016.

\_\_\_\_\_. **Necropolítica**. Editora: edições N-1, 2018.

MEMMI, A. Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador. In: MIGNOLO, W. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Tradução de Ângela Lopes Norte. Cadernos de Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, p. 287-324, 2008 eiro: Civilização Brasileira, 2007.

\_\_\_\_\_. **Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MIGNOLO, W. D. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmico. In: SANTOS, Boaventura de S. **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: um discurso sobre as Ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

MIRANDA, J. **Branquitude invisível pessoas brancas e a não percepção dos privilégios: verdade ou Hipocrisia?**, 2017.

MOREIRA, C. **Branquitude X Branquidade: Uma análise conceitual do ser branco**. III EBCULT-ENCONTRO BAIANO DE ESTUDOS EM CULTURA, 2012. Anais cachoeira: 2012.

MOREIRA, R. **O discurso do avesso**. São Paulo: Editora: Contexto, 2014, p.50-56.

\_\_\_\_\_. **O que é a geografia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pensar e ser em Geografia**. Rio de Janeiro: Editora: Contexto, 2007.

MOSCOVICI, S. **La representación social: um concepto perdido**. LIMA, 2002. P. 2.

MUNANGA, K. **Superando o racismo n Escola**. Brasília: SECAD/MEC, 2005, p15-20.

\_\_\_\_\_. **Ambiguidade do Racismo à brasileira**. 2017.

\_\_\_\_\_. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Editora Autentica 2009.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Ministério da Educação, 2005. p.21-38.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRADÃO, A. A. P. **Cadernos Penesb 5**. Niterói, Rio de Janeiro: Eduf,2004.

NASCIMENTO, E. **A produção de conhecimento e verdade no contemporâneo**, 2017.

\_\_\_\_\_. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2003

NUNES, L. **As imagens que invadem as salas de aula: reflexões sobre cultura visual**. Ideias & Letras: Aparecida/SP, 2010, 1-5 páginas

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, D. **Por uma geografia das relações raciais: o racismo na cidade do Rio de Janeiro**. 2012. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

OLIVEIRA FILHO, J. F. O sexo da raça: identidade, escravidão e patriarcalismo em A gloriosa família, de Pepetela. **IPÓTESI** 14, n.2., 2010.

OLIVEIRA, A. E.; SILVA, M. **Dialogando com o livro didático de geografia: análise do discurso sobre a questão agrária em obras do ensino médio**, 2013.

\_\_\_\_\_; GIORDANI, A.; TONINI, I. **A imagem regulada: visualidade espacial no PNLD do ensino médio**, 2018.

OLIVEIRA, C. D. M. de. A redação do contexto no Ensino Fundamental de Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 70, p. 23. São Paulo, 1992.

OLIVEIRA, D. A. **Por uma Geografia das Relações Raciais no Rio de Janeiro**. Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil.

OLIVEIRA, L. F. O que é uma educação decolonial? In: **Educação e Militância**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

OLIVEIRA, L. O. A. **Expressões de Vivências da Dimensão Racial de Pessoas Brancas: representações da branquitude entre indivíduos brancos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal da Bahia: Bahia, 2007.

PARANHOS, R. et al. **Uma introdução aos métodos mistos**, 2016.

PIZA, E. Branco no Brasil? Ninguém sabe ninguém viu. In HUNTLEY, L; GUIMARÃES, A. **Tirando a máscara: ensaio sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, S. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora: Vozes, 2002.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

QUIJANO, A. A Colonialidade de Poder. Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

\_\_\_\_\_. **A colonialidade do poder e classificação social**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_; QUIJANO, A. O que é essa tal raça? In: SANTOS, R. **Diversidade espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RAUBER, J. TONINI, I. Livro didático de geografia: pensando as aprendizagens. In: **Encontro de Práticas de Ensino de Geografia da Região SUL**, 2014, Florianópolis. Anais eletrônicos. Florianópolis: UFSC, 2014.

RELA, E.; TROGLIO, L. **A imagem como história, uma leitura do livro didático através dos seus recursos visuais**, 2017.

RUA, J. **O professor, o livro didático e a realidade vivida pelo aluno coo recursos para o ensino da geografia**. Boletim Gaucho de Geografia. Associação de Geógrafos do Brasileiros (AGB), v. 24, 1998.

SANTOS, B. **O fim das descobertas imperiais**, 2002.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **Conhecimento prudente para uma vida decente**. Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Introdução à ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro, Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. **O Fim das Descobertas Imperiais**. Jornal da AGB, 2004.

\_\_\_\_\_. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Editora: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social**. Encuentros en Buenos Aires. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

SANTOS, M. **Metamorfose do espaço Habitado**. São Paulo: Editora: Edusp, 2014.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal**. Editora: Record, 2000.

SANTOS, R. **A lei nº 10639/03 no PNLD de geografia: um ensaio sobre questões, mudanças e permanências**, 2018.

\_\_\_\_\_. et. al. **Disputas de lugar e a Pequena África no Centro do Rio de Janeiro: reação ou ação? Resistência ou r-existência e protagonismo?** In: RENA, N. et al. Seminário Internacional Urbanismo Biopolítico, Belo Horizonte: Fluxos, 2018.

SCHUCMAN, L. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquias e poder na formação da branquitude paulistana**. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_. Sim, Nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulista. **Psicologia e Sociedade**, 2014.

\_\_\_\_\_; SOVIK, L. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Editora: Aeroplano, 2004, p336.

\_\_\_\_\_. **Nem preto nem branco muito pelo contrário. Cor e raça na sociedade brasileira**. São Paulo: Editora: Claro enigma, 2013.

\_\_\_\_\_. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

SILVA, A. **A crítica da razão intolerante: contra o desperdício da experiência**. São Paulo, Editora: Cortez, 2017.

\_\_\_\_\_. **A desconstrução da descriminalização no livro didático**.

SILVÉRIO, R. **Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n.117,2002.

SOVIK, L. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Editora: Aeroplano, 2004, p336.

TONINI, I. **Imagens nos livros didáticos de geografia: seus ensinamentos, suas pedagogias**, 2003.

\_\_\_\_\_. Coordenadas ópticas. In: **Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de Geografia**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

\_\_\_\_\_ et al. **O ensino de geografia e suas composições curriculares**, Porto Alegre. Ed: Mediação, 2014.

UCHOA, A; GODOI, C. **Metodologias Qualitativas de Análise de Imagens: origem, historicidade, diferentes abordagens e técnicas**, 2016

VIEIRA, A. **Colonialidade e currículo: gênero e raça no ensino de geografia da África**. 2015. Monografia (Geografia). Universidade Estadual do Rio de Janeiro FFP (Faculdade de formação de Professores), 2015.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir**. Quito, Serie Pensamento descolonial, 2012.

YVES, L. **A geografia isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra**. São Paulo: Editora: Papyrus, 1985.