UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

ROSEMBERG APARECIDO LOPES FERRACINI

A África e suas representações no(s) livro(s) escolar(es) de Geografia no Brasil – 1890-2003

versão corrigida

São Paulo
2012

ROSEMBERG APARECIDO LOPES FERRACINI

A África e suas representações no(s) livro(s) escolar(es) de Geografia no Brasil – 1890-2003

versão corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Geografia Humana.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Maria Vanzella Castellar

São Paulo

2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Ff

Ferracini, Rosemberg Aparecido Lopes Ferracini
F575 / Rosemberg Aparecido Lopes Ferracini Ferracini ; orientadora Sonia Maria Vanzella Castellar Castellar. - São Paulo, 2012.
229 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. Área de concentração: Geografia Humana.

1. Geografia Humana. 2. EnsIno. 3. África. 4. Livro Didático. I. Castellar, Sonia Maria Vanzella Castellar, orient. II. Título.

Nome: FERRACINI, Rosemberg Aparecido Lopes

Título: A África e suas representações no(s) livro(s) escolar(es) de Geografia no Brasil – 1890-2003

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Geografia Humana.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Sonia Maria Vanzella Castellar (Orientadora)

Instituição: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Glória da Anunciação Alves

Instituição: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Kabengele Munanga

Instituição: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Vivian Batista da Silva

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Helena Copetti Callai

Instituição: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Com Amor,

dedico este trabalho a Cintia Vigarinho.

Seu carinho e respeito sempre me incentivaram nesta caminhada.

Mulher, amiga, companheira, namorada e mãe do nosso filho.

Ao Jorge, que chegou no finalzinho desta caminhada para nos dar mais força e alegria.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Rosemary, que sempre incentivou e esteve presente, a ela devo tudo. A minha irmã Naira e sobrinho Pablo pelo amor e carinho. Ao Pai Sergio que sabe um pouco da dureza que é fazer um doutorado. O amor de família é a minha base.

Aos tios, primos e amigos do saudoso Ribeirão Preto.

O apartamento de um velho irmão-de-santo do início da graduação na Unesp de Presidente Prudente foi o berço das nossas reflexões em São Paulo. Um canto embaixo da mesa da sala para dormir, banho e incentivo. Foi o começo – afinal, o que mais precisava para iniciar o doutorado? Uma carteira no bandejão. "Um guerreiro não vive sem batalhas". Comer para Lutar. Grato a Dona Tita, Thaís, Teco Machado, Flora e Ceci. Foi tudo muito lindo, violas, feiras, jantares, conversas, viagens, água, composições e churrascos. Obrigado.

Grato a Daniel Afonso que acompanhou a luta desde o início, apoiou, leu, discordou como sempre, deu forças e dividiu nossas angústias. Ofereceu abrigo, livros, comida e amizade sempre que preciso. Ao guerreiro Amir El Hakim pelas leituras críticas em grande parte do trabalho. A Marcos Roberto, "Um" mineiro de "Três" Corações, amizade. Autor dos mapas hoje presentes no *site* do grupo de estudo NECAPUSP e Revista Sankofa. Ao compadre Misael Leonardo que acompanhou desde o começo a caminhada em SP. Ao crítico literário Wellington Migliari amizade e diálogos com o trabalho. Aos companheiros das antigas batalhas Prudentina, A Patrícia de Jesus, Cloves de Castro e Wagner Carrupt, o mundo não para de girar. Ao vizinho-fotógrafo Marcelo Barabani, conversas-e-feiras.

No translado semanal, Departamento de Geografia e Faculdade de Educação, foi intenso nosso contato com colegas que trazem a preocupação com o ensino e a escola pública como foco de suas análises, angústias, alegrias e reflexões. Foram eles grandes incentivadores e companheiros da nossa caminhada. Faço aqui votos a Julio Machado, Jerusa Vilhena, Ana Claudia Sacramento, Manoel Santana, Fabio Arantes, Wagner Dias, Daniel Huertas, Marlene Gardel, Heitor Paladin e Maria Edney. Por último, um trio que foi paciente, amigo e camarada com minhas ausências no grupo de *Pesquisa & Ensino* coordenado pela Profa. Dra. Sonia Castellar: carinhosamente, agradeço a Gislaine Munhoz, Marcia Risette e Maria Teresa Van Acker – sem vocês seria barra. Um grande beijo.

No decorrer da vida em Sampa e andar da tese, às conversas com a Dra. Silvia Lopes Raimundos nas traduções dos hieróglifos, dicas de trabalho, aulas, projetos e amizade. Ao Prof. Dr. Paulo Albuquerque Bonfim pelas cervejas, rascunhos e textos. Ao Prof. Dr. Genylton Rocha, incentivo e conversas. A Clenes Louzeiro, incentivadora constante, com a porta do Laboratório de Geopolítica sempre aberta. À Aninha do Laboplan, simpatia e alegria constante. Grato pelo uso do laboratório. A Waldirene-Wal- do Laboratório de Ensino e Material Didático, educação, livros e incentivo na luta.

Ao Prof. Dr. Rafael Straforini, que indicou revistas, caminhos, textos, e o contato com o Dr. Frederic Monié, da UFRJ. Ao Prof. Dr. Nestor Kaercher pelos diálogos além-do-mundo-acadêmico. Às colegas do curso de Geografia da Unesp – Ourinhos, a Dra. Carla Sena, Dra. Marcia Mello. A receptividade a República 'Das Menininhas'; Gustavo, Regis, Phill, Frei, Lucas, Cleyton, Bruno, Ana, Douglas, Juliana e Wellinghton. Aos alunos da disciplina 'Teoria da Paisagem' e 'Educação Ambiental' pela paciência na reta final.

No Departamento de Geografia da USP sou grato ao Prof. Dr. Antonio Carlos Robert Moraes pelas leituras, sugestões, aulas e pelo uso do Laboratório de Geopolítica. Aos Profs. Drs. André Martins e Wagner Costa Ribeiro pelas indicações bibliográficas, incentivando nossa busca. Ao Dr. Fabio Contel, que leu minuciosamente e conversou a respeito de alguns dos nossos pequenos textos.

Grato à Profa. Dra. Vivian Batista, que aceitou participar de nosso exame de qualificação. Foram importantes seus sábios e rígidos comentários, registrando e sugerindo autores para o andamento da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Kabengele Munanga, Grande Mestre. Leitor atento e crítico, quando esta tese estava em rascunhos. Agradeço pela abertura no Centro de Estudos Africanos (CEA), aos livros e textos. Exemplo de Humildade e Sabedoria. No CEA as simpatias de Maria Odete e Lourdinha. Ao Prof. Dr. Carlos Serrano, mestre em nossa trajetória. Aos Profs. Drs. Reginaldo Prandi e Wilson Nascimento Barbosa, aulas e diálogos sem fim.

Agradeço às conversas e direcionamentos da professora Dra. Perla Zusman no período em que estagiei na Universidade de Buenos Aires sob sua tutela. Nessa mesma universidade, à Dra. Marisa Pineau e a Dra. Veronica Hollman. Especialmente grato a esta última, que no estágio e depois dele se tornou uma grande amiga.

Aos professores amigos do Fórum África; Bas'Ilele Malomalo, Bruno Okoudowa, Saddo Ag Almouloud, Vanderli Salatiel, Iris, Vanicléia Silva Santos e Geraldo Davambe Nhalungo.

Ao Instituto 7 Porteiras, na figura de zelador Jorge Scritori, pela receptividade em sua "casa". Ao Rodrigo Carioca e ao Mestre Ogã Severino Sena, seriedade e sabedoria na Umbanda.

Ao Instituto N'zinga de Capoeira Angola, base de amizade, companheirismo e aprendizado. A mestra Janja, Rosangela Araújo. A Daniel, Manoela, Andressa, Daniel +, Adrian, Cacá, Leonardo, Serginho, Rodrigo, Raquel, Waldir, Dênis, Castor e a todos os camaradas angoleiros que compartilhamos o crescimento e desenvolvimento humano.

Aos técnicos da Sessão Acadêmica da Pós-Graduação em Geografia da USP, Rosangela, Jurema, Ana, Firmino, Orlando e Marcos, pela amizade e simpatia no caminhar da tese.

Ao cunhado Paulo Murilo Vigarinho, tradutor dos nossos textos, ouvinte dos nossos anseios e conselheiro nos novos rumos da vida educacional. Um amor de pessoa.

Desde o início e sempre, à minha orientadora, Profa. Dra. Sonia Castellar, que soube encaminhar nossa pesquisa. Sem sua confiança, a leitura detalhada, a sapiência escolar, as exigências e anotações didáticas, nenhuma destas palavras estariam aqui registradas. Com admiração, carinho e respeito, agradeço fielmente à professora Sonia, que dedica suas reflexões ao ensino e pesquisa de Geografia. No desenvolvimento da tese pudemos construir uma amizade profissional sincera.

Assumo aqui toda a responsabilidade pelos possíveis erros presente nesta tese.

Por fim, agradeço ao CNPq pela bolsa de estudos concedida.

Que importa ou não que leiamos a sua obra? É a seus irmãos que ele nos denuncia, nossas velhas artimanhas, para as quais não dispomos de sobressalentes. É a eles que Fanon diz: a Europa pôs as patas em nosso continente, urge golpeá-las até que ela as retire; o momento nos favorece; [...] aproveitemos essa paralisia, entremos na história e que nossa irrupção a torne universal pela primeira vez; na falta de outras armas, a perseverança da faca será suficiente. Europeus, abri este livro, entrai nele.

Jean Paul Sartre, em prefácio à obra de Franz Fanon, Les Damnés de la Terre

RESUMO

FERRACINI, Rosemberg Aparecido Lopes. **A África e suas representações no(s) livro(s) escolar(es) de Geografia no Brasil – 1890-2003**. 228 f. Tese (Doutorado) –Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

O presente estudo analisa o conteúdo relativo ao continente africano no livro escolar. O recorte temporal abrange desde a introdução de conteúdos sobre a África nos manuais de Geografia, em 1890, pela reforma educacional Benjamin Constant, até a implementação da obrigatoriedade desse conteúdo no currículo básico em 2003, com a Lei nº 10.639/03. A análise está dividida em quatro partes, abordando um livro didático por período, priorizando aqueles que atingiram um maior número de alunos, segundo o Ministério da Educação (MEC). Nosso objetivo foi debater a forma como esse continente foi tratado pela Geografia escolar presente do livro didático. Nossa hipótese de trabalho é a de que o conteúdo sobre a África é tratado nos livros didáticos com um enfoque de dominação territorial de caráter colonial imperialista.

Palavras-chave: Geografia Humana, Ensino, Livro didático e África.

ABSTRACT

FERRACINI, Rosemberg Aparecido Lopes. **Africa and its representations in Geography textbook in Brazil - 1890-2003.** 229 f. Tese (Doutorado) –Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

The present study analyzes the content on the African continent in the textbook. The time frame covers from the introduction of the content, about Africa in the manuals of Geography in 1890 by Benjamin Constant education reform, through the implementation of the mandatory content of the basic curriculum, in 2003 with the Law No. 10.639/03. The analysis is divided into four parts, addressing a textbook per period, prioritizing those who have attained a greater number of students according to the Ministry of Education (MEC). Our goal was to discuss how this continent was treated by the present school Geography textbook. Our working hypothesis is that the content about Africa is treated in textbooks with a focus on territorial domination of the imperialist colonial character.

Keywords: Geography Human, Education, Textbook and Africa.

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1 - Capa da 2ª edição do livro.....51
Imagem 2 - Capa da 10 ª edição do livro.....51
Imagem 3 - Capa do livro.....64
Imagem 4 - Capa do livro.....64
Imagem 5 - Capa do livro *Geografia Ativa*, de Zoraide Victorello Beltrame (1974).....73
Imagem 6 - Capa do livro *Geografia Crítica* – Geografia do Mundo Subdesenvolvido, de José William Vesentini e Vânia Vlach (2003).....81
Imagem 7 - O "navio do deserto", como apresenta Azevedo (1938) o transporte tradicional do deserto africano.....163
Imagem 8 - David Livingstone, em imagem do livro de Azevedo (1938).....165
Imagem 9 – "Uma rua de Fez" em foto interpretada por Azevedo (1938).....172
Imagem 10 - Atividades urbanas no continente africano retratadas por Azevedo (1938).....173
Imagem 11 - Tunis, na *Geografia Geral* de Azevedo (1938).....174
Imagem 12 - A resistência árabe retratada como perturbação por Azevedo (1938).....176
Imagem 13 - Tipos berberes, representados em *Geografia Geral*, de Aroldo de Azevedo (1938).....181
Imagem 14 - Tipos da África Negra, em *Geografia Geral*, de Aroldo de Azevedo (1938).....183
Imagem 15 - Homens africanos retratados na obra de Beltrame (1975).....184
Imagem 16 - *Apartheid* – Desenho tratando da segregação racial na África, em Beltrame (1975).....186
Imagem 17 - Bantos, hotentotes, pigmeus e sudaneses – a falsa harmonia entre os povos africanos retratada no livro de Beltrame (1975).....188
Imagem 18 – Nelson Mandela chega ao poder, em Vesentini e Vlach (2003).....189
Imagem 19 - Moradia na Cidade do Cabo, África do Sul, retratada por Vesentini e Vlach (2003).....192
Imagem 20 - Protesto contra o regime do *apartheid*, em Vesentini e Vlach (2003).....192
Imagem 21 - Moradia pobre na África, retratada por Vesentini e Vlach (2003).....192
Imagem 22 - Guerreiras da Líbia retratadas por Vesentini e Vlach (2003).....193
Imagem 23 - Tropas femininas na Líbia, retratadas por Vesentini e Vlach (2003).....194
Imagem 24 – Situação precária na Somália, retratada por Vesentini e Vlach (2003).....196

Mapa 1 - O continente africano na *Geographia Elementar* de Tancredo de Amaral (1890)..121
Mapa 2 - Território é poder – o continente africano em *Geografia Geral*, de Aroldo de Azevedo (1938) 125
Mapa 3 - O Império Britânico em representação de Geografia Geral, de Aroldo de Azevedo (1938) 128
Mapa 4 - O Mundo Britânico – representação de Aroldo de Azevedo (1938) em *Geografia Geral* 130
Mapa 5 - O Mundo Francês – representação de Aroldo de Azevedo (1938) em *Geografia Geral* 132
Mapa 6 - A (re)inserção da África no conteúdo escolar a partir de representação do continente africano em *Geografia Ativa*, de Zoraide Beltrame (1975) 135
Mapa 7 - Divisão política da África pelos europeus em representação de Zoraide Beltrame (1975) em *Geografia Ativa* 137
Mapa 8 - Domínios portugueses em representação do continente africano, em *Geografia Ativa*, de Beltrame (1975) 139
Mapa 9 - Partilha, colonização e descolonização – uma leitura diacrônica das representações da África no livro didático 143
Mapa 10 - As independências africanas no golfo de Benin, em representação de *Geografia Ativa*, de Beltrame (1975) 144
Mapa 11 - As jovens repúblicas – representação de Beltrame (1975) sobre as independências no continente africano, em *Geografia Ativa* 147
Mapa 12 - As independências africanas no sul africano, em representação de Beltrame (1975) em *Geografia Ativa* 148
Mapa 13 - A África na economia-mundo, em representação de Vesentini e Vlach (2003) em *Geografia Crítica* 151
Mapa 14 - Conjuntos regionais africanos, de acordo com Vesentini e Vlach (2003), em *Geografia Crítica* 154
Mapa 15 - África Setentrional representada por Vesentini e Vlach (2003), em *Geografia Crítica* 154
Mapa 16 - Economia da África Subsaariana representada por Vesentini e Vlach (2003), em *Geografia Crítica* 155
Mapa 17 - Povos da África, em representação de Azevedo (1938) 168
Mapa 18 - Povos da África, em representação de Azevedo (1948) 168

Mapa 19 - Povos da África, em representação de Azevedo (1961).....168
Mapa 20 - Povos da África, em representação de Azevedo (1978).....168
Mapa 21 - África do Sul: 1994.....191

Quadro 1 - Sumário do livro *Geographia Elementar*. a África na obra de Tancredo do Amaral (1890). 52
Quadro 2 - Políticas públicas para o livro didático entre 1938 e 1975.....54
Quadro 3 - Conteúdos sobre África em *Geografia Geral*, de Aroldo de Azevedo (1938).....62
Quadro 4 - Políticas públicas para o livro didático entre 1975 e 1990.....66
Quadro 5 - Sumário do livro *Geografia Ativa*, de Zoraide Victorello Beltrame (1975). 74
Quadro 6 - Políticas públicas para o livro didático entre 1995 e 2002.....75
Quadro 7 - Sumário do livro *Geografia Crítica* – Geografia do Mundo Subdesenvolvido, de José William Vesentini e Vânia Vlach (2003). 81
Quadro 8 - A independência dos países africanos apresentada por Vesentini e Vlach (2003), em *Geografia Crítica* 153

Tabela 1 - Gêneros literários publicados pela Livraria Francisco Alves 50
Tabela 2 - Composição da parte dedicada à África nos livros didáticos analisados.....115
Tabela 3 - Informações presentes nos mapas analisados.....115
Tabela 4 - Elementos contidos nos mapas analisados 116
Tabela 5 - Obras da Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) – *História Geral da África*.....199

LISTA DE SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
CNG	Conselho Nacional de Geografia
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Colted	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
Fename	Fundação Nacional do Material Escolar
FFLCH	Faculdade Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Frelimo	Frente de Libertação de Moçambique
Galm	Grêmio Africano de Lourenço Marques
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEB	Instituto de Estudos Brasileiros
IHGSP	Instituto Histórico Geográfico de São Paulo
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Livres	Livros Escolares Brasileiros
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAIGC	Partido Africano de Independência da Guine e Cabo Verde
Pane	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PLID	Programa do Livro Didático
Plidef	Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental
ONU	Organização das Nações Unidas
Seppir	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
Snel	Sindicato Nacional dos Editores de Livros
TEN	Teatro Experimental Negro
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFG	Universidade Federal de Goiás
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Usaid	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18

2 A INVESTIGAÇÃO E AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS 24

2.1 AS ETAPAS DO TRABALHO 24

2.2 A REPRESENTAÇÃO DA ÁFRICA NAS CIÊNCIAS HUMANAS: O CASO DA GEOGRAFIA ESCOLAR 29

2.3 O ANDAR DA PESQUISA: AMARRANDO AS IDEIAS 35

3 MANUAIS ESCOLARES, COMPÊNDIOS E LIVROS DIDÁTICOS: O CASO DA GEOGRAFIA ESCOLAR 38

3.1 FOLHEANDO AS PRIMEIRAS PÁGINAS DA ÁFRICA NA GEOGRAFIA ESCOLAR 38

3.2 UM BREVE RESGATE HISTORIAL DOS LIVROS ESCOLARES 39

3.3 DIRETRIZES EDUCACIONAIS DE 1890 A 1930 42

3.4 UM AUTOR ENTRE DIVERSOS AUTORES 48

3.5 RUPTURAS E CONTINUIDADES: O LIVRO ESCOLAR DE 1930 A 1975 52

3.6 O AUTOR E O CONTEXTO ESCOLAR GEOGRÁFICO 59

3.7 DIRETRIZES EDUCACIONAIS RELACIONADAS AO LIVRO DIDÁTICO: 1975 A 1990 66

3.8 PROFESSORA E AUTORA 71

3.9 POLÍTICAS PARA O LIVRO ESCOLAR: 1995 A 2002 75

3.9.1 O autor e as Geografias 77

3.9.2 A África e as Geografias na contemporaneidade 82

4 DIÁLOGOS ENTRE GEOGRAFIA ACADÊMICA E ESCOLAR: O CASO DO CONTINENTE AFRICANO 86

4.1 ÁFRICA NA GEOGRAFIA ESCOLAR 86

4.2 DO TERRITÓRIO ÀS TERRITORIALIDADES: O CASO DO CONTINENTE AFRICANO 87

4.3 A TERRITORIALIDADE COMO INSTRUMENTO DO IMPERIALISMO E COLONIALISMO: O CASO DA ÁFRICA 90

4.4 A POPULAÇÃO AFRICANA: O SILÊNCIO NAS GEOGRAFIAS 97

4.5 HIERARQUIZAÇÃO POPULACIONAL 104

4.6 AS POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS EUROPEIAS NAS PÁGINAS DOS LIVROS BRASILEIROS 110

4.7 CONTEÚDOS DA ÁFRICA NOS LIVROS ESCOLARES 112

5 TEODOLITOS, RÉGUAS E TRAÇADOS: O MAPA DA ÁFRICA NOS LIVROS ESCOLARES 118

5.1 AS LUTAS E AS REPRESENTAÇÕES DA ÁFRICA NA GEOGRAFIA ESCOLAR 118

5.2 O MAPA DA ÁFRICA NA MESA: O CASO DO LIVRO ESCOLAR 119

5.3 O IMPÉRIO BRITÂNICO E O MUNDO FRANCÊS NAS PÁGINAS ESCOLARES 128

5.4 VELHAS RUPTURAS OU NOVAS CONTINUIDADES 134

5.5 CONFRONTOS NA EUROPA, REFLEXOS NO LIVRO ESCOLAR: AS (IN)DEPENDÊNCIAS NA ÁFRICA 144

5.6 REFLEXÕES A RESPEITO DO CONTINENTE AFRICANO NA GEOGRAFIA ESCOLAR DO LIVRO DIDÁTICO 156

6 GEOGRAFIA HUMANA E POPULAÇÃO.....159

6.1 A POPULAÇÃO AFRICANA NO LIVRO ESCOLAR 159

6.2 HIERARQUIZAÇÃO POPULACIONAL 160

6.3 RUAS E CIDADES 171

6.4 INICIATIVAS AFRICANAS 176

6.5 AS DESAMARRAS HUMANAS.....185

6.6 PROPOSTAS E DIRECIONAMENTOS PARA O ENSINO DE ÁFRICA NA GEOGRAFIA 197

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 203

8. REFERÊNCIAS 210

8.1 BIBLIOGRAFIA: LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS.....226

8.2BIBLIOGRAFIA: SITE 227

8.3 REVISTAS.....228

1 INTRODUÇÃO

Nesta tese, buscamos discutir a representação da África[1] nos livros didáticos de Geografia brasileiros, no período entre 1890 e 2003. No campo das ciências humanas, diversas categorizações atravessaram a forma de retratar a África. O recorte que faremos será de ênfase sobre a concepção no ensino de Geografia, principalmente a visão existente nos livros escolares a respeito da África.

O continente africano esteve presente nos manuais escolares brasileiros desde os primórdios do Império. Mas foi somente em 1890 que esse conteúdo se tornou obrigatório, conforme as normas e leis estabelecidas pelo então Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, por meio da reforma Benjamin Constant. No início do período republicano, o Brasil passava por transformações sociais, econômicas, políticas e educacionais[2] que já vinham acontecendo desde o final do período imperial, entre elas a abolição da escravatura[3], a organização do trabalho livre e a entrada em massa de imigrantes europeus.

Relacionado ao tema do ensino os estudos de Horacio Capel (1981) e Alberto Costa e Silva (1996) nos chamam a atenção por suas discussões territoriais a respeito do tema. Segundo Silva (1996, p. 16), são diversos os estudos sobre a África realizados pelas sociedades europeias de Geografia e por institutos como a Agência Geral Ultramar e a Junta de Investigação Científica do Ultramar de Lisboa, as quais tiveram grande peso na configuração territorial na partilha do continente africano, na criação de fronteiras na Primeira e na Segunda Guerra Mundial. O Quinto Congresso Pan-Africano de Manchester em 1945, no qual se discutiu a colonização e o imperialismo em território africano, mostrou o poder de influência dessas organizações e também contribuiu para os primeiros passos da descolonização, rumo às conquistas de independência. Podem-se citar ainda os estudos

---

[1] A respeito da terminologia, Ki-Zerbo (1982, p. 21) registra: "A palavra ÁFRICA possui até o presente momento uma origem difícil de elucidar. Foi imposta pelos romanos [...] teria vindo do nome de um povo (berbere) situado ao sul de Cartago: os *Afrig* [...] seria derivada do latim *aprica* (ensolarado) ou do grego *aprikê* (isento do frio). Outra origem poderia ser a raiz fenícia *faraga*, que exprime a ideia de separação de diáspora. Enfatizemos que essa mesma raiz é encontrada em certas línguas africanas (bambara)".

[2] Para Vlach (1988, p. 80-81), nesse período ocorria a inculcação do nacionalismo patriótico, por meio da abordagem (escolar) de temas de geografia e do ensino de Geografia: fragmentando acerca da realidade brasileira, que foi até as três primeiras décadas do século XX.

[3] Mattoso (1982, p. 176) discute a praxe jurídica brasileira nos decênios que precederam a abolição no Brasil, sobre a possível liberdade para alforriar legalmente alguns escravos, "a Lei do Sexagenário em 1885" que levaria, posteriormente, segundo a mesma Mattoso (p. 237), até a burocrática assinatura da "Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888", que declarava extinta a escravidão no Brasil.

presentes nos livros *A velha África redescoberta*, de David Basil (1959), *História dos povos da África negra*, de Robert Corvenien (1960) e *História da África Negra*, de Jean Suret Canale (1961). No que se refere ao processo de descolonização, surgem obras libertárias de intelectuais engajados, como *A Arma da Teoria*, de Amílcar Cabral (1945), *Retrato do colonizador procedido do retrato do colonizado* (1957), de Albert Memmi (1957), *Os condenados da Terra*, de Frantz Fanon (1961), como também obras do poeta e político senegalês Léopold Senghor (1945) e de Aimé Césaire (1957), de Martinica. Tais textos inspiraram diferentes grupos na busca da independência / descolonização dos países do continente africano.

Em 2003, o Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC) em conjunto com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR) delineiam as diretrizes para oficialização da Lei nº 10.639/03 (MEC; SEPPIR, 2004), tornando obrigatório o ensino da história da cultura africana e afro-brasileira no currículo da educação básica. Nossa proposta a partir dos recortes citados será analisar como a Geografia escolar incorporou as concepções acadêmicas no livro escolar. Isso significa que examinaremos os conteúdos sobre a África presentes nos manuais de ensino. Para o desenvolvimento do trabalho, foi preciso estar atento às categorizações não só desse território como de seu conjunto humano, a população autóctone presente nesse lugar. Não por acaso, no ano de 2003, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, o Brasil, por intermédio do referido documento (MEC; SEPPIR, 2004, p. 8), "passou a redefinir o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade", com a necessidade de intervir de forma positiva na eliminação das desigualdades entre a população brasileira, o que em certa medida se reflete nos estudos ligados ao continente africano nos livros escolares do país.

Essa lei é considerada um marco político na sociedade brasileira, não apenas pelos motivos já elencados, mas também por buscar ultrapassar as barreiras da herança escravocrata, associada a diversas práticas, entre as quais o racismo. Uma de suas pautas educacionais é orientar as diretrizes curriculares nacionais, o livro didático e a escola para uma educação baseada no conhecimento e valorização da diversidade humana, em particular no Brasil. E foi na perspectiva de colaborar para uma compreensão a respeito da África que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) traduziu para o português, em conjunto com o Governo Federal, a coleção *História Geral da África*

em oito volumes, abarcando desde a pré-história até o momento atual[4]. Sabendo do conjunto inesgotável de bibliografia para esta pesquisa, buscamos entender as bases de discussão da África no livro escolar tendo como um dos pilares as publicações da Unesco.

Existem diferenças nos estudos voltados para o tema da África e das africanidades[5]. Até a publicação da Lei nº 10.639/03 (MEC; SEPPIR, 2004), as discussões a respeito da população negra, bem como de suas manifestações afro-brasileiras, seu papel na formação do território brasileiro ou suas contribuições para as ciências humanas foram renegadas pela Geografia escolar, no livro didático. Não muito recentemente, Moraes (1991), em sua tese de doutorado, discute a respeito da inserção do braço africano na organização social das terras que viriam a ser o Brasil. Nas últimas décadas, alguns trabalhos de pesquisa a respeito do continente africano vêm sendo desenvolvidos nos cursos de graduação e pós-graduação dos departamentos de Geografia das universidades brasileiras[6].

Assim, são poucos os trabalhos na Geografia brasileira que se interessam pela temática africanista. Citemos, por exemplo, dois que se destacam: o do professor Rafael Sanzio dos Anjos (1989), que desenvolve o projeto África, financiado pela Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na Universidade de Brasília; e o do professor Renato Emerson dos Santos (2007), que desenvolve na UERJ o tema africanista junto ao grupo Etnicidade e Racismo. Alguns outros professores como Fernandes (2007) e (Sahr 2011) vêm buscando aprofundar esse recorte tão caro e carente na Geografia brasileira, seja no campo das discussões do ensino; na Geografia urbana, com o auxílio de museus, escolas e institutos; ou ainda nas discussões de Geografia rural, com o mapeamento das comunidades quilombolas na luta por acesso e direito à terra.

As motivações para o desenvolvimento deste trabalho em particular foram no sentido de buscar um aprofundamento do que foi a África nos livros didáticos, tendo surgido ainda em nossos anos de bacharelado na Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Presidente

---

[4] Na década de 1980, tais obras estavam publicadas em inglês, francês e árabe, assim como havia traduções para o alemão, russo e chinês. Contava-se ainda com traduções para línguas africanas, tais como o kiswahili, o hawsa, o peul, o yoruba ou o lingala.

[5] Este conceito encontra-se explicado e fundamentado na obra de Roger Bastide (1958), sociólogo francês que buscou a compreensão do universo nas variadas perspectivas e o entendimento epistemológico do negro recriado no Brasil. No decorrer de sua vida, aprofundou a compreensão sobre o uso dessa matriz teórica no entendimento das manifestações negras no território brasileiro.

[6] Na Universidade de São Paulo (USP), há exemplos desse tipo de trabalho em MARETTI, Claudio Carrera. *Comunidade, natureza e espaço:* gestão territorial comunitária. Arquipélago dos Bijagós, África Ocidental. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Na Universidade Feral do Rio de Janeiro (UFRJ) , contamos com PENHA, Eli Alves. *Relações Brasil - África e Geopolítica do Atlântico Sul*. Rio de Janeiro: PPGG / UFRJ, 1998.

Prudente. Durante a graduação realizada nessa instituição, surgiu a oportunidade de trabalhar como educador social e arte educador no Projeto Criança Cidadã, seguida da oferta de uma bolsa de estudos para estagiar por três meses no Projeto Axé, em Salvador. Tal experiência teve como um de seus resultados a elaboração de monografia de conclusão de curso. Posteriormente, na Universidade Federal de Goiás (UFG), foi possível desenvolver dissertação de mestrado sobre territorialidade e identidade negra na cidade de Goiás. Até que chegamos ao objeto difusor de conhecimento nas escolas e salas de aula, o livro didático. Nossa inquietação era entender o berço da humanidade por meio das páginas escritas sobre a África e destinadas às escolas, como diria Chervel (1990).

Para o desenvolvimento desta tese, foram realizados cursos de formação específicos sobre a Lei nº 10.639/03 (MEC; SEPPIR, 2004), estudos em disciplinas acadêmicas com especialistas sobre a África do século XIX e XX, além de termos ministrado cursos, publicado artigos, participado de debates, sempre levantando perguntas e indagações a respeito da presença da África na Geografia acadêmica e escolar. Nas disciplinas cursadas[7], os textos e discussões possibilitaram diferentes reflexões no decorrer desta tese, que vem fazendo parte de um projeto de vida, e com certeza muitas indagações levaram tempo para serem respondidas.

Com apoio de Castellar (2010), buscamos aprofundar nossa análise a respeito do continente africano na disciplina escolar Geografia. E foi com sua pergunta basilar "Quanto tempo um conceito ou categoria estruturado leva para ser trabalhado na Geografia escolar ou acadêmica?" (CASTELLAR, 2010, p. 12) que perseguimos nosso objeto de investigação. Nossa meta foi pesquisar a maneira como esse continente foi apresentado, conceituado e categorizado nos manuais escolares, e assim divulgado através deles, em particular no que concerne aos conteúdos textuais e iconográficos, em dois eixos específicos: o território africano e a população que habita o continente.

Os livros escolares – ora denominados compêndios, ora manuais, ora livros didáticos–

[7] Disciplinas cursadas entre os anos de 2008 e 2009, na USP: Teorias sobre o racismo e discursos antirracistas, com o Prof. Dr. Kabengele Munanga; As elites culturais africanas: trajetórias e discursos múltiplos na formação dos Estados contemporâneos, ministrada pelo Prof. Dr. Carlos Serrano; África na cartografia portuguesa (séculos XV-XX), com o Prof. Dr. João Carlos Garcia; Sociologias das religiões afro-brasileiras, ministrada pelo Prof. Dr. Reginaldo Prandi; e Cultura negra e dominação, com o Prof. Dr. Wilson do Nascimento Barbosa. Entre 2009 e 2010, cursamos: A Alfabetização Cartográfica, a formação dos conceitos científicos em Geografia: encaminhamento para construção de aula e formação docente e a construção do conhecimento escolar no ensino de Geografia, ministrada pela Profa. Dra. Sonia Castellar; Produção e circulação de saberes para professores e alunos: livros e manuais escolares, ministrada pela Profa. Dra. Vivian Batista da Silva; e Geografia Política: teorias sobre o território e o poder e sua aplicação à realidade contemporânea, ministrada pelo Prof. Dr. Wanderley Messias da Costa. O conjunto dessas disciplinas foi basilar para a fundamentação teórica desta tese.

,apresentam diferentes abordagens dos conteúdos e saberes no campo das ciências humanas, como discorrem Bittencourt (1993) e Silva e Correa (2004). Segundo Pinheiro (2005), em particular na Geografia acadêmica, encontramos diferentes investigações a respeito do continente africano, que passam pela climatologia, paisagem, cidades e currículo.

Nossa tese está organizada em sete seções. Na segunda seção, que sucede a esta Introdução, apresentamos a metodologia de trabalho, os caminhos percorridos para o desenvolvimento da tese, nossas bases teóricas e conceituais, além do levantamento e análise de teses, dissertações e livros que trataram da Geografia escolar nos livros didáticos. Para ajudar na escolha das obras e no debate a respeito da denominação "livro escolar", recorremos a Ossenbach e Somoza (2001). Por meio dos conceitos de "luta de representação", de Chartier (1991) e "economia-mundo", de Wallerstein (1989), e da categorização da África do burkinabé Ki-Zerbo (1982), desenvolvemos nossos passos para entender a presença do continente africano na Geografia escolar.

A terceira seção está dividida em duas partes: na primeira, retomamos a importância dos principais manuais escolares no ensino da Geografia escolar entre 1824 e 1890, e em seguida focamos nossas análises entre 1890 e 2003. Na segunda, analisamos e comparamos cada autor, as diretrizes educacionais de seu período e sua obra escolar. Os autores analisados são: Tancredo do Amaral (1890, representante do período 1890-1930), Aroldo de Azevedo (1938, 1978, representante do período 1938-1978), Zoraide Victorello Beltrame (1975, para o período 1975-1990) e José Willian Vesentini e Vânia Vlach (2003, para 1990-2003). Investigamos a formação acadêmica desses autores, para que, sabendo se eram professores de Geografia em escolas ou universidades, pudéssemos entender algo a respeito de suas concepções de África.

A quarta seção está dividida em quatro partes: na primeira, embasados em Ki-Zerbo (1982), Said (1996) e Diop (1980), problematizamos algumas reflexões sobre como a África é discutida pelos diversos grupos de intelectuais, africanos, europeus, norte-americanos e brasileiros. Com o conceito de territorialidade de Sack (1986) e Badie (2002), refletimos o porquê de o continente africano ter sido tratado nas publicações como terras anexadas, como extensões territoriais europeias. Na segunda parte do capítulo, Munanga (2004) e Uzoigwe (1985) nos ajudaram a entender as categorizações com que a população desse continente veio a ser divulgada ao público escolar. Categorizações que vinham sendo propagadas pela herança hegeliana, a qual classifica povos africanos em primitivos, selvagens bárbaros e atrasados. Na terceira e quarta partes, discutimos as possíveis influências dos autores e dos conteúdos

escolares que eles divulgaram em seus manuais, e a partir de imagens elaboramos algumas tabelas. Através dessa periodização, aprofundamos o debate sobre como a África foi representada em períodos muito definidos por cada um daqueles autores, na quinta e sexta seções do trabalho.

A quinta seção desta tese traz mapas e conteúdos escolares sobre a África presentes nas obras escolares dos diferentes autores. A partir desse material, levantamos algumas perguntas, por exemplo: por que o tema da partilha da África levou 90 anos para ser publicado nas páginas escolares? Esse questionamento remete à já citada indagação de Castellar (2010, p. 12): "Quanto tempo um conceito ou categoria estruturado leva para ser trabalhado na Geografia escolar ou acadêmica?" Os conteúdos escolares e os mapas das obras de Tancredo do Amaral (1890), Aroldo de Azevedo (1938 e 1978) e Zoraide Victorello Beltrame (1975), que vieram comprovar nossa tese sobre o olhar racial nas obras escolares, estão relacionados com as diversas linhas teóricas que tratam a respeito da territorialidade como agente do colonialismo. Fechamos o capítulo com a obra escolar de Vesentini e Vlach (2003), que trata do início das independências na década de 1960 e as últimas descolonizações na década de 1990.

A sexta seção apoia-se em Vincke (1985), Appiah (1997) e Oliva (2007) para discutir como a população africana foi representada hierarquicamente no livro didático. Relacionamos representações iconográficas e os textos escolares que as acompanham com algumas das perspectivas eurocêntricas presentes na quarta seção. Debatemos as categorizações dos conteúdos escolares, contextualizando-as com outros autores. Seus desdobramentos são diversos, passando pelos conceitos de cidades, costumes, população, cultura, civilização, atraso, selvagem, guerra, conhecimento, desenvolvimento, dentre outros. Enfim, tratamos de conteúdos escolares que precisam ser pensados no conjunto de preocupações teórico-metodológicas para a análise do livro didático, em particular do continente africano.

A sétima seção apresenta as considerações finais de nossa tese.

2 A INVESTIGAÇÃO E AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

2.1 AS ETAPAS DO TRABALHO

Iniciamos nesta seção com os critérios de análise da pesquisa, os porquês do trabalho e nossas escolhas bibliográficas e teórico-metodológicas. Demarcaremos nossa construção conceitual, seu desenrolar e a discussão dos conceitos envolvidos em nosso trabalho. Isso porque, com um leque de possibilidades no campo da educação, acreditamos ser importante explicitar e fundamentar o caminho a ser traçado. Na medida em que os conceitos forem citados, discutiremos teoricamente por meio de seus autores as trilhas a serem perseguidas.

Acreditamos ser fundamental a apresentação das obras trabalhadas, pois facilita o entendimento e o acompanhamento de nossas análises. Primeiramente partimos do livro escolar de Tancredo do Amaral (1890), em seguida Aroldo de Azevedo (1938), Zoraide Victorello (1975) e por fim José Willian Vesentini & Vania Vlach (2003) – cuja escolha dos três primeiros se deram em função de serem as principais obras em cada período significativo como registrado por Vesentini (1992, p. 83). A opção da obra de Vesentini & Vlach (2003) é por estar entre os principais livros avaliados segundo o 'Plano Nacional do Livro Didático', realizado MEC (2004). Nas obras iremos analisar as concepções de como o continente africano e a sua população foi categorizada via o conteúdo escolar e as iconografias.

Para tal, nosso ponto de partida é a obra escolar *Geographia Elementar*, de Tancredo do Amaral (1890), publicada no mesmo ano em que se realizou a reforma Benjamin Constant, quando é oficializada a presença de conteúdos sobre a África na Geografia escolar brasileira, conforme sublinha o Artigo 81 do Decreto nº 981 (BRASIL, 1890) firmado no Colégio D. Pedro II. No desenvolvimento do trabalho, vamos nos debruçar sobre a dissertação de Colesanti (1984, p. 13-130), que nos serviu de base para o entendimento das reformas instituídas no Brasil entre os anos 1890 e 1971. Esse trabalho nos abriu o leque de possibilidades de investigação a respeito das propostas educacionais ocorridas na Geografia escolar, como o debate a respeito das continuidades e rupturas. Consideramos como "Geografia escolar" aquela que passou a ser ensinada de acordo os manuais escolares no período imperial, em particular o modelo francês. Isso porque, de acordo com Rocha (2010, p.

2), foi da França que se "transplantou" o ideal de educação, o modelo de organização escolar, a forma, bem como os conteúdos e modelos adotados pelas disciplinas. Entre elas, a Geografia, para ser implantada, passou por modificações e adaptações históricas, políticas e econômicas, no Brasil. Com a edição e publicação dos livros escolares em território nacional, essas obras buscavam se aproximar ao máximo dos exemplares franceses, uma prática que se propaga até os anos 20 do período republicano.

Nesse período, a segunda obra analisada será a de Aroldo de Azevedo (1938), *Geografia Geral*. No que concerne à disciplina escolar Geografia, nota-se que as políticas educacionais eram implementadas para definir os conteúdos e programas presentes em cada área, como veremos no decorrer da pesquisa. A terceira obra analisada foi a de Zoraide Victorello Beltrame (1975), *Geografia Ativa*. Em seguida relacionamos esses livros didáticos com os debates suscitados na Geografia escolar a partir do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, do MEC (BRASIL, 1985), que cria o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e traz diversas mudanças, como a indicação do livro didático pelos professores, bem como sua reutilização, o que implicou a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção.

Nosso ponto de chegada é o livro didático de José Willian Vesentini e Vânia Vlach (2003), *Geografia Crítica:* Geografia do Mundo Subdesenvolvido, publicado no mesmo ano em que é promulgada a Lei Federal nº 10.639/03 (MEC; SEPPIR, 2004), a qual determina a presença de conteúdos sobre o continente africano no ensino e nos livros escolares[8]. Em seu Artigo 26-A, lê-se que "nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o conteúdo sobre História e Cultura Afro-Brasileira" (MEC; SEPPIR, 2004, p. 23).

Para uma melhor compreensão da metodologia do nosso trabalho, é importante aprofundarmos no contexto histórico do termo "livro didático". Escrever sobre os livros escolares é falar de um mundo diverso e delicado para se definir. Sobre isso, Ossenbach e Somoza (2001, p. 37) escrevem que existe uma "ambiguidade terminológica" a respeito de sua denominação, que varia entre os seguintes termos: livros escolares, livros de textos, textos escolares, manuais, manuais escolares, livros didáticos, textos didáticos, livros para crianças,

[8] De acordo com MEC (2004, p. 35), a Lei nº 10.639 "vem a vigorar em todo o território brasileiro [...] § 1º [...] o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil". Aqui, em particular, nosso objetivo é compreender a presença da África nos livros didáticos. O referencial teórico-metodológico da referida lei vem das raízes do multiculturalismo.

dentre outros que se inscrevem em distintos períodos históricos, países e sistema políticos. A respeito dessa discussão também existe o estudo de Stray[9] (1991, p. 1 *apud* JOHNSEN, 1996, p. 26). Para Stray[10] (1991 *apud* JOHNSEN, 1996), o termo "*textbook*" é muito mais antigo e se refere ao texto habitualmente latino ou grego; o termo "livro escolar" (*schoolbook*) aparece pela primeira vez em inglês na década de 1750, e o termo "livro didático" (*textbook*) só aparece em inglês na década de 1830. Os autores citados anteriormente, Ossenbach e Somoza (2001, p. 37) registraram que "a distinção entre livros didáticos e escolares é um processo histórico na história das palavras". Como visto, são diversos os debates a respeito dessa terminologia, isso porque em cada momento histórico existiu uma terminação para esse material. Sabendo disso, no decorrer do trabalho usaremos a denominação "livros escolares", considerando que em alguns momentos registraremos outros termos para não cair no cansaço das repetições.

Em busca de material para análise, atentamos para os compêndios que alcançaram um maior público em cada período[11]. Temos interesse no processo pelo qual "aprendemos" a "olhar" para a África por meio dos compêndios, já que estes são vistos em muitos casos como "os donos do saber". A categorização "senhores do conhecimento" é uma provocação nossa, já que em muitos casos o compêndio escolar é o segundo livro mais importante nas casas dos brasileiros, atrás da Bíblia Sagrada. Não somente no Brasil, o livro escolar possui forte peso na cultura escolar, com uma autoridade inquestionável e irrefutável, para alunos, professores e pais. Da mesma forma, concordamos com Choppin (2002, p. 552-553) quando este escreve que "os livros escolares assumem múltiplas funções", que podem ser ideológicas e culturais. Isso porque é um instrumento que exerce de maneira explícita e rígida diferentes formas e modelos na educação, seja no modelo formal das escolas, seja no modelo informal dos cursos a distância. Partimos do pressuposto de que os livros escolares são documentos oficiais que influenciaram a sociedade, que difundem a narrativa oficial do Estado a respeito de temas determinados. Ao elegê-los como fonte de pesquisa, optamos por analisar suas rupturas e continuidades na Geografia escolar. Acreditamos ser importante, nesse sentido, tomá-los

---

[9] STRAY, Chris Stray, *Quia nominor leo : vers une sociologie historique du manuel, Histoire de l'éducation.* n° 58, mai 1993, pp. 77-78.

[10] Ibidem.

[11] Trabalhamos com os livros que, segundo o (VESENTINI, 1992), atingiram um número maior de alunos. Os compêndios selecionados para o trabalho foram encontrados na Biblioteca do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), que tem um acervo de obras raras, entre as quais livros didáticos; na Biblioteca do Livro Didático, pertencente à Biblioteca da Faculdade de Educação; no Livros Escolares Brasileiros (Livres); e na Biblioteca Florestan Fernandes, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH). Todos esses acervos pertencem à USP.

como objeto de análise em nosso estudo, para podermos desenvolver melhor uma reflexão a respeito do tema, uma vez que estes criam valores e moldam diferentes visões de mundo.

No decorrer da pesquisa, aprendemos que o livro escolar não é o único instrumento presente no processo de ensino-aprendizagem, já que este transita de diferentes maneiras. Pensar isso envolve um debate geográfico de caráter conceitual a ser feito, ou seria um acontecimento a ser desconstruído? Esses questionamentos, ao que nos parece, não são tão simples de responder, seja através de uma análise da história da disciplina escolar, do debate sobre o livro didático, sobre o tema de África ou pela sociologia do ensino. Entre o conjunto das indicações propostas na Lei nº 10.639/03 (MEC; SEPPIR, 2004), nosso foco é a presença da África no livro escolar. Nesse sentido, uma das propostas da referida lei foi demonstrar que o continente africano pode ser abordado através de diversos temas:

> as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações. (MEC; SEPPIR, 2003, p. 22)

As propostas educacionais a respeito dos conteúdos escolares referentes à África citados acima e presentes na Lei nº 10.639 (MEC; SEPPIR, 2004) são as que mais se aproximam do livro escolar, dentre um vasto conjunto de conceitos que debatem a respeito desse continente. O documento do MEC discorre que a "cultura africana, África e a história dos afro-descendentes" podem ser e são interpretados e refletidos em conjunto com diversas perspectivas políticas, econômicas ou humanas (MEC; SEPPIR, 2004, p. 07). Consideramos que essa lei é resultado de uma sociedade em movimento[12]. Assim, a contribuição da Geografia escolar nos livros escolares, como veremos, pode oferecer novas leituras e entendimentos no campo do livro didático sobre a África, subsidiando para o conhecimento e a interpretação da realidade. Acreditamos na importância da comunicação entre as medidas educacionais postas para a disciplina de Geografia e o debate sobre o livro didático, para entendermos o tratamento dado aos conteúdos referentes ao continente africano em cada período abordado nesta tese.

[12] A Lei nº 10.639/03 faz parte de um conjunto histórico de legislações que vinham sendo promulgadas no território brasileiro, como os "Artigos 26 e 26-A da LDB, as Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como as leis orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII). Também cabe lembrar leis ordinárias, como a Lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém; a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju; e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo" (MEC, 2004, p. 9).

Nosso recorte é limitado ao livro escolar e concentra-se especificamente no debate a respeito do conteúdo sobre o continente africano no livro didático. Tomamos novamente a pergunta de Castellar (2010, p. 12) como indagação nuclear de nossa tese: “Quanto tempo uma categoria ou conceito desenvolvido na Universidade delonga para ser debatido no ambiente escolar?” Nosso objetivo é saber qual o conteúdo escolar sobre a África publicado no livro didático.

Essa interrogação nos levou a pesquisar um objetivo em específico: o que os autores de livros escolares publicaram na Geografia escolar brasileira a respeito do continente africano entre 1890 a 2003? Temos dois objetivos gerais, a saber: pesquisar as bases teóricas e metodológicas da disciplina escolar Geografia a respeito do continente africano; e analisar o conteúdo sobre África na Geografia escolar, tanto no que concerne ao texto escrito como às imagens que lhe estejam associadas, uma vez que as figuras (mapas, gravuras, desenhos, fotografias) são elementos capazes de carregar um conteúdo interpretativo e de entendimento da realidade.

Em seguida, levantamos algumas perguntas ao longo da pesquisa: por que o ensino do continente africano nos livros de Geografia ganhou importância no cenário atual? Houve continuidades, rupturas ou inovações a respeito de tal conteúdo? Essas são perguntas que buscamos responder no desenvolvimento do trabalho.

Em uma parte da tese, analisaremos o que os autores de livros escolares escreveram sobre a África, na Geografia escolar brasileira, de 1890 até 2003. O debate aqui apresentado e desenvolvido é um dos debates possíveis na Geografia Humana. A pesquisa é fruto de um trabalho conjunto, que teve como eixo norteador compreender a presença dos conceitos, categorias e conteúdos nos próprios livros didáticos, sendo que nossa investigação foi analisar o conteúdo sobre a África que neles se encontra.

2.2 A REPRESENTAÇÃO DA ÁFRICA NAS CIÊNCIAS HUMANAS: O CASO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Existe um conjunto de intelectuais que vêm dedicando suas energias a tecer reflexões a respeito das representações da África nas ciências humanas[13]. Entre 1890 e 2003, diversos foram os livros publicados, os debates teóricos, metodológicos e educacionais desenvolvidos que trataram da temática aqui levantada. Em meio a esse debate, escolhemos o caminho que discorremos a seguir. A respeito da África, Ki-Zerbo (1982, p. 21) escreve:

> [...] Já foi o tempo em que nos mapa-múndi e portulanos, sobre grandes espaços, representado esse continente então marginal e servil, havia uma frase lapidar que resumia o conhecimento dos sábios a respeito dele e que, no fundo soava, também como um álibi: "Ibi sunt leones" Aí existem leões. Depois dos leões, foram descobertas as minas, grandes fontes de lucro, e as "tribos indígenas" que eram suas proprietárias, mas que foram incorporadas às minas como propriedades das nações colonizadoras.

Esse fragmento ajuda-nos a desmistificar o que o leitor encontrará no decorrer deste trabalho a respeito do continente africano. Isso porque a colocação acima demonstra um posicionamento contrário aos olhares coloniais racistas a respeito da África. Inúmeros são os artigos e produções a respeito desse tema, como a já citada coletânea organizada pela Unesco no decorrer das décadas passadas. Seguindo essa linha de raciocínio, sabemos que, para entender a África no livro didático, é preciso ler a respeito das representações, em particular, dos conteúdos escolares de Geografia. Estamos considerando como representações escolares as imagens e os textos presentes nos livros escolares. Estes serviram-nos de subsídio para o entendimento dos diferentes momentos da presença dos conteúdos sobre esse continente no material escolar. As análises das representações textuais e iconográficas nos ajudaram a entender o que foi a África no livro escolar. Sobre os conteúdos presentes nos livros didáticos, Chartier (1991, p. 06) escreve que eles passam pela "luta das representações", ou seja, por

[13] Diversos são os trabalhos sobre a África nas ciências humanas. Utilizaremos alguns desses no decorrer de nosso trabalho, como o de Anjos (1989 e 2007), Silva (1994, 1996 e 2003) Fanon (1973), Ki-Zerbo (1982), Mourão (1993 e 1995), Munanga (1993), Serrano (1988) e Uzoigwe (1991), dentre outros.

interesses diversos a respeito de como e por que determinados conceitos e temas devem ser ou não abordados no livro escolar. Essa categorização será importante para nossa reflexão, pois, segundo Chartier (1991, p. 183), essa é "uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e nomear e a definição, de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz de si mesma". No decorrer da tese discutiremos algumas das batalhas que o conteúdo escolar referente ao continente africano travou nas páginas dos livros didáticos. Outra base que nos ajudou a pensar a imagem da África nos compêndios foi o conceito de "economia-mundo", de Wallerstein (1989, p. 29). Segundo ele, as primeiras violações na África ocorreram como um processo lento e regular, que começou em 1450 com o tráfico humano.

Com base em Ki-Zerbo (1982), Chartier (1991) e Wallerstein (1989), pesquisamos as representações escolares da África em textos e imagens de livros didáticos. Ao investigar a respeito da presença do continente africano no livro didático, podemos ter indícios da maneira como ela se dá, de como ela fez e faz parte de um jogo de interesses políticos e culturais, além do fato de que representar e ser representado esteve e está envolvido numa batalha de força e poder no território da Geografia escolar e de outras disciplinas. Isso porque nos livros escolares estão as contradições políticas, os interesses econômicos, as classificações, categorizações culturais, as formas e modelos escolares que fazem parte das "luta das representações" (CHARTIER, 1991, p. 06) de diversos grupos sociais, o que envolve negociações, embates, estratégia e confrontos a respeito do conteúdo específico da disciplina escolar Geografia, especialmente a África.

Buscando analisar as representações textuais e iconográficas nos livros escolares, encontramos um conjunto de pesquisas. Por exemplo, a dissertação de Castellar (1996) propõe que, na construção da noção de espaço e sua representação cartográfica com crianças, jovens e adolescentes nas séries iniciais, são necessários diversos exercícios pedagógicos para alcançar o resultado esperado. A presença das iconografias nos livros é algo a ser considerado no texto, conforme a análise conduzida por Barthes (1990, p. 33), que argumenta sobre a existência de "um valor repressivo em relação à liberdade dos significados da imagem; compreende-se que seja ao nível do texto que se dê o investimento da moral e da ideologia de uma sociedade", o que demonstra que nos livros escolares existem uma organização e um direcionamento político da visão dos seus respectivos autores. Assim, o conjunto texto-imagem delineia, para Barthes (1990), os passos e a transmissão das ideias de quem escreveu o livro, assim como os direcionamentos que este deseja colocar.

Também a respeito do uso de imagens nos livros escolares, concordamos quando Ferro[14] (1981, p. 15) assevera que elas "marcam-nos para o resto da vida. Sobre esta representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo, do passado das sociedades, enxertam-se em seguida opiniões, ideias fugazes ou duradouras". Esse fragmento pode ajudar nas análises do material iconográfico presente nos livros didáticos. Por sua vez, Kossoy (2003, p. 79) escreve que, na interpretação das imagens "fixas ou acompanhadas de textos, a leitura das mesmas se abre em leque para diferentes interpretações". Elas podem ser econômicas, políticas e culturais, permitindo sempre uma leitura e interpretação plurais, coincidindo ou não com o ponto de vista do autor do livro escolar. Isso porque as imagens presentes nos livros escolares fazem parte do conhecimento do passado e do presente a respeito daquela disciplina, combinando conhecimento e conteúdo.

Da mesma forma é preciso considerar que o conjunto de informação textual, a iconografia, a legenda e o título fazem parte de um segmento maior, que é o livro escolar. As representações visuais contidas nos manuais, assim como as palavras, fazem parte do processo de ensino-aprendizagem na Geografia escolar, na forma de construir novos significados a respeito do mundo. Como tratado por Bittencourt (1993, p. 29), o "mundo das imagens" nos livros didáticos tem sido objeto de poucos estudos entre nós. Sobre as ilustrações e a maneira pela qual determinados segmentos sociais têm sido representados nos livros didáticos atuais, existem raros trabalhos.

Sabendo do conjunto de reflexão a respeito das imagens nos livros escolares, levamos em consideração, neste momento, o fragmento anterior de Bittencourt (1993), que nos dá auxílio a respeito das imagens presentes nos compêndios escolares, uma vez que as obras que selecionamos apresentam um número de imagens significativas. Aliás, é importante registrar que o conteúdo do livro escolar, como nossa principal fonte de pesquisa, tem sido tema de estudo nos últimos anos por diferentes disciplinas escolares. Dessa forma, convém resgatar alguns exemplos de como o conteúdo africanista foi abordado por alguns pesquisadores na Geografia. Ou seja, localizar historicamente o objeto, para um melhor entendimento e desenvolvimento do trabalho, até porque se acredita que tal matéria tenha passado por mudanças e rupturas, como veremos no decorrer desta tese.

A discussão sobre o livro didático, além de permitir um leque de possibilidades, torna possível um alinhamento com outras áreas do conhecimento, como História, Antropologia,

[14] Acreditamos que as imagens nos livros didáticos podem se comunicar imediatamente com o leitor, nesse caso os alunos, estando na maioria das vezes acompanhadas de textos, legendas, títulos e explicações.

por exemplo. Pode-se pensar o livro didático do ponto de vista das diferentes linhas de pesquisa em que está inserido, do seu projeto editorial, de seu conjunto iconográfico, ou mesmo investigar as diferentes concepções da disciplina escolar que ele propaga, suas propostas didáticas e a adequação da linguagem utilizada ao público-alvo e sua faixa etária. Da mesma forma, o trabalho pode ser desenvolvido pela interpretação dos saberes escolares presentes no texto, pela análise do currículo e/ou dos programas, sua formatação e pela presença do Estado em forma de leis.

No que tange aos compêndios, é preciso registrar suas especificidades e direcionamentos, pois alguns autores trataram especificamente do campo do ensino, outros da pesquisa e houve igualmente aqueles que uniram as duas áreas. Notamos a possibilidade de diferentes recortes sobre o tema do livro didático. Em particular, Sodré (1966; 1983 p. 36) faz um retrospecto histórico de quais seriam os livros didáticos mais importantes para a educação pública até a década de 1960. Segundo Sodré (1983, 36), disciplinas escolares possuem manuais e outros materiais de apoio. Cada obra possui seu plano de trabalho, passando pela metodologia, pelo recorte temporal, pelos títulos, linguagens, propostas educacionais, dentre outros elementos do ensino. Hallewell (1985) discorre a respeito dos diversos debates sobre materiais escolares, num trabalho que busca sistematizar a produção, distribuição e catalogação do compêndio no Brasil. Johnsen (1993, p. 29) discute a possibilidade de análise por meio das disciplinas escolares. Ele dividiu sua análise em três planos, a saber: a ideologia nos livros didáticos; o uso dos livros didáticos; e o desenvolvimento dos livros didáticos. Nesse estudo, há uma análise dos conteúdos, como educação, escola, aluno, sociedade, entre outros, a serem selecionados até a sua publicação. Em Choppin (2004, p. 549), “a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países”, como será discutido mais à frente. Com o passar dos anos, notamos que existem pesquisas e incentivos direcionados ao desenvolvimento da história do ensino e suas disciplinas.

Para aprofundar o trabalho a respeito do manual escolar, buscamos o instrumental metodológico desenvolvido por Pinheiro (2005, p. 92). Este teve como fontes documentais as dissertações e teses no campo de ensino de Geografia no Brasil, no período de 1967 a 2003. Sua pesquisa demonstra que existem diversos estudos a respeito do livro didático, passando pelo currículo, pela abordagem que o livro faz sobre a Geografia urbana e a Geografia rural, pelo ensino da Geografia escolar, pelos gêneros dos trabalhos, por seus focos temáticos e pelas linhas dos grupos de pesquisa.

Já o trabalho desenvolvido por Bittencourt (1993, p. 1) aborda "a história do livro didático no processo escolar brasileiro", visando a ultrapassar o debate sobre o saber escolar que ocorre de maneira fragmentada, atingindo sua utilização em sala de aula. Percebe-se no mesmo trabalho que existiam diversos caminhos de investigação com relação ao livro didático. Bittencourt (1993) propõe a análise da editora como direcionadora ou não dos conteúdos escolares, do autor e seu posicionamento em relação ao contexto político e cultural, juntamente com o texto e os diferentes elementos iconográficos. Outro trabalho é o de Castellar e Vilhena (2010, p. 143), que apresentam outro indicativo possível para pesquisa: as análises das estruturas que fazem parte da organização dos interesses e estruturas educacionais do livro escolar. As autoras escrevem que no processo de elaboração do livro didático, "o trabalho em equipe ocorre ao longo da construção do projeto na escolha adequada das ilustrações, fotografias, composição e paginação [...] editora/editoria devem estar em sintonia" para que o produto final saia impresso como planejado (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p. 143). Ao mesmo tempo, são diversas as exigências para sistematização do material escolar: organizações e necessidades pedagógicas que passam pela área do saber escolar nas mãos do mercado editorial e pelas diretrizes educacionais. A respeito dessas possibilidades também trata Choppin (1980, p. 19), que considera o livro didático "um instrumento pedagógico inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas dos métodos e das condições do ensino de seu tempo".

Diferentes discussões sobre o os livros na Geografia escolar ocorrem, como propõe Rua (1992), demonstrando a não autonomia na construção do conhecimento pelo professor com manual escolar em sala de aula. Ele diz que "o livro didático não funciona apenas como instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão do conhecimento, mas como modelo-padrão do conteúdo" (RUA, 1992, p. 149). Entendemos que, para ele, o professor não tem a possibilidade de construir o conhecimento independente do compêndio escolar.

Há outros recortes relativos aos conteúdos da disciplina escolar de Geografia nos livros didáticos, por exemplo o trabalho de Assis Neto (1995, p. 4), que tratou da questão ambiental analisando a dicotomia entre a Geografia física e humana, suas características e problemáticas. Na mesma linha, a pesquisa de Mantovani (2009, p. 26) enfocou a avaliação do PNLD como parte de uma política pública para a educação implementada no livro didático. Segundo a autora, tal organismo foi utilizado para seleção, distribuição e utilização do material nas escolas públicas brasileiras. O trabalho de Levon (2009, p. 15-16) aborda o

ensino de Cartografia nos manuais publicados entre 1824 e 2002, a partir dos “meridianos, paralelos, ângulos, mapas, representações, orientação, dados e demais construções”. A dissertação de Dias (2009, p. 91) debate sobre a “realidade latino-americana”, pois para ele existe uma justificativa de categorização na ideia de América Latina.

Assim, nesse breve apanhado das discussões a respeito da produção bibliográfica sobre o livro didático, vemos que são diversos os caminhos a serem percorridos. Interpretações, funções, interesses e contextos geográficos podem ser atribuídos a cada um desses percursos de análise. Nenhum deles tratou especificamente do ensino sobre a África. Acreditamos que nossa problematização vem contribuir para o debate a respeito do ensino na Geografia escolar. Porém encontramos trabalhos de História que trazem esse debate à tona. Por exemplo, a dissertação de Júnior (2008), *Imagens da África, dos africanos,* que analisou as representações sociais dos africanos nos livros didáticos de História do Brasil; e a tese de Oliva (2007), *Lições sobre a África*, que apresenta como nos manuais utilizados no Brasil e em Portugal para ensino de História foram elaboradas diferentes imagens, abordagens e recortes temáticos a respeito da África. A ausência do debate a respeito das imagens de mapas e textos que tratam do território africano nos livros na Geografia escolar estimula nossa investigação.

Mas a produção de livros didáticos vem sendo feita por alguns poucos africanistas. O filósofo anglo-ganês Kwame Appiah (1997) desenvolveu alguns debates a respeito das imagens dos africanos nos livros de História. Appiah (1997, p. 21) alerta para alguns pontos relativos à colonização racista de controle imperial pelos europeus. Segundo ele, para alguns intelectuais, o modelo de ensino constituído pela Europa foi importante; para outros, foi constituído de teorias, conceitos, crenças, saberes e categorizações que precisam ser pensadas antes de tomá-las de empréstimo. Já o trabalho de Vincke (1985) explica como o continente africano apareceu em publicações escolares belgas de língua francesa entre os anos de 1880 e 1984. Em seu estudo, a população africana foi categorizada por meio de pensamento raciológico, com as justificativas específicas do pensamento europeu. Assim, sentimos maior necessidade de verificar como tais saberes foram divulgados nos manuais brasileiros.

2.3 O ANDAR DA PESQUISA: AMARRANDO AS IDEIAS

No decorrer da pesquisa, encontramos nos manuais escolares as denominações "Geografia da África"[15] e "continente africano". Ambas as terminologias serão usadas no andamento deste trabalho. Com o apoio de Said (1995, p. 33), partimos da ideia de que a África é um continente formado por "territórios sobrepostos", "histórias entrelaçadas", que geraram Geografias particulares em cada área do continente africano.

Consideramos que nesse continente há uma homogeneidade e uma heterogeneidade, desde as variadas populações, suas religiões, formas políticas e distintos sistemas econômicos. E é no plano da educação, da política e da cultura que discutiremos o continente africano no campo do ensino da Geografia escolar. Sabendo desse referencial, buscaremos, na medida do possível, intercalar tais posicionamentos em nossa análise. Apresentaremos, além disso, as bases conceituais e metodológicas utilizadas no caminhar da pesquisa, tendo em mente que a metodologia é um processo em construção. Assim, construir instrumentos de pesquisa e reflexões mais apuradas a respeito do tema do continente africano nos manuais escolares apresentou-se para nós como tarefa obrigatória. Ao elencar os autores com os quais iremos dialogar, já estamos discutindo os passos da nossa investigação.

Para o desenvolvimento do nosso trabalho, utilizamos os termos "disciplina escolar" ou "matéria" em relação com o nível de escolarização básico. Em nosso caso, os termos "disciplina" e "matéria" aparecerão como sinônimos. Chervel (1990, p. 180), a respeito da acepção da palavra "disciplina", assevera que "logo após a I Guerra Mundial, enfim o termo 'disciplina' vai perder a força que o caracteriza até então. Torna-se uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino". Podemos dizer que, com o passar dos anos, o modelo disciplinar envolvido nos métodos e regras com as quais se trabalhava veio a se tornar um conhecimento escolar específico de cada disciplina. Em outro debate a respeito do tema e o emprego de conceituações e categorizações, registra Forquin (1992, p. 28) que os termos "disciplina" e "matéria escolar"

[15] Ao escrevermos "continente africano" ou "África", estaremos nos apoiando em Said (1995, p. 27), que fala em uma Geografia recente "variada demais para chegar a constituir algo unitário e homogêneo; na verdade, a luta que trava em seu interior envolve defensores de uma identidade unitária e os que veem o conjunto como uma totalidade complexa, mas não redutoramente unificada".

> [...] são com freqüência utilizados indiferentemente, com, entretanto, uma nuance de sentido: o termo "matéria" é mais neutro, mais popular, mais "escolar" e mais "primário", enquanto o termo "disciplina" se aplica mais aos níveis superiores dos cursos e implica sempre uma ideia de exercício intelectual e de formação do espírito.

Em nosso trabalho, acreditamos que, para uma melhor compreensão do conteúdo sobre a África na disciplina escolar Geografia, é de grande importância o entendimento de sua transposição didática[16] para os compêndios escolares. Fato é que a disciplina escolar ou seus conteúdos passaram por modificações internas no desenvolvimento de sua produção de conhecimento e principalmente no decorrer da transposição e publicação no livro escolar. Coube-nos pesquisar como cada autor aproximou o conhecimento científico do escolar.

Goodson (1983) argumenta que a conceituação de disciplina acadêmica vale-se de metodologias distintas e autônomas das escolares. Para fortalecer sua teoria, Goodson (1983, p. 124) escreve que muitas vezes o conhecimento acadêmico é independente das relações com as quais se estabelece entre sociedade e Estado. Discordamos desse argumento, porém não descartamos sua importância para o ensino. Isso porque a presença do conteúdo escolar sobre o continente africano nos livros didáticos em 1890 ou em 2003 fez parte de uma política, de um movimento social, o movimento negro, e de uma Geopolítica interna que é fruto das relações estabelecidas entre as leis educacionais e demais debates sobre ensino. O diálogo da produção universitária e escolar sobre este tema decorre disso, e nos faz retomar os objetivos citados anteriormente. Por essa comunicação, percebemos que as disciplinas escolares não estão sozinhas ou desarticuladas no livro escolar: fazem parte de um conjunto maior de saberes. Demonstraremos como alguns outros elementos entram na disputa para a elaboração do conteúdo de África no livro didático.

Em consonância com as leituras realizadas, afirmamos que foi preciso estar atentos aos conteúdos produzidos nesse processo educacional e às propostas teórico-metodológicas. A Geografia, como ciência que estuda o território, é base no debate no campo do ensino, que inclui o livro didático. Aqui recordamos Callai (2003, p. 12) quando esta afirma que o território "é a própria sociedade em movimento, pois ao mesmo tempo em que é a base, ele próprio é também agente no processo, pois interfere ativamente nos processos". A Geografia contribui para o entendimento das dinâmicas educacionais na formação do território

[16] O termo "transposição didática" foi introduzido por Yves Chevallard (1985), especialista em didática da Matemática. Sua proposta possibilita explicar e estabelecer relação entre o saber erudito ou científico e o construído, ou seja, o diálogo entre o saber acadêmico e o saber escolar. Tais termos serão as bases para o entendimento e desenvolvimento da pesquisa.

brasileiro, assim como ajuda a explicar as transformações territoriais na organização da sociedade.

Para conseguir alcançar nossos objetivos, foi preciso trilhar um caminho de análise para nossa investigação. Na busca por respostas, foi preciso compreender a maneira como os autores de livros escolares compreendiam esse continente, sempre respeitando alguns fatores, como o livro, as propostas educacionais e a Geografia escolar da época.

Nos livros escolares de Tancredo do Amaral (1890), Aroldo de Azevedo (1938), Zoraide Victorello Beltrame (1975) e José Willian Vesentini e Vânia Vlach (2003), encontramos uma África que fazia parte das novas terras coloniais, fruto da expansão territorial do colonialismo europeu. É nessa perspectiva que o mundo é visto como conjunto de terras, colônias, domínios e protetorados pertencentes ao império português, francês, espanhol e demais países europeus. Para pensarmos a esse respeito, recordamos Lênin (1917; 1976) quando escreve que as colônias foram 'um território de apropriação' de uso, exploração e apropriação dos que nela vieram a ter controle e divisão territorial das colônias. Os autores dos livros escolares nesta tese analisados apresentam a África como um continente despovoado.

A legitimidade do princípio da territorialidade nas obras escolares não se deve ao simples domínio da política, pois ela se define pelos processos sociais em que o conceito se insere, a saber: religião, costumes, língua e tradições. O conceito de territorialidade será mais bem debatido posteriormente. Baseamo-nos na afirmação de Badie (1996, p. 12) segundo a qual o conceito de territorialidade está "longe de ser natural, este é assim claramente instrumental e, longe de ser a projeção geográfica de uma determinada comunidade, ele é, pelo contrário, um meio de definir e de delimitar uma comunidade". Com o conceito de territorialidade, buscamos desmascarar o olhar colonial e imperial presente na Geografia escolar[17]. Ao assumirmos essa teorização, dizemos que a construção estabelecida pelos europeus estava concretizando mais uma parte do domínio territorial. Ao mesmo tempo, ela está relacionada com um discurso e diálogo do saber acadêmico e escolar.

[17] Nomeação dada pelo colega professor e crítico literário, Wellington Migliari, fruto de diversas conversas sobre o assunto.

3 MANUAIS ESCOLARES, COMPÊNDIOS E LIVROS DIDÁTICOS: O CASO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

3.1 FOLHEANDO AS PRIMEIRAS PÁGINAS DA ÁFRICA NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Para estudar como a ideia de África está presente nos livros didáticos entre 1890 e 2003, dividimos este capítulo em quatro partes. A definição do recorte histórico se deve primeiramente à reforma Benjamin Constant, que em 1890 oficializou a presença dos conteúdos sobre o continente africano no livro escolar, e à Lei nº 10.639/03 (MEC; SEPPIR, 2004), que em 2003 tornou obrigatória a presença de tais conteúdos no ensino básico. Este capítulo foi dividido de acordo com os grupos de livros escolares mais significativos que trataram do continente africano no período abordado (entre 1890 e 2003).

A primeira parte, que trabalha com livros escolares do período entre 1890 e 1930, trata do momento de oficialização da presença do conteúdo sobre o continente africano nos livros escolares de Geografia pelo Colégio D. Pedro II. Analisamos o livro de Tancredo do Amaral (1890), relacionando seus conteúdos com o conjunto de leis educacionais do período de publicação da obra. Na segunda parte deste capítulo, que abrange o período de 1930 a 1970, retomamos a discussão das diretrizes das leis educacionais, o debate a respeito do livro didático, a obra de Aroldo de Azevedo (1938; 1978) e algumas das suas produções acadêmicas. Na terceira parte, que cobre o período de 1970 a 1995, trataremos das reformas educacionais desse momento histórico e do continente africano na Geografia escolar, analisando o conteúdo do livro de Zoraide Victorello Beltrame (1975). Na última parte, que trata do período entre 1995 e 2003, travamos um diálogo entre Geografia escolar, acadêmica, algumas das diretrizes da educação e a Lei nº 10.639/03 (MEC; SEPPIR, 2003), que determina a presença dos conteúdo sobre a África nos livros escolares. A obra analisada desse período é a de José William Vesentini e Vânia Vlach (2003).

3.2 UM BREVE RESGATE HISTORIAL DOS LIVROS ESCOLARES

Para contextualizar brevemente o período anterior ao que será estudado, lembramos que o nascimento do compêndio escolar no Brasil, segundo Bittencourt (1993, p. 79), deu-se com a chegada da família real portuguesa e com "a impressão Régia, órgão oficial criado em 1808, que tinha como um de seus objetivos o auxílio à expansão e melhoria dos materiais para a educação pública". Os primeiros manuais oficializados por D. João VI foram publicados pela Imprensa Régia, em 1817, entre eles a primeira obra de Geografia escolar, a *Chorografia Brasílica*, do padre Manuel Aires de Casal, considerado um livro fundador da Geografia escolar[18] brasileira, por sistematizar o conhecimento em formato escolar (PRADO JÚNIOR, 1979, pp. 159-179). Esse livro reflete o padrão da cosmografia, sem incorporar outras influências europeias importantes para época, como o trabalho de Carl Ritter e Alexander Von Humboldt.

Já em 1824, na obra *Compendio de Geografia Universal*, de Bazílio Quaresma Torreão (1824)[19], encontramos conteúdo a respeito da África. O livro divide o conteúdo abordado sobre a África em seis partes, com base numa divisão física do mapa do continente, que recebe as seguintes denominações: "[África] do Norte, a Leste, a Oeste, ao Centro e Ilhas D'Africa e Africa" (TORREÃO, 1824, p. 251-298). Seguindo essas divisões, o autor faz descrições, catalogações, apresenta dados, limites, versa sobre religião, topografia, clima e características dos habitantes. No decorrer da obra, encontramos 11 tabelas, que eram as imagens da época, versando a respeito do território africano, onde estão denominadas as "Partes da África, Estados, Províncias e Capitães".

As características do livro de Torreão (1824) demonstram que se faziam divisões do território africano similares aos modelos europeus posteriores. São influências advindas em particular do pensamento alemão do século XVIII. Entre seus representantes, citamos três autores significativos: primeiro Immanuel Kant, que ensinou Geografia física na Universidade de Königsberg; em seguida os já citados Humboldt e Ritter, que trabalharam na Universidade

---

[18] Como já registrado, estamos embasados em Rocha (2010), segundo o qual nesse período prevalecia a influência dos manuais franceses, modelo depois incorporado no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro.

[19] De acordo com o prefácio da obra, Bazílio Quaresma Torreão era pernambucano de origem, foi professor de História e Geografia em alguns colégios. Abandonou a carreira do magistério e tornou-se um político influente no Nordeste, chegando ao cargo de deputado no ano de 1838. Foi presidente da província do Rio Grande do Norte entre os anos de 1833 e 1836. A capa destaca os seguintes dizeres: "*Impresso L. Thompson, na Officina Portugueza 19 Great, St Helens, Bishospsgate Street. Sob os aupicios de J. A. d'Oliveira, negociante estabelecido em Pernambuco.*"

de Berlim, renovando os conceitos e métodos da Geografia, como demonstrou Moraes (1981, p. 59-74). Seus estudos relacionavam o trabalho de gabinete ao trabalho de campo, passando pelo conhecimento do lugar, do ar livre, dos fenômenos particulares, das observações e interconexões, das diferenças ligadas ao aspecto enciclopédico qualitativo da época. Uma Geografia que teve forte impacto nos livros escolares com concepções descritivas e enumerativas, mantendo o modelo de catálogo. Isso significa que a proposta do modelo baseado na caracterização dos fatos vigorava nos conteúdos dos compêndios.

Essa proposta teve afirmação no ensino em 1838, com a fundação do Colégio Pedro II, que se tornou exemplo para as demais escolas no território brasileiro. A Geografia escolar desenvolvida na instituição legitimou a proposta que vinha sendo utilizada nos diversos estudos, sejam aqueles que abordavam os objetos da Terra, sejam os que faziam catalogações, descrições, enumerações. Os compêndios apresentavam uma Geografia escolar, no século XIX, sem grandes mudanças, até porque a prática da época era de reprodução dos conteúdos. A consolidação da Geografia como disciplina acadêmica ocorreu apenas na década de trinta do século XX, conforme discutiremos ao longo desta tese.

No que concerne à produção das obras escolares, sua impressão era feita pelo Estado imperial e por pequenas tipografias. Os temas das publicações dos manuais escolares eram diversos, passando por Geografia, Matemática, História e Língua Portuguesa. O mercado privado caracterizava-se pela presença de pequenas tipografias, para dar maior visibilidade às publicações escolares, na medida em que a produção estatal não atingia parcela da população, que vinha crescendo. O aumento do número de autores e editoras não corresponde a mudanças no conteúdo escolar da disciplina Geografia, fato que discutiremos posteriormente, mas deixa claro que a Geografia escolar vinha tomando força e abrindo caminhos para a Geografia acadêmica, que até então, como disciplina, não havia sido instituída nas faculdades.

Com o aumento da publicação das obras escolares, o controle passou a ser feito por um conjunto de pessoas escolhidas pelo Estado, que usavam um carimbo para indicar se o livro poderia ou não circular nas mãos das crianças, jovens e adolescentes dos bancos escolares. As autoridades sabiam da importância do livro didático e impedi-los poderia se um erro, pois isso estimularia os professores a escolherem seus materiais didáticos, favoráveis ou contrários ao governo. Com o aumento do número de editores, a saída era nivelar e controlar o ensino, o que já era um plano dos tempos do imperador. O fato de poder selecionar os conteúdos de Geografia dos compêndios facilitaria e unificaria sua difusão em todo o território nacional.

Em 1850 existiram diversas obras escolares, como a do professor Thomaz Pompeu de Souza Brasil, que lecionou História e Geografia no Lyceu do Ceará, tendo também sido membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e sócio-correspondente da Sociedade de Geographia do Rio de Janeiro[20].

Em 1884 foi publicada a obra de Eugenio de Barros Raja Gabaglia, intitulada *Terra Ilustrada*. Geographia Universal: Physica, Etnographica, Politica, Economica das cinco partes do mundo[21]. Nessa obra, o estudo do continente africano é feito em duas partes, segundo princípios de Geografia física e humana (GABAGLIA, 1884, pp. 415-489). Cada uma das partes está dividida em sete subseções, sob os seguintes títulos: "Situação e divisões", "Partes da Terra", "Orografia", "Hidrographia", "Clima", "Produções naturais". Merece destaque a riqueza iconográfica da obra, o que para a época era considerado dificílimo. Entre suas representações iconográficas, encontramos cinco mapas da África, um mapa-múndi e outros mais específicos, 14 desenhos representando cidades, a fauna e a flora. Encontramos ainda no livro divisões políticas acompanhadas de apêndices históricos dos Estados, também denominados impérios, com conteúdos descritivos apresentando as possessões territoriais europeias no continente, o que denominamos anexações territoriais. Assim, podemos afirmar que os compêndios citados – Torreão, 1824; Brasil, 1850; e Gabaglia, 1884 – fizeram parte do plano de ensino para a oficialização das primeiras cátedras de Geografia no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, e a construção de instrumentos de pesquisa a respeito da Geografia escolar até então era um atributo eminentemente do campo da educação.

A leitura dos compêndios presentes no Catálogo do Museu Escolar Nacional do Rio de Janeiro de 1885[22] revela a existência de um número significativo de editoras, das quais três se destacavam: Garnier, Laemmert e a Nicolau Alves, cada uma com sua particularidade e nicho de leitores, entre os quais o público escolar. As pequenas tipografias eram as responsáveis pela publicação das principais obras didáticas nacionais no decorrer do século XIX, apesar de todas as dificuldades de infraestrutura, mão de obra, equipamentos e acesso ao papel. Fato que está relacionado as mudanças de diferentes aspectos no Brasil.

---

[20] Para maiores informações, ver Souza Neto (1997, p. 17), que estudou o senador Pompeu. Este foi "padre, advogado, professor de História e Geografia", como também era responsável pela publicação de Compêndios de Geografia Geral e do Brasil no Liceu do Ceará", assim, era um "aristocrata da burocracia, intelectual liberal [...] organizador do pensamento de setores que representava, geógrafo por necessidade de classe e devotado pesquisador" (SOUZA NETO, 1997, p. 28).

[21] Dois anos antes, em 1882, foi publicado o livro *Geographia Physica* de A. Geikie. Rio de Janeiro: Laemmert e Cia.

[22] A respeito dessa referência ver *Revista Pedagógica*. Rio de Janeiro, 1883, p. 376. Dessa obra constam outras informações das principais editoras de livros didáticos para escolas públicas brasileiras.

3.3 DIRETRIZES EDUCACIONAIS DE 1890 A 1930

Na passagem do Império à República, os interesses em controlar a difusão dos saberes nos compêndios escolares estavam na base do controle da distribuição das obras. Esse modelo de fiscalização foi aos poucos se fortalecendo. Segundo Bittencourt (1993, p. 72), "Esta foi uma tendência iniciada nos anos finais do Império que passou a prevalecer na fase republicana, inclusive para as escolas primárias". Notamos que existem diversas formas de se pensar a respeito do conteúdo dos livros, pois nesse período o Estado atuava controlando o saber escolar, divulgando assim na obra didática o que era de seu interesse.

Em particular, os livros de Geografia traziam informações relativas a dados físicos, humanos e políticos de diferentes territórios. Elas se apresentavam na forma de nomenclaturas, dados, tabelas, lista de objetos, descrições e ilustração de lugares, paisagens, nomes de rios, cidades, estados e explicações gerais.

De certa forma, a política de controle do compêndio e seu conteúdo foi primordial para a afirmação do Estado imperial e republicano como órgão responsável pelo saber da disciplina escolar. Em um registro a respeito do ensino e a educação no Brasil, José Veríssimo (1890) dedica sua atenção às disciplinas escolares. Em particular a respeito da Geografia escolar, Veríssimo (1890, p. 92) registra:

> Nesta matéria, a nossa ciência é nomenclatura e em, geral cifra-se à nomenclatura da Europa. É mesmo vulgar achar entre nós quem conheça melhor essa que a do Brasil. A Geografia da África, tão interessante e atrativa, a da Ásia ou da Oceania e até da América, que após a nossa é a que mais interesse nos devia merecer, mesmo reduzida a essa estéril denominação, ignoramos completamente. E o pior é que nosso conhecimento dos nomes de diversos acidentes geográficos da Europa nos torna orgulhosos e prestes sempre a ridicularizar os frequentes desacertos dos europeus, principalmente franceses quando se metem a tratar das nossas coisas.

Percebe-se nas críticas de Veríssimo (1890) que a Geografia poderia fazer outra leitura da realidade além da catalogação, enumeração de conteúdos enciclopédicos eurocêntricos com caráter essencialmente aquisitivo e verbalista. Ele também chama a atenção para a Geografia da África como um caminho para uma nova metodologia e forma de olharmos para o próprio Brasil. Porém veremos que os conteúdos publicados nos livros escolares continuaram, na República, os mesmos do período imperial. E com a leitura desse autor

acreditamos que a disciplina Geografia precisa ser entendida e problematizada em conjunto com o livro didático no seu recorte – para a presente pesquisa, o recorte é a África. Nessa perspectiva podem ser abordados alguns aspectos, entre os quais o momento em que se difundiu o tema da África na disciplina escolar Geografia.

No início do período republicano, a Geografia escolar tinha como indagações os temas do seu conteúdo, fato imbricado ao método de ensino adotado. Os debates e propostas de cunho teórico e metodológico estavam ligados à passagem do regime político. Sobre esse assunto, Islller (1973, p.72-73) observa que o conteúdo da Geografia escolar se manteve com a carga descritiva, de visão enciclopédica, mnemônica, mantendo a base científica da época anterior. Fazia parte desse período a reprodução do conteúdo por modelos de memorização.

É preciso considerar que tais ideias fizeram parte de um determinado período do pensamento geográfico europeu no Brasil. A Geografia escolar aqui implantada fazia parte de um modelo que vinha se desenvolvendo na Europa, carregado de uma herança colonial de conquistas e anexações territoriais inscrita em um interesse e uma configuração política, como diria Wallerstein (1989), de uma economia-mundo, assim como os intelectuais, professores e autores de livros didáticos possuem suas filiações e distinções acadêmicas. Inclusive as teorias de pensamento eurocêntrico que marcaram seus registros nos livros escolares no ensino de Geografia.

Como veremos no próximo capítulo, defendemos que tais pensamentos e propostas são as causas da presença das teorias raciais no meio acadêmico brasileiro e possivelmente no contexto dos livros, até porque tais saberes faziam parte de um modelo legitimador de diretrizes que vinham se construindo e tomando forma no Brasil, em particular nas teorias geográficas de Estado, território, população, civilização e poder. O que podemos dizer de antemão é que houve uma homogeneidade em explicar a África abordando a formação dos seus Estados e sua população com inspiração nos cânones do cientificismo europeu.

Durante a Primeira República, de 1890 a 1930, foram cinco as reformas educacionais implementadas no Brasil. A primeira delas, a reforma Benjamin Constant, vigorou de 1890 a 1901; a segunda, a Epitácio Pessoa, foi de 1901 a 1911; a terceira, Rivadávia da Cunha Corrêa, de 1911 a 1915; a penúltima, Carlos Maximiliano, de 1915 a 1925; e a última, Luiz Alvez Rocha Vaz, teve lugar em 1925.

Em 19 de abril de 1890 foi criado o Ministério da Instrução, Correio e Telégrafos, para o qual Benjamin Constant Botelho de Magalhães foi nomeado ministro. A reforma Benjamin Constant teve como objetivo fornecer aos alunos do nível básico capacitação para entrar no

ensino superior. Dessa reformulação fizeram parte os conteúdos de Ciências Naturais, Matemática, História e Geografia, entre outros, que em princípio capacitariam os alunos a continuar nos estudos acadêmicos. Ela foi constituída por vários decretos, inclusive o Decreto nº 981 do Artigo 81 (BRASIL, 1890), no qual se insere o conteúdo sobre o continente africano nos livros escolares. De acordo com o documento, devemos encontrar o seguinte conteúdo referente à África nos livros indicados para o primeiro ano:

> Africa: divisão política em geral da América. Limites e posição astronômica. Grandes cidades. Producções mais importantes.
> Exercícios chartográhicos sobre os continentes, no principio a vista e depois de cor, procedendo sempre dos traços geraes para particulares (BRASIL, 1890).

Percebe-se aí uma proposta da Geografia clássica, apresentando dados matemáticos e descritivos. De acordo com Nagle (1976, p. 147-148), as contribuições teórico-metodológicas de 1890 a 1920 passaram pelos planos de estudos que prestigiavam tão somente as disciplinas tradicionais (Línguas, Matemáticas, Ciências, Geografia e História). Notamos que nesse período a Geografia dos livros escolares tinha as mesmas características de quando foi inserida nos currículos, com caráter descritivo, parte da proposta teórica da época.

A esse respeito, Gatti Júnior, (1998, p. 21) escreve que "no Brasil até os anos 20, os livros didáticos eram, em sua maioria de autores estrangeiros e publicados no exterior especialmente na França e Portugal". O que, por sua vez, estava relacionado ao modelo escolar e ao seu público. Os conteúdos propunham avaliações por meio de exames que exigiam a memorização e mesmo a reprodução das lições. Tais dizeres contrariam a posição positivista, de alcançar profissões liberais. Haidar (1972, p. 149), nesse sentido, afirma que

> adiamentos e concessões fizeram com que os resultados práticos das medidas decretadas não correspondessem às generosas intenções do reformador Benjamin Constant, e os estudos secundários continuaram, por muito tempo na República, a padecer dos mesmos males que afligiam durante todo o Império.

A leitura dos livros didáticos desse período revela que seus conteúdos eram de caráter aristocrata, enciclopédico, verbalista, com uma estrutura curricular única e integral que deveria ser aplicada por meio da exposição e recitação, do ditado de pontos e da reprodução das lições. Como já salientado, a lei que definiu esses conteúdos tinha fortes influências europeias, uma tendência do momento colonial. Na passagem do século XIX para o século XX, a educação no Brasil apresentava uma afinidade com os modelos sociais e valores

difundidos pelo continente europeu, bem como com suas opções teóricas, filosóficas e metodológicas.

A política educacional proposta por Benjamim Constant abandonava as bases chamadas humanísticas, implantando as modernas disciplinas científicas. Ela abrangia a educação primária, secundária e ensino superior, indo do técnico ao artístico[23]. Um dos lemas do positivismo era a dinâmica social aliada ao progresso e à propriedade privada, à família, dentre outros valores. Os programas escolares brasileiros de Geografia da época estão relacionados com a filiação segura de Benjamin Constant aos ideais positivistas e filosóficos comteanos de bases enumerativas, matemáticas e descritivas.

De acordo com o Programa de Ensino do Colégio Pedro II (Programa de Ensino do Colégio Pedro II, 1893, p. 10) a África deve ser estudada no segundo ano, em três horas-aulas semanais, a partir dos seguintes conteúdos:

> Geographia política e econômica, superfície, população, divisão, e forma de governo de um Estado. População geral do globo.
> As religiões
> Povos selvagens, bárbaros e civilizados. Raças humanas.
> Barbaria e Sahara.
> Egito, Núbia e Abissínia.
> África Ocidental e Colônia do Cabo.
> África Oriental e Central.

Issler (1973, p.105) desenvolve algumas análises a respeito dos conteúdos propostos nas reformas desse período. O autor salienta: "parece que o interesse [em estudar povos selvagens, bárbaros e civilizados] é o único aspecto que vincula a elaboração do programa de Geografia aos positivistas". Em indagação à proposta, quem seriam os povos selvagens? O que opõe os bárbaros aos civilizados? Essa pergunta será respondida no desenvolver desta tese.

As mudanças na diretriz educacional produziram uma diminuição do número de séries escolares do ensino secundário. Reduziu-se também o número de aulas para o ensino de Geografia escolar, mas o conteúdo a ser ministrado permaneceu o mesmo. No entanto podemos dizer que tal proposta não trouxe grandes mudanças ao ensino da Geografia escolar e ao tratamento do continente africano. A Geografia escolar perdeu terreno para outras

[23] As escolas públicas estavam organizadas da seguinte forma: o ensino primário abrangia as crianças dos 7 aos 9 anos; o ensino secundário as de 9 a 11 anos; o superior as de 11 a 13; havia ainda outro curso superior para estudantes entre 13 e 15 anos. Para maiores detalhes, ver Colesanti (1984, p. 13) e Rocha (1996, p. 198).

disciplinas, passando a ser ministrada nos três primeiros anos. Segundo Rocha (1996, p. 209-210), as principais mudanças dessa reforma foram a "aplicação do regime de equiparação, sendo este estendido a todas as escolas estaduais e particulares de ensino secundário". As mudanças ocorreram no sentido de reduzir conteúdos, mas as bases se mantiveram.

Por se aproximar das teorizações propostas por Delgado de Carvalho (1925), a década de 1920 foi um momento de grandes mudanças na forma de pensar a realidade brasileira. Suas ideias propunham uma Geografia mais científica, a Geografia Humana, tendo como ênfase os países europeus, o que reforçava as concepções no início do período republicano. O retorno aos modelos europeus de ensino mantinha e reforçava as propostas eurocêntricas. Uma delas era o estudo das questões da região natural, sem grandes memorizações de nomes e dados, porém com a mesma estrutura e conteúdos anteriores[24]. Na obra *Geografia Regional do Brasil*, o autor trata do conceito de região natural a partir dos antigos gregos Estrabão e Heródoto, passando pel francês Vidal de La Blache, para incorporar tais discussões às regiões brasileiras de então:

> A "região natural" é uma área geográfica (de delimitação mais ou menos precisa) que compreende um certo número de feições fisiográficas características, permitindo considerá-la como unidade geográfica integral, criada pela Natureza. (CARVALHO, 1943, p. 16)

Até a reforma de Luiz Alvez Rocha Vaz em 1925, que foi um marco importante no ensino da Geografia escolar, não houve mudanças substanciais nas diretrizes educacionais do Brasil desde a reforma de Benjamin Constant. Entretanto, nesse período, houve uma tentativa de romper com o modelo comteano e suas características positivistas[25]. Nesse mesmo período, inicia-se a concepção de uma nova Geografia escolar, com características ditas modernas. As propostas teóricas de Delgado de Carvalho (1925) incluíam os debates econômicos, políticos e sociais. Mas percebe-se que a chamada Geografia Moderna mantinha o padrão de cópia, só que agora do modelo norte-americano. A obra do professor Carvalho (1925) significa a ruptura no campo das políticas educativas na década de 1920, período em que se inicia a chamada Geografia moderna no Brasil.

De acordo com a documentação do MEC, em 1929 o Estado criou um órgão específico

[24] Segundo Pereira e Zusman (2000, p. 54), esse novo material "atua como divulgador das formulações da Escola Geográfica Francesa sem, contudo, abandonar os pressupostos teóricos estabelecidos anteriormente por Ratzel".
[25] Foi nesse período, de acordo com Rocha (2010, p. 3), na chamada Geografia moderna, início dos anos 1920, que se abandonou o modelo clássico francês da Geografia escolar baseado na nomenclatura e descrição da paisagem.

para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), contribuindo para dar maior legitimação ao livro didático nacional e, consequentemente, auxiliando no aumento de sua produção. No início da Primeira República, foram diversos os autores de livros escolares no Brasil. Nossa escolha pelo livro de Tancredo do Amaral (1890) como representante desse período deve-se à importância da obra, que abrangeu um grande número de alunos.

Muitos dos autores de livros didáticos da época eram, como ainda hoje o são, os famosos professores com a prática de tornar didático e atraente o conteúdo a ser ensinado. Além de um bom domínio de sua ciência, espera-se que o autor de livros escolares apresente talento para a chamada "transposição didática", termo usado por Chevallard (1985). Isso é fundamental para o livro ser aceito entre professores, alunos e escola, além de ser importante para que o Estado o legitime.

Lembremos alguns nomes de autores de livros escolares que também publicaram e tiveram seus livros utilizados nas escolas do Brasil nesse período: M. Said Ali (1905), Carlos de Novaes (1908), José Nicolau Raposo Botelho (1909), Feliciano Pinheiro Bittencourt (1910), Joaquim Maria de Lacerda (1912), A. de Rezende Martins (1919), Olavo Freire (1921), Geraldo Pauwels (1923), Mario da Veiga Cabral (1923), Delgado de Carvalho (1923), Lindolpho Xavier (1929), Antônio Figueira de Almeida (1931) e Mario da Veiga Cabral (1931), num total de 14 autores. Consideramos esse um número significativamente alto, num momento em que o país passava por uma mudança de regime político – do Império à República –, e o acesso à escola era restrito a uma pequena porção da sociedade: apenas a elite econômica frequentava a escola.

Existia na época, e perdura ainda hoje, uma grande preocupação quanto à escolha de editora, sendo esta encarregada da impressão, distribuição, editoração e divisão dos livros, que eram de grandes tiragens. Nesse período, as relações profissionais e pessoais entre conselheiros, diretores, autores e editores eram muito próximas, o que será tratado mais à frente, quando abordarmos a personalidade de Tancredo do Amaral.

A maioria dos autores de livros escolares citados acima tiveram suas obras reeditadas. Como o livro *Geografia do Brasil*, de Mario da Veiga Cabral, que foi editado pela primeira vez em 1923 e continuou a ser publicado pela editora Jacintho até a 16ª edição, em 1946. Porém nem todos escreviam a respeito da Geografia de outras partes do mundo ou demais "continentes", como América do Norte, Ásia ou África. A maioria dos autores referia-se particularmente ao Brasil. Outro fator a ser registrado é que a maioria deles eram professores

da disciplina História e Geografia, pois na época não havia no Brasil a separação formal entre essas duas áreas do saber. O curso de Humanidades oferecia o diploma para ambas as áreas do conhecimento. A divisão formal entre História e Geografia só veio acontecer em meados dos anos 1950 na USP, fato que será tratado mais adiante nesta tese.

Entre as principais editoras responsáveis pelas obras mencionadas, estavam Tipografia do Centro, Melhoramentos, Livraria Francisco Alves, Companhia Editora Nacional, Livraria Jacintho, A Noite, Livraria Garnier, Livraria Ferin e Laemmert & Cia. O número significativo de editoras mostra que a comercialização do livro escolar era algo rentável. Independentemente da questão da necessidade ou não de mudanças políticas, editoriais ou de conteúdo, a produção de livro escolar era atravessada por uma visão empresarial voltada a um negócio rentável.

3.4 UM AUTOR ENTRE DIVERSOS AUTORES

O primeiro autor que iremos analisar, Tancredo do Amaral, é natural de São Paulo. Nascido em 1866, após concluir o ensino básico formou-se em Humanidades pela Escola Normal da Capital. Posteriormente foi licenciado professor primário na cidade de Salto, no interior de São Paulo[26].

Na condição de sócio do IHGSP, Tancredo do Amaral conheceu Francisco Alves, um apaixonado por Geografia, colecionador de álbuns e figurinhas que tratavam dos continentes e países, e dono da editora e livraria Francisco Alves. A amizade cresceu, gerando projetos ligados à expansão do mercado editorial. Nos anos de 1890 Tancredo do Amaral inicia carreira como escritor de livros escolares de História e Geografia, e com o passar dos anos sua

[26] Paralelamente participou da fundação do Partido Republicano; do jornal *Correio do Salto*, do qual foi redator chefe; e fez parte da diretoria do Clube Republicano 14 de Julho, também em Salto. Em 1906 diplomou-se pela Faculdade de Direito do Largo São Francisco, deixou os cargos que exercia no magistério e passou a atuar no campo da política, tendo sido nomeado inspetor escolar, diretor geral da instrução pública do Estado e membro fundador do Instituto Histórico Geográfico de São Paulo (IHGSP). De acordo com a *Revista do Instituto* (IHGSP, 1928, p. 464), em discurso proferido pelo então Dr. Affonso Freitas Junior, Tancredo do Amaral "foi nomeado sócio em 30 de novembro de 1894, conjuntamente com Theodoro Sampaio e Orwille Derby [...], foi louvado pela opinião pública competente de Coelho Neto e Olavo Bilac", como republicano, jornalista, magistrado. Foi também por algum tempo redator, cronista teatral e secretário da redação do jornal *Correio Paulistano*.

obra chega a diversos estados, e seus livros ficam entre os mais vendidos do Brasil[27].

Tancredo do Amaral esteve presente na inauguração da filial da Livraria Alves em São Paulo, no dia 23 de abril de 1894, acompanhado de boa parte da elite intelectual, como médicos, advogados, engenheiros, jornalistas e negociantes[28]. Em 16 de julho de 1910, a casa inaugura uma sede no estado de Minas Gerais, associando-se posteriormente a livrarias, papelarias e editoras em Portugal e na França[29]. Pela Francisco Alves[30] Tancredo do Amaral publicou seus livros, entre os quais *O Livro das Escolas* (1890); *Geografia Elementar* (1890); *História de São Paulo ensinada pela biografia de seus vultos mais notáveis* (1894); *O Estado de São Paulo (1894)*; e *Analectos Paulistas (1896)*, todos aprovados, indicados e adotados oficialmente nas escolas públicas.

Um dado que revela o grande alcance das obras desse autor é que o estado de São Paulo nesse período estava ampliando seu sistema educacional, através de modelos de ensino, leis, decretos, normas e também do mercado editorial[31]. É nessa fase que a editora Francisco Alves inicia suas exportações para os estado de Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Paraná, Pernambuco, Piauí e Santa Catarina (MONIZ, 1943, p. 87-95).

---

[27] Cabe aqui a nossa provocação de chamar os livros escolares de "donos do saber". Isso porque concordamos com Choppin (2002, p. 552-553) em que "os livros escolares assumem múltiplas funções". O livro escolar se consolidou como o principal instrumento de educação, estando entre os mais lidos e respeitados após a Bíblia.

[28] Seguramente, esse é um dos motivos que levou a Livraria Francisco Alves a ter grande repercussão no território brasileiro, vindo a ser conhecida como o "Rei do Livro", segundo Bragança (2001, p. 161-189). Na sua inauguração no Rio de Janeiro estavam presentes personalidades como Silvio Romero e Júlio Aillaud (MONIZ, 1943, p. 134).

[29] De acordo com Moniz (1943, p. 57), "no testamento do livreiro-editor o mesmo deixou toda sua imensa fortuna para Academia Brasileira de Letras", exigindo que esta promovesse concursos para divulgar trabalhos na língua portuguesa no país. A instituição passava por dificuldades econômicas e veio a publicar diversos livros, entre os quais um famoso *Atlas geográfico de Stieler* para o ensino escolar no Brasil.

[30] De acordo com Bragança (2004, p. 1-7), esta foi inaugurada com o nome de Livraria Clássica em 1854, pelo imigrante português Nicolau Antonio Alves. Mais tarde seu sobrinho e sócio Francisco Alves comprou o nome da empresa.

[31] Entre as publicações estão a obra *História de São Paulo* (1895), uma das quais publicou sobre José Bonifácio. Sobre isso, ver *Poliantéia* (1946, p. 138).

Tabela 1 - Gêneros literários publicados pela Livraria Francisco Alves (1890)

Gêneros	Participação
Escolares	28% (10)
Infanto-juvenis	8% (3)
Paradidáticos	5,5% (2)
Universitários	25% (9)
Jornalismo e crônicas	5,5% (2)
Ficção	14% (5)

Fonte: Bragança, 2001, p. 179.

De acordo com os dados observados, os livros escolares e paradidáticos representam 33,5% dos contratos ligados às tiragens da editora Francisco Alves (MONIZ, 1943, p. 12). Uma das características da editora, que é consoante à personalidade do próprio Francisco Alves, foi que ela sempre buscava firmar parceria com seus autores, inclusive nos lucros (MONIZ, 1943, p. 12).

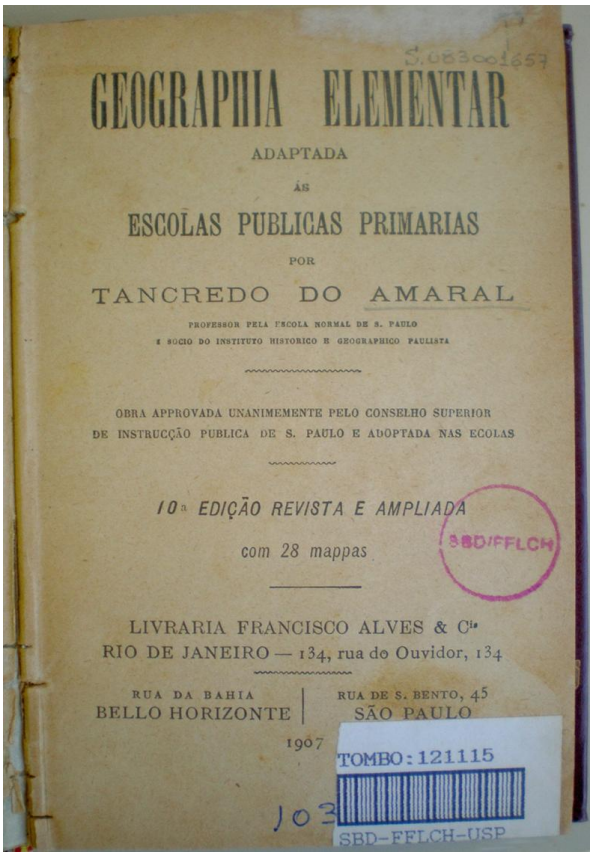
Na capa da segunda edição de *Geographia Elementar* (AMARAL, 1893), podemos ler a seguinte qualificação dada ao autor: "professor pela escola normal de São Paulo e sócio do Instituto Histórico Geográfico de Paulista", o que intenta a legitimação do autor de livro didático para o público do seu livro, através de uma oficialidade. A capa registra ainda que a "obra [foi] aprovada unanimemente pelo conselho superior da instrução pública de São Paulo e adotada nas escolas" (AMARAL, 1893), revelando que o autor e seu editor tiveram uma preocupação em seguir o modelo vigente proposto nas reformas educacionais no campo do ensino[32]. Contudo sabemos que as mudanças educacionais eram mínimas, não passando de pequenos interesses dos grupos sociais dominantes.

[32] As informações constantes das capas da segunda e da décima edição do livro de Amaral (1893; 1907) revelam a expansão do mercado editorial no território brasileiro: na primeira lemos que a publicação da obra deu-se em São Paulo; na segunda, 14 anos depois, indica-se a cidade do Rio de Janeiro como local de publicação, e o selo da editora vem acompanhado da indicação de suas filiais em Minas Gerais e São Paulo.

Imagem 1 - Capa da 2ª edição do livro

***Geographia Elementar*, de Tancredo do Amaral (1893).**
Exemplar pertencente à Biblioteca Florestan Fernandes, da FFLCH/USP.

Imagem 2 - Capa da 10 ª edição do livro



***Geographia Elementar*, de Tancredo do Amaral (1907).**
Exemplar pertencente à Biblioteca Florestan Fernandes, da FFLCH/USP.

Já o índice do livro de Amaral (1890), pertencente a escola primária, pode ser analisado em diferentes aspectos e perspectivas. Nesta tese, as reflexões a esse respeito estão concentradas nos capítulo 4 e 5, no qual procuramos analisar o que foi publicado nesse compêndio como Geografia escolar referente à África.

Quadro 1 - Sumário do livro *Geographia Elementar*. a África na obra de Tancredo do Amaral (1890).

	África	
I	**Descrição physica.** Limites, posição, superfície, aspecto, clima e produções	p. 65
	Mares, Golfos e estreitos da África	p. 69
	Ilhas e Cabos da África	p. 69
	Montanhas, vulcões e vertentes	p. 70
	Lagos e rios da África	p. 71
II	**Descripção política.** Importância	p. 71
	Populações e Raças	p. 71
	Línguas	p. 71
	Religiões	p. 71

Fonte: Amaral, (1890, p. 12).

3.5 RUPTURAS E CONTINUIDADES: O LIVRO ESCOLAR DE 1930 A 1975

Nesta parte de nosso trabalho, apresentaremos os eventos políticos no campo da educação que envolveram o livro escolar, no período de 1930 a 1975. Foram eles: as reformas educacionais tratando das diretrizes para o ensino, as políticas relacionadas ao livro didático, a fundação de universidades e institutos vinculados à oficialização de um pensamento, o fortalecimento do Estado Novo. Todos esses eventos ligados ao ensino difundiram uma concepção de África na Geografia acadêmica e também na escolar. A respeito desse período, Bittencourt (1993, p. 17) diz que os

> maçons reivindicavam uma menor intervenção do Estado sobre tais escolas, pretendendo que se abolissem as exigências sobre a formação do magistério particular, prevista pela lei [...] os conservadores católicos deixaram de reivindicar a ausência do Estado no ensino, temendo a concorrência das demais escolas particulares e ainda mais a proliferação de escolas que professassem outras crenças religiosas [...].

Os diferentes modos de participação da Igreja, levaram a disputas no campo educacional que oscilaram o seu poder dessa instituição. Com a promulgação do Estado exigindo maiores rigores, mesmo em regime laico, permitiu que a Igreja Católica

contribuísse, não no seu conjunto, mas em algumas partes, para a fiscalização do uso do livro didático nos diferentes níveis e segmentos da sociedade. A presença eclesiástica fazia parte dos acordos para buscar o controle da educação escolar[33]. A reforma escolar de Gustavo Capanema[34], estabelecida entre 1942 e 1954, dispôs que a Geografia deveria ser ensinada em todas as séries do ensino secundário, dividindo-o em dois ciclos: ginasial e clássico ou científico[35]. Entre os decretos lançados pela reforma, o Decreto nº 19.850 Romanelli, (1980, p. 131) criou o Conselho Nacional de Educação; o Decreto nº 19.851 (ROMANELLI, 1980) dispôs sobre a organização do ensino superior brasileiro por meio da instauração de um modelo universitário; e o Decreto nº 19.852 (ROMANELLI, 1980) buscou organizar a Universidade do Rio de Janeiro.

Num momento em que o Estado Novo chegava ao seu auge, o ministro da Educação de Getúlio Vargas dava diretrizes para que a Geografia escolar fosse patriótica. Era o conhecimento em prol da estratégia, servindo como aparato teórico em função de uma causa eminentemente cívica, formadora de uma "consciência nacional". Através do conhecimento do passado, os indivíduos criariam e reafirmariam seu apego à nacionalidade, à pátria. A proposta de Capanema abordava diferentes pontos referentes ao debate nacional. Romanelli (1980, p. 135) assim falou sobre a mudança trazida pela reforma Gustavo Capanema: "centralizada, determinava: a frequência obrigatória, a implantação de uma proposta enciclopédica e de um sistema de avaliação rígido".

[33] Era um plano de articulação presente desde os tempos do Império (MOACIR, 1940).
[34] Com a eleição de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema foi nomeado ministro da Educação, em 26/07/1934, ficando por 11 anos no cargo.
[35] Segundo Colesanti (1984, p. 4), temos a efetivação da Geografia como disciplina científica, consolidando a proposta do Estado moderno, tema que será tratado mais adiante. Em outro momento Colesanti (1984, p. 105) afirma que "É neste período que a Geografia alcança sua melhor posição entre as outras disciplinas, pois passa a ser ministrada nas 7as séries do curso secundário".

Quadro 2 - Políticas públicas para o livro didático entre 1938 e 1975.

Órgão	Regulamentação	Objetivo	Resultados
Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)	Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938.	Estabelecer condições para produção, importação e utilização do livro.	Funciona muito mais como controle político-ideológico que como controle didático.
CNLD	Decreto-lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945.	Deliberar sobre processos de autorização para adoção e uso do livro didático; atualizar e substituir os livros didáticos; tomar medidas de precaução em relação à especulação comercial.	Mantém a centralização, os poderes e problemas da CNLD.
Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted)	Decreto-lei nº 59.355, de 4 de outubro de 1966 – acordo entre Ministério da Educação (MEC), Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel), *United States Agency for International Development* (Usaid).	Incentivar, avaliar, orientar, coordenar, executar, editar, produzir, aprimorar e distribuir livros técnicos e didáticos.	Assegura a distribuição de 51 milhões de livros nos três anos subsequentes. Faz circular livros obsoletos.
Programa do Livro Didático sob responsabilidade do Instituto Nacional do Livro (INL)	Decreto n° 68.728, de 08 de junho de 1971.	Formular programas editoriais e planos de ação do MEC; autorizar realização de contratos, convênios e acordos com entidades públicas, particulares e demais atores sociais.	Livros coeditados foram vendidos pelo prelo comum.

Fonte: (Cruz, 2000, p. 55.). Organizado pelo autor (2012).

Observando as políticas públicas para o livro didático implementadas no período tratado neste item, podemos notar que em 1938 propunha-se uma sistematização das partes envolvidas para o controle, a divulgação e a publicação do livro didático, controlando assim o conteúdo escolar difundido. Ao mesmo tempo, implantam-se políticas relativas à utilização do material escolar. As leis e políticas governamentais para os livros didáticos mudavam e direcionavam cada conteúdo específico. Da mesma forma, podemos dizer que o material escolar compunha o rol dos elementos sob o controle do Estado.

Por exemplo, é na reforma de Gustavo Capanema que algumas mudanças são

efetuadas na Geografia escolar, como o início da construção da ideologia do nacionalismo patriótico, num momento em que o Estado Novo passa a opinar com mais força a respeito da ciência geográfica no Brasil.

No período entre 1930 e 1945, a divisão regional de caráter administrativo e estatístico ganha força no Conselho Nacional de Geografia, e posteriormente no Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE). Era o Estado forte e interventor, que defendia um governo autoritário, necessário para se construir a nação moderna (FERRAZ, 1995, p. 103). Interessava às classes dominantes ter o controle do saber escolar, ligado às práticas educativas, ao seu aperfeiçoamento e mesmo à produção geográfica na época. Nesse sentido se estabeleciam as ações dos órgãos governamentais, as propostas que envolviam as políticas, como também as que estabeleciam a disciplina escolar.

No que diz respeito à Geografia acadêmica, foram criadas as cátedras de formação de professores e geógrafos, instituições como o IBGE e o Conselho Nacional de Geografia (CNG). Das fundações anteriores nascem outras, como a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), fundada em 1934 por Pierre Deffontaines, primeiro professor de Geografia da USP[36]. Tais instituições foram importantes, seja na assessoria junto ao Estado nacional para a organização territorial do país em estados, nas discussões sobre as novas fronteiras, nas políticas públicas ou na organização das discussões escolares.

No caso da AGB, a associação teve grande importância no cenário brasileiro da Geografia escolar, com a difusão de cursos para professores, a organização de encontros e congressos universitários que discutiam os rumos da educação no país. Para Antunes (2009, p. 4), é "a associação que vai efetivamente se articular com as outras instituições que vão formar as bases da Geografia brasileira no pós-1930, e que alguns autores, entre os quais Monteiro (1980), vão chamar de 'moderna'". Eram essas instituições políticas, como as universidades federais, o CNG, o IBGE e a AGB, que buscavam fortalecer os saberes geográficos a serviço do Estado[37], interferindo na produção e divulgação de saberes escolares, entre os quais a chamada Geografia moderna[38].

---

[36] Em leitura de Andrade (1987, p. 92), os geógrafos paulistas, juntamente com os do Rio de Janeiro, deram à associação um caráter nacional: "a grande contribuição da AGB ao desenvolvimento da Geografia brasileira [...] decorre do fato de que ela reunia geógrafos de pontos diversos do País para debaterem temas e questões para realizar, em conjunto, trabalhos de pesquisa de campo; divulgando métodos e técnicas" francesas.

[37] Segundo Penha (1993, p. 65), "Juntamente com a criação de inúmeros órgãos governamentais, de abrangência nacional, difundia-se insistentemente a ideia de um Brasil uno".

[38] Para Azevedo (1955, p. 439), a fundação dos cursos de geografia em nível universitário (1934) e a criação do CNG (1937) fizeram parte do início da chamada fase moderna da Geografia no Brasil. Por iniciativa de

Segundo Azevedo (1952, p. 45-47), existiram dois períodos de produção científica geográfica. No primeiro, podemos falar da produção de uma Geografia "puramente descritiva e enumerativa, tipo catálogo, como a Geografia que se confunde com a Topografia e a Cartografia". Assim, encontram-se nesse período trabalhos referentes a tratados, cartas, levantamentos, missões e expedições nacionais e estrangeiras[39]. O segundo surge com a sistematização de uma Geografia técnica, colonial e acadêmica em moldes científicos ou, como foi denominada, de uma Geografia moderna. Sob tutela francesa, contudo, a influência de Delgado de Carvalho (1925)[40] no modelo de Geografia a ser ensinada estava cristalizada próximo aos europeus como a proposta a ser seguida: fugir dela era renunciar ao papel de formador das consciências moderna e científica, de cunho expansionista, anunciado pelo positivismo. No que se refere às atividades pré-universidade, elas também demonstram o direcionamento dos saberes escolares no Brasil. Segundo Pereira (1955, p. 392),

> As investigações científicas de caráter ou de interesse geográfico, sem método seguro e objetivo específico, se processavam nas instituições ou nos organismos técnico-administrativos, oficiais ou particulares, que desde a Comissão Geológica do Império até o advento do CNG, foram fundados e criados para atender os imperativos do desenvolvimento econômico do país.

Os trabalhos desenvolvidos por essas instituições estatais eram para atender os interesses do Estado, seja para catalogação, seja para enumeração. As leis educacionais desse período estavam vinculadas aos interesses econômicos de autores e editoras, ou seja, à venda de seus produtos. Em 1938, há uma significativa ampliação do mercado livreiro, com diferentes autores de livros didáticos, segundo a CNLD, criada no mesmo ano. Assim se consolidava a prática de examinar e autorizar o uso dos livros didáticos, tendo como meta estimular a produção, orientando sua importação e realizando exposições dos livros autorizados em todo o país. Ainda em 1938 baixa-se o Decreto-lei nº 1.006, que dizia: "o

---

Armando Sales, governador do estado de São Paulo, o Decreto de 25 de janeiro de 1934 funda a USP. Na mesma década é fundada a Universidade do Distrito Federal (UDF). Segundo Pereira (1955, p. 439), "Com a fundação dos cursos de geografia em nível universitário em 1934 e com a criação do Conselho Nacional de Geografia em 1937, iniciou-se a fase da moderna da geografia no Brasil". Contudo ela só se torna nacional em 1945.

[39] Petrone (1979, p. 308) fala sobre "a produção científica ou paracientífica da época, a exemplo dos relatórios de expedições de exploradores ou dos trabalhos voltados para a descrição das áreas, recursos e modo de aproveitá-los assim como os levantamentos cartográficos e até mesmo os relatórios oficiais".

[40] A respeito da geografia moderna Aroldo de Azevedo (1946, p. 231) escreve "[...] a Geografia moderna é uma Geografia muito mais real e exata. Depois de localizar, descreve e interpreta a paisagem, com tudo quanto a caracteriza, por mais simples que seja. Interessa-se por detalhes do relevo ou da vegetação. Focaliza o homem na sua vida rotineira e naquilo que a luta pela existência o levou a construir".

Estado institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático do país" Freitag (1989, p.40). A competência do CNLD era examinar, julgar e divulgar os livros didáticos autorizados para o uso nas escolas. De acordo com Freitag (1989, p. 69), a utilização do livro didático no Brasil se consolida como uma função muito mais de controle político-ideológico do que de controle didático.

Outro fato a respeito da ação do Estado no campo da educação é a concretização dos decretos implementados a partir da CNLD, de 1938, que legitima alguns conteúdos, por exemplo, o decreto sobre os critérios de produção do livro didático. De acordo com Freitag (1989, p. 24), reproduzindo documento publicado no Diário Oficial, o Artigo 3º do Decreto nº 1.006 rezava que, a partir de 1º de janeiro de 1938,

> os livros que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias em toda a República [...].

Com o passar dos anos, foi se ampliando o número de autores de material escolar, que alcançava um maior contingente de alunos (FREITAG, 1989). Podemos indicar a difusão das obras escolares observando autores que publicaram suas primeiras edições nas décadas de 1930, 1940, 1950 e 1970: Aroldo de Azevedo (1934) , Mario da Veiga Cabral (1935), Luiz Gonzaga Lenz (1936), Alcindo Muniz de Souza (1937), Nelson Omegna (1937), Moisés Gicovate (1943), Carlos Delgado de Carvalho (1943), Claudio Maria Thomaz (1946), Alcias Martins de Attayde (1952), Renato Stempnieewski (1964), Eli Picolo (1964), Octacílio Dias (1967), Celso Antunes (1968), Manoel Correia de Andrade e Hilton Sette (1968), Julierme Castro (1969) e Nilo Bernardes (1969). Somados, temos um conjunto de 17 autores.

Em comparação com o período anterior, percebe-se que não só aumentou o número de autores, mas também o das editoras responsáveis pela publicação e difusão do material escolar: Saraiva, Francisco Alves, Melhoramentos, Nacional, Typografia do Centro, Brasil, Bernardo Álvares, Liceu e Livraria Jacintho, todas com sede em São Paulo ou Rio de Janeiro, com exceção da Typografia do Centro e da Liceu, ambas de Porto Alegre.

O aumento do número de autores e manuais didáticos está relacionado à "transposição didática", definida por Chevallard (1985) como a disseminação do conhecimento e conteúdo escolar da disciplina Geografia. Esse aumento vem ao encontro de nossas perguntas nesta tese: qual foi o conteúdo escolar de África publicado no livro didático? E o que os autores de

livros escolares publicaram na Geografia escolar brasileira a respeito do continente africano?

No campo das políticas educacionais, em 1942 Gustavo Capanema decreta a obrigatoriedade do uso do livro didático pelo Estado (FREITAG, 1989), o que acarreta um grande número de obras publicadas pela CNLD. Trouxemos novamente essa questão, pois é nesse período que temos a discussão em torno de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como já proposta anteriormente no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, também prevista na Constituição de 1934 e que se configura presente na política educacional de 1946 até 1961. Fazendo uma análise conjunta dos fatos, podemos dizer que concomitante às leis que regulavam a política educacional, no período de 1930 a 1975 tínhamos um Estado que intervinha em outros campos da sociedade, como a fundação de diferentes cursos de Geografia. Era o Estado em fortalecimento através de suas instituições, nas quais a política de impressão e distribuição do livro didático permanecia, agora com mais força. A estratégia para negociações a respeito da escolha do livro didático passava pelas editoras e gráficas que prestavam serviço especificamente aos autores de livros didáticos. Hallewell (1985, p. 102) afirma que havia uma "produção ocasional de livros escolares, para os quais ainda não existia um mercado nacional". Dessa forma, havia uma disputa pelo mercado editorial, a busca de investimento para compra de novos equipamentos e até o aumento dos salários oferecidos na contratação de mão de obra, já que anteriormente os salários eram mais baixos.

A partir da década de 1960 temos um momento de transição na educação brasileira e, em particular, no livro didático de Geografia. Isso se deu durante o governo de João Goulart, em 1961, quando foi criada a conhecida LDB nº 4.024 (LDB, 1961). Nos anos 1970, ocorria uma nova "democratização no ensino", que indiretamente chega aos livros didáticos. Essas mudanças, segundo Gatti Júnior (1998, p. 23), estavam ligadas às concepções das editoras, aos autores, como também podem ser observadas nas capas, formatos e linguagem dos livros, na estrutura de seus textos, na adaptação dos conteúdos e mesmo em sua concepção como mercadoria. Um novo nicho de mercado a ser explorado.

Porém, de acordo com Gomes (2001, p. 11-18), "o Estado brasileiro tinha interesse em nada mais que controlar e coordenar a produção, edição e distribuição do livro didático". Em uma análise conjunta, em 1971 a Colted foi extinta, sendo criado o INL, com o objetivo de desenvolver o programa de edição e coedição dos livros didáticos em ação conjunta com as editoras, conforme Portaria Ministerial nº 35/70 (GOMES, 2001).

Mesmo com as novas diretrizes educacionais, percebe-se que os autores eram as figuras centrais no desenvolvimento do livro escolar. Essa prática envolvia cada vez mais o

conhecimento da disciplina, sua sistematização e as bases do conhecimento científico para se realizar a transposição ao escolar. Dessa forma, o livro didático de Geografia tinha o peso do saber escolar, passando por uma política do Estado. Por outro lado, existia uma proposta política de mudar o conteúdo programático conforme as diretrizes governamentais. Os livros escolares, para serem lançados, precisavam estar de acordo com as mudanças instituídas por lei, no que diz respeito ao conteúdo e outras prescrições. Não encontramos nessas diretrizes debates a respeito do tema da África, não se alterando a maneira de abordar o continente. A discussão mais uma vez remete à pergunta chave desta teses, feita por Castellar (2010): quanto tempo uma categoria ou conceito desenvolvido na Universidade leva para ser debatido na escola? Quais eram os conteúdos escolares que estavam sendo publicados a respeito do continente africano? Tais perguntas serão respondidas no capítulo seguinte.

3.6 O AUTOR E O CONTEXTO ESCOLAR GEOGRÁFICO

Ao estudarmos Aroldo de Azevedo (1938-1978) e a Geografia escolar por ele produzida, é preciso considerar sua inserção nas mudanças que vinham ocorrendo no país no campo da educação. Já escrevemos a respeito de sua concepção de Geografia, que, no que se refere à produção acadêmica, caracterizava-se por uma renovação nos padrões gráficos de apresentação dos conteúdos geográficos, próximos aos de Delgado de Carvalho (1925), que foi seu grande incentivador[41]. No campo da Geografia acadêmica, em 1925, o professor Delgado de Carvalho publica o livro *Methodologia do ensino geographico*. O autor aí registra que a Geografia tinha por objetivo o estudo do homem, criticando o fato de a Geografia ensinada no Brasil possuir caráter meramente de memorização. Segundo ele,

[41] O grupo de que Carvalho fazia parte era da camada dominante que organizou a IV Conferência Nacional sobre Educação, em 1931, e proclamou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse documento formalizava o pensamento mais avançado da intelectualidade brasileira no que concerne à educação. Sobre as propostas e sugestões que levaram aos debates na imprensa a respeito da educação controlada pelo poder estatal, ver Azevedo (1955, p. 59-82). Delgado de Carvalho (0000) encarava o homem como parte do meio, menosprezando as propostas da Geografia de nomenclatura, listas, dados, tabelas, módulos e demais lógicas matemáticas.

> A geographia é o estudo de uma das modalidades da imaginação humana, isto é, da sua faculdade de atribuir nomes, de chrismar áreas geographicas. As montanhas, os rios, as regiões naturais não são estudados em si, mas apenas como merecedores de um esforço de nossa fantasia. Aqui, quem não sabe nomenclatura não sabe geographia, e deste modo a poesia e a geographia são produtos diretos da imaginação. (CARVALHO, 1925, p. 3)

Percebe-se no enunciado acima que, apesar de o autor tentar inovar em sua proposta metodológica, ela continua a mesma de Veríssimo (1890), repercutindo no conteúdo dos livros escolares, que passaram pela sala de aula, da sociedade brasileira. Tal situação é fruto das resoluções escolares do início do período republicano, pautadas na catalogação e adjetivação da sociedade e natureza. Essa obra traz uma forte orientação nos trabalhos de Aroldo Azevedo (1938-1978), que recebeu a orientação da Geografia moderna quando estava inserido nos cursos de Geografia e História. Tal união fazia parte do fortalecimento do Estado, de uma Geografia ligada às instituições políticas e à criação de um novo saber geográfico. Proposições que passavam pelo debate da pesquisa de campo e do ensino. Esses trabalhos demonstram um posicionamento intelectual, político-social, uma visão de mundo, métodos de investigação geográfica e posições quanto ao tema das questões educacionais.

A esse respeito, Pereira (1989, p. 27), que estudou o discurso didático na obra de Aroldo de Azevedo, discute que o autor recebeu "influência francesa [que] materializou-se com suas bases teóricas calcadas no positivismo-funcionalismo, cujas implicações [...] de abordagem baseavam-se na 'tricotomia' natureza-homem-economia". Da mesma forma, o professor registrava em seus livros que não seguiria o programa oficial ao pé da letra, mas iria completá-lo com outros temas. Em alguns dos livros de Aroldo de Azevedo (1938; 1978), desconsideravam-se algumas das medidas políticas para o livro escolar[42]. Mesmo com a implementação de leis, diretrizes, normas, avanços no campo do saber científico, temas debatidos na Geografia acadêmica não chegavam ao saber escolar, e em particular ao livro didático.

Proceder ao levantamento dos livros didáticos de Aroldo de Azevedo permitiu-nos perceber que sua produção escolar mistura-se a sua vida na universidade. O autor inicia a

[42] O próprio autor registra em suas obras o seguinte: "Com sincero pesar, a partir da presente edição, apresentamo-la à metade embora sem sacrifício do exigido pelo programa oficial" (AZEVEDO, 1963, p. 9). A respeito do assunto, ver Santos (1984, p. 8-20) e Colesanti (1984, p. 59-145), que demonstram que grande parte dos livros didáticos de Azevedo foram republicados no intervalo entre os anos de 1934 a 1974 com títulos diferentes, monopolizando o setor dos livros escolares no Brasil.

produção de textos geográficos de cunho acadêmico[43] paralelamente às obras escolares. Em 1936, publica seu primeiro livro escolar em 1938, que vai receber outras edições e publicações até 1975. No total, o autor teve 30 livros de Geografia entre textos acadêmicos e escolares, lançados no território nacional, pela Companhia da Editora Nacional, de São Paulo. O primeiro deles foi *Geografia Geral para a Primeira Série Ginasial* **(**1936), de Aroldo de Azevedo. Até 1975 foram publicados os outros 29, alguns republicados até 1978. Entre eles podemos citar *Geografia do Brasil*, *Geografia Física*, *Geografia Regional*, *Geografia Física e Humana*, *Geografia das Crianças*, *Regiões e Paisagens do Brasil*, *Leituras Geográficas* (I e II), todos com diferentes edições. Em nossa pesquisa, atentaremos para a obra *Geografia Geral*, publicada em 1938 e republicada em 1943, com reedições em 1956, 1959, 1961, 1963, 1966, 1969 e 1978, preservando o mesmo conteúdo. Isso mostra que mudavam os títulos dos livros escolares, sua produção, distribuição, a figura do autor, os textos e as iconografias. Elencamos aqui algumas das principais obras escolares do autor Aroldo de Azevedo:

- *Geografia Humana*, São Paulo, 1934 – Obra destinada aos cursos pré-jurídicos.

- *Geografia*, São Paulo, 1935-36 – Obra em cinco volumes destinada ao curso secundário, de acordo com os programas oficiais de 1931.

- *Corografia do Brasil*, São Paulo, 1939 – Para o curso propedêutico de comércio.

- *Geografia Geral*, São Paulo, 1938-78 – Primeira série ginasial, de acordo com o programa atual.

- *Monografias Regionais*, São Paulo, 1943 – Planos sumários para pesquisas de caráter geográfico.

- *Geografia do Brasil*, São Paulo, 1944 – Terceira série ginasial, de acordo com o programa atual.

- *Subúrbios Orientais de São Paulo*, São Paulo, 1945 – Tese de concurso à cátedra de Geografia do Brasil da Faculdade de Filosofia da USP.

- *Geografia Física*, São Paulo, 1947 – De acordo com o programa da primeira série do curso colegial.

- *Geografia das crianças*, São Paulo, 1947 – Destinada ao ensino primário.

- *Regiões e Paisagens do Brasil*, 1950 – Vol. 274, da coleção Brasiliana.

- *Leituras Geográficas*, São Paulo, 1957 – Destinada ao Curso Ginasial.

[43] A fundação da USP faz parte dos novos elementos que surgem para enriquecer a formação do profissional professor de geografia.

Como podemos notar, o professor Aroldo de Azevedo era um autor com um grande número de publicações e títulos diferenciados. Suas obras escolares influenciaram um conjunto da população nas principais cidades do país.

O livro *Geografia Geral* será analisado nesta tese, através de seu conteúdo sobre a África, que já pode ser identificado no Sumário da obra.

Quadro 3 - Conteúdos sobre África em *Geografia Geral*, de Aroldo de Azevedo (1938).

	ÁFRICA
	SUMÁRIO
Cap. XVI	África: estrutura física – África, um continente maciço. Características gerais do relevo. Os enrugamentos montanhosos. Os maciços vulcânicos da África equatorial. Os planaltos e as planícies. O Nilo é o maior rio da Terra. As bacias secundárias. As regiões lacustres. O clima africano. As florestas da África. Savanas, estepes e desertos.
Cap. XVII	África: vida humana. – Características gerais. Um continente pouco povoado. A África e a civilização. A penetração europeia. Os povos da África. Principais cidades. A vida cultural na África. Atividades agrícolas. A vida industrial e o comércio. Os transportes. O canal de Suez e sua importância econômica.
Cap. XVIII	África: regiões geográficas. – As regiões geográficas da África. A África do Norte. O Saara e o vale do Nilo. A África Ocidental e a região de Guiné. A região do Congo. A África Oriental. A África do Sul.

Fonte: Azevedo, (1938, p. 01.). Organizado pelo autor 2012

Em particular, nossa ênfase estará no capítulo XVII, Vida humana. O autor admite a grande influência da Geografia francesa (vidaliana), importante nos anos 70 do século XX, porém incorporou igualmente contribuições procedentes dos EUA, Alemanha e Inglaterra. Para esta pesquisa, foram selecionadas somente as obras de Azevedo (1938; 1978) que tratam do tema da África. Isso porque suas publicações escolares foram destinadas ao antigo curso ginasial, o que significou um total de 23 livros reeditados, acompanhados de cinco livros para o curso colegial, um para o curso primário e um para o programa de admissão ao ginásio. Seu ex-aluno José Bueno Conti (1976, p. 32), depois professor na USP, assevera que "em 1936, antes mesmo de licenciar-se, elaborou sua primeira obra, intitulada *Geographia para a primeira série ginasial*, editada pela Companhia Editora Nacional, com uma tiragem de 10.000 exemplares".

No que concerne ao tema das políticas educacionais no período tratado, as leis orgânicas do ensino, reformas entre 1930 e 1975 a partir de decretos-lei que estruturaram o ensino, não alteraram a forma como se abordava o tema da África. Como registrado por

Aroldo de Azevedo (1938; 1978) no decorrer das suas obras escolares, muitos dos seus livros foram publicados sem levar em consideração algumas das diretrizes escolares. Sendo assim, o livro escolar não consegue absorver as mudanças colocadas pelas leis, diretrizes, normas e avanços no campo do saber científico. O que não exime da análise em nossa pesquisa a respeito do continente africano em suas obras, até porque, como já salientado, Aroldo de Azevedo foi um grande nome para a Geografia brasileira[44].

Seus textos escolares eram redigidos em uma linguagem simples, com a presença da conceituação e terminologia geográfica. Buscavam sempre apresentar uma Geografia com estilo próprio, que, segundo o autor, fosse "prazeroso e estimulante para o aluno" (AZEVEDO, 1938). O autor tinha suas concepções geográficas, sua visão de mundo, seu posicionamento político, cultural e econômico. Por exemplo, Aroldo de Azevedo tinha orientação francesa, contudo a influência da Geografia moderna nos livros escolares era de tal modo levada em conta que fugir dela era renunciar ao papel de formador da consciência moderna e científica, de cunho expansionista, anunciada pelo positivismo. A respeito da Geografia moderna, Aroldo de Azevedo (1965, p. 109) escreve: "[...] a Geografia moderna é uma Geografia muito mais real e exata. Depois de localizar, descreve e interpreta a paisagem, com tudo quanto a caracteriza, por mais simples que seja. Interessa-se por detalhes do relevo ou da vegetação". Segundo ele, a Geografia moderna focaliza o homem na sua vida rotineira e naquilo que a luta pela existência o levou a construir (AZEVEDO, 1946a, p. 231). Demais posicionamentos e conteúdos serão discutidos no decorrer do trabalho[45].

No que se refere à Geografia moderna, Aroldo de Azevedo (1962, p. 292-293), em outro momento, analisa melhor esse processo, registrando que

> [...] a Geografia moderna [....] não se contenta em descrever, ela explica. [...] abarca o essencial do que todos [....] especialistas podem comprovar, mas nunca visão de síntese que só a Geografia é capaz [....] Mãe das ciências [...] síntese das ciências [....] vastidão do seu campo [....] Geomorfologia, Climatologia, População, Geografia da Colonização, Geografia Agrícola, Metodologia da Geografia [....].

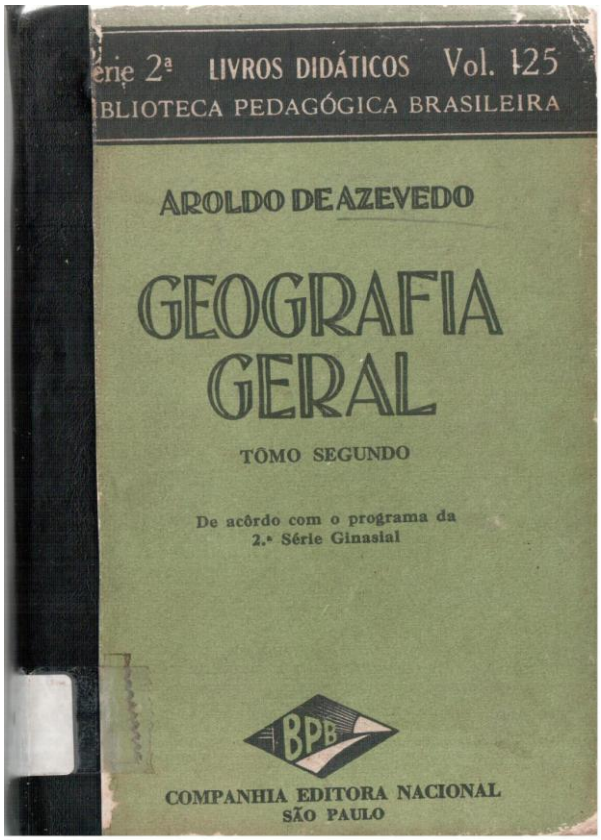
[44] De acordo com Issler (1973, p. 181-182), no período em que vigorou a reforma Capanema, de 1942 a 1962, houve a maior repercussão dos livros didáticos de geografia de autoria do professor Aroldo de Azevedo: "suas obras tiveram, no período considerado, a preferência e a sua adoção na maioria das escolas fez com que se sucedessem centenas de edições [...] O magistério que adotava essa coleção servia-se também dos seus volumes para a documentação e preparação das atividades escolares". A maioria dos professores não possuíam uma formação especializada e, por muito tempo, atuaram na área de Geografia no ensino secundário.

[45] Em Azevedo (1954, p. 45), a geografia-corografia estendia-se por "enumeração dos fenômenos naturais, humanos, econômicos e políticos com uma riqueza de detalhes impressionante, que obrigava os alunos decorar listas imensas de nomes e números".

Com os dois fragmentos citados, buscamos situar o posicionamento teórico de Aroldo de Azevedo sobre a Geografia escolar em seus livros, que para ele era uma ciência completa. Para o autor, a Geografia Moderna dialogava com as discussões relativas ao homem, natureza, meio, política, educação e cultura.

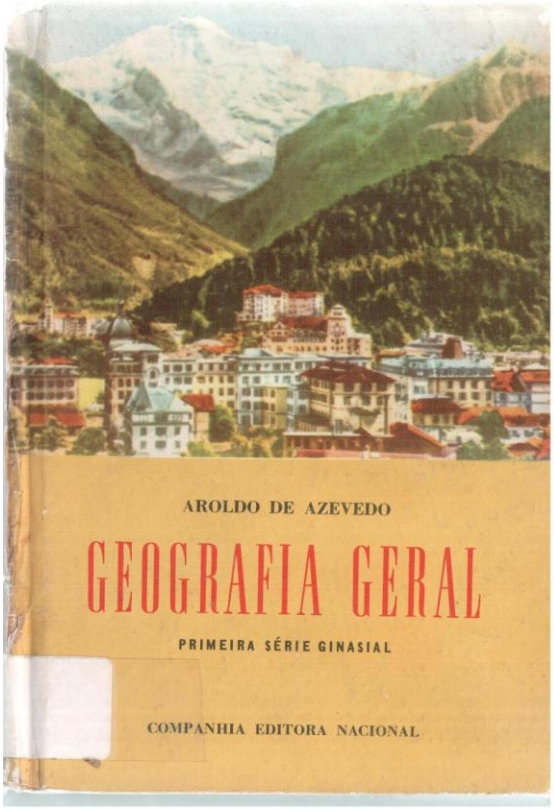
Em sua obra *Geografia Geral*, encontramos uma Geografia escolar ligada às grandes transformações de cunho capitalista, por meio da dominação e pelo debate entre homem e sociedade. Percebemos ali a presença do possibilismo geográfico. Seus registros carregam os traços da etnografia, afirmando que o progresso vai ultrapassar a individualidade.Era uma tentativa de ofuscar seu posicionamento político-filosófico em face das teorias e metodologias que utilizou.

Imagem 3 - Capa do livro



***Geografia Geral*, de Aroldo de Azevedo (1938).**

Imagem 4 - Capa do livro



***Geografia Geral*, de Aroldo de Azevedo (1978).**

Na primeira página da edição de 1938 da *Geografia Geral*, temos a apresentação da obra escolar:

> Quem percorrer as páginas deste livro realizará, com o autor, uma longa viagem através de todos os continentes. Conhecerá algo a respeito daquele em que vivemos, tão variado nos seus aspectos, mas uno em sua essência; e compreenderá os motivos que nos levam a ter orgulho de haver nascido em terras da América. Percorrerá as paisagens da Europa, com a emoção de quem estivesse pisando o solo em que habitaram os seus ancestrais; e saberá por que devemos admirar os que ali vivem, autores de uma civilização que também é nossa. Fará uma ideia das multidões da Ásia e do caleidoscópio vivo que elas representam. Sentirá o continente africano em todos os seus contrastes, suas areias ardentes e suas florestas impenetráveis. Tomará conhecimento da existência, em plena Oceania, de terras em que os europeus ergueram uma civilização que em quase nada difere da que brilha da Europa. Imaginará, finalmente, qual deve ser a paisagem nas solidões geladas que circundam os polos da Terra. (AZEVEDO, 1938, p. 1)

A partir dessa apresentação, podemos pensar que a Geografia escolar a respeito do continente africano não valoriza a região, já que contrasta com o brilho da civilização europeia, favorecida pelo clima e conhecimento produzido pelos seus antepassados.

3.7 DIRETRIZES EDUCACIONAIS RELACIONADAS AO LIVRO DIDÁTICO: 1975 A 1990

Quadro 4 - Políticas públicas para o livro didático entre 1975 e 1990.

Órgão	Regulamentação e período	Objetivo	Resultados
Programa do Livro Didático (PLID), sob responsabilidade do Instituto Nacional do Livro (INL)	Decreto nº 77107, de 4 de fevereiro de 1976.	Formular programa editorial; executar os programas do livro didático; definir diretrizes para a produção de material didático e assegurar sua distribuição; cooperar com instituições educativas, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns.	A maioria das escolas públicas municipais foi excluída do programa, devido à insuficiência dos recursos e por ter ficado a cargo das secretarias estaduais o critério do corte (CASTRO, 1996). O programa de criação de bibliotecas nos municípios foi esvaziado (CRUZ, 2000).
Fundação de Assistência ao Estudante (FAE)	Lei nº 7.091, de 8 de abril de 1983.	Apoiar secretarias de ensino do Ministério da Educação (MEC) e desenvolver os programas de assistência ao estudante: Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (Plidef), Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pane).	Dificuldade de distribuir os livros nos prazos; *lobbies* das escolas; autoritarismo na distribuição dos livros. Propostas de participação dos professores na escolha dos livros e ampliação do programa para as demais séries do ensino fundamental. (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).
Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a cargo da FAE.	Decreto nº 9.154, de 19 de agosto de 1985, com procedimentos estabelecidos na Portaria FAE nº 863, de 30 de outubro de 1985.	Disponibilização de guias de livros didáticos para indicação pelos professores. Implantação de bancos de livros didáticos e reutilização dos livros. Universalização do atendimento, iniciando pelos alunos de 1ª e 2ª séries do 1° grau.	Editoras com maior estrutura e melhores estratégias de *marketing* conquistaram maior número de escolhas pelos professores (CASTRO, 1996).

Organizado pelo autor (2012)

No período entre 1975 e 1990, observamos que as normas e exigências para publicação do livro escolar tornam-se cada vez mais rígidas. Nesse período, podemos dizer que a Geografia escolar fez uma tentativa de renovar seus conteúdos, além de os manuais se tornarem mais acessíveis e passarem a ser encarados como uma necessidade escolar da sociedade. A respeito do assunto, Berger (1977, p. 205) escreve que "não se tratava de

esforços que visavam a mudar uma determinada realidade concreta, mas, antes de mais nada, procuravam regulamentar determinada situação, para conservar os privilégios das camadas superiores", a mesma classe que reproduzia o olhar imperial sobre outros povos do planeta. De certa forma, tais publicações estavam carregadas de leis, conceitos, formulações e definições que definiam a realidade da África no livro escolar de Geografia. Conhecimentos escolares relacionados com as instituições do saber, de que a Geografia acadêmica é exemplo.

Outros elementos que marcam a década de sessenta são a "democratização" dos saberes escolares na sociedade brasileira e o início das independências africanas. Exemplo disso são as mudanças de regime político no Brasil e na África, como a independência das colônias portuguesas Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, e os protestos e lutas para o fim do regime do *apartheid* na África do Sul[46]. A busca por novos regimes políticos, culturais e econômicos era o sonho de uma vida livre e sem represálias.

Esses acontecimentos chegaram até a Geografia escolar, pois, nessa época, para Vesentini (1995, p. 170), "Sugiram [...] entre nós [brasileiros] tentativas de renovação". Livros renovadores só puderam aparecer nas últimas décadas do anos setanta, por causa da fragmentação da ditadura militar. Assim, Vesentini (1995, p. 170) continua: "Eles só puderam surgir devido à desagregação da ditadura militar mais ou menos entre 1973 e 1974, com a abertura fortemente controlada pelo alto, mas possibilitando [...] o aparecimento de brechas". Assim, nos anos finais da década de 1970 surge um espaço fecundo e estimulante para a (res)significação de existência da Geografia, particularmente para os estudos de conteúdo do continente africano, o que reverberou na tentativa de mudança nos livros de Zoraide Victorello Beltrame (1975).

Dentre as práticas da difusão do livro escolar, Oliveira (1984) escreveu que, na década de 1970, 85% das despesas mundiais para o ensino foram feitas com material didático, sendo o livro a maior preocupação. É ainda Oliveira (1984, p. 14) quem afirma que "Os países da América Latina, inclusive o Brasil, ainda despendem poucos recursos nas suas políticas de livros didáticos e material escolar", e continua: "recursos federais alocados ao setor do livro didático são muito reduzidos, quer em comparação com o orçamento global do MEC, em termos de alocação *per capita* ou em comparação com outros programas educacionais". Assim, percebe-se que os gastos brasileiros com os livros escolares não equivalem aos do

[46] Como nos lembra o queniano Ali Mazrui (1993, p. 152-155), entre 1951 e 1960 Somália, Líbia e Etiópia se libertavam da colonização italiana. Marrocos, Tunísia, Guiné, Camarões, Togo, Senegal, Mali, Madagascar, Mauritânia, Benin, Níger, Burkina-Fasso, Congo, Chade e Gabão conquistavam suas independências da França.

restante do mundo. Segundo os dados levantados por Hallewell (1985) e depois por Munakata (1997), mesmo com investimentos e políticas direcionadas para a educação, os gastos com os livros escolares chegaram à média de menos de um livro por pessoa no país, no período do anos oitenta.

No ano de 1976, o Governo Federal toma a responsabilidade de compra da maioria dos livros escolares, o que viria a facilitar sua distribuição nas escolas. Com a suspensão do INL, cria-se a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), que se torna responsável pelas diversas etapas que envolvem o Programa do Livro Didático (PLID). Seus recursos provinham do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e demais acordos estabelecidos para participação nos estados brasileiros. Segundo Castro (1996, p. 11-12), devido aos baixos recursos financeiros para atender a rede pública de ensino fundamental de todo o território brasileiro, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.

Entre as políticas para o livro escolar, sua distribuição e os debates a respeito da sua acessibilidade, os diferentes ramos do conhecimento buscavam novas formas e correntes teóricas e metodológicas para pensar a realidade. No que diz respeito às discussões na Geografia escolar, em meados de 1978 emerge a possibilidade de uma nova leitura da realidade, estabelecendo-se um diálogo de abertura entre autores interessados em repensar a abordagem dos conteúdos de Geografia escolar. No que toca ao debate a respeito dessa ciência no Brasil, na segunda metade do século XX, especificamente nos anos 1970 temos um aumento significante do número de cursos de Geografia nas faculdades particulares.

Até o fim da ditadura militar, os livros didáticos de Geografia receberam, por meio da influência positivista, listas de aglomerados humanos, populações, nomes de capitais, países, climas, acidentes geográficos, relevos e vegetações[47]. Isso sem contar a extrema valorização da abordagem política pouco atraente, no que se referia aos estudos de Geografia do Brasil, e a exaltação do país e seus governantes. Todos esses conteúdos eram apresentados com pouco ou nenhum perfil crítico e não existiam brechas para a participação de movimentos sociais nos fatos tratados. Posteriormente ocorrem novas propostas na organização do pensamento geográfico, e mudanças no plano das reformas educacionais brasileiras.

No fim dos anos 1970 e início dos 1980, observa-se a influência de algumas obras que

[47] Era a política modernizadora da estrutura nacionalista, ligada ao método matemático-estatístico de indicadores numéricos, que eram exclusivos para interpretar as situações e faziam parte da chamada Nova Geografia ou Geografia Quântica ou Quantitativa, conforme coloca Santos (1978, p. 73). Esse modelo teve como principais simpatizantes o IBGE e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro, em São Paulo.

contribuíram para uma nova perspectiva de discussão do ensino, pesquisa e do livro escolar[48]. Desses, ressaltamos o trabalho de Yves Lacoste (1988, p. 31), quando escreve que, desde o fim do século XIX pode-se considerar que existem duas Geografias, "uma de origem antiga, a Geografia dos Estados-maiores [...] a outra, dos professores, [que] apareceu há menos de um século" – esta última presente nos livros escolares.

Na década de 1980, a Organização das Nações Unidas (ONU) elabora uma proposta para classificar os países em desenvolvidos, subdesenvolvidos, capitalistas e socialistas, abandonando a ideia de mundos ou continentes que aparecia nos antigos livros didáticos. No mesmo período ocorreram esforços de geógrafos, professores e técnicos para modificar o debate escolar. Sobre esse conjunto de concepções, Scarin (2000, p. 24) diz: "às instituições nacionais limitava-se a consideração da inculcação da ideologia do nacionalismo patriótico na sociedade brasileira, através da Geografia – de seu ensino, em particular". Nesse período é instituído o Plidef em 1983 que posteriormente é substituído pelo PNLD em 1985 pelo Decreto nº 9.1542, (FNDE, 2011). Este trazia tinha em seu conteúdo algumas considerações importantes com relação a programas anteriores[49]. O trabalho de Cassiano (2003, p. 21) discorre sobre quatro pontos importantes no que se refere ao PNLD desse período:

> a) o término da compra do livro descartável, ou seja, o governo não compraria mais livros que contivessem exercícios para serem feitos no próprio livro, para possibilitar sua reutilização por outros alunos. b) a escolha do livro didático passou a ser feita diretamente pelo professor. c) distribuição gratuita às escolas públicas e sua aquisição com recursos do Governo Federal. d) universalização do atendimento do programa para os alunos de todas as séries do atual ensino fundamental (1ª a 8ª séries)

O trecho citado revela que uma das metas do MEC, com o PNLD, era possibilitar o acesso ao livro didático para os estudantes de todo território nacional. Na proposta do *Guia do Livro Didático*[50] (2003), criado no mesmo período pelo MEC, percebem-se laços metodológicos com o PNLD de 1985. O guia inicia a avaliação dos livros didáticos que

---

[48] Como principais obras que tiveram essa influência, podemos citar os trabalho de Lacoste (1977); Massimo Quaini, *Marxismo e geografia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; e David Harvey, *A justiça social e a cidade*. São Paulo: Hucitec, 1980. São obras que, no campo marxista, leninista, althusseriano e estruturalista, trouxeram diferentes contribuições para a Geografia acadêmica e escolar.

[49] Segundo a Emenda nº 14/96, é promulgada a Constituição de 1988, Capítulo III, Seção I: Da Educação, que conduziu muitas escolhas para a política educacional. No Art. 208 (item III) a progressiva extensão e obrigatoriedade do ensino médio, posteriormente traduzido na Emenda n° 14/96 por progressiva universalização do ensino médio gratuito.

[50] Manual criado em 1997 como instrumento de avaliação dos livros de 1ª a 4ª série, posteriormente também de livros de 5ª a 8ª série, conforme Cassiano (2003, p. 29-30).

seriam distribuídos para as escolas públicas pelo FNDE. Uma de suas metas era debater as mudanças nos conteúdos dos manuais escolares, bem como nos textos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e no currículo escolar.

A respeito da produção dos livros escolares dos anos oitenta Gatti Júnior (1998, p. 22) escreve que os anos 1980 foram o momento de transição para o material escolar. Nos anos 1970 o caráter de mercadoria do livro escolar é percebido no aumento significativo do número de escritores e autores integrando-se a sua confecção, participando dos processos de adaptação das leis escolares às editoras e tentando cumprir as exigências. Segundo o autor, as décadas anteriores foram caracterizadas por livros que ficaram longos períodos no mercado editorial sem sofrer grandes mudanças na linguagem e conteúdos, por parte dos autores, ou no processo de didatização e nas representações iconográficas, por parte das editoras.

Porém, com as políticas estabelecidas pelo Estado, muitos dos temas presentes no livro didático passaram a ser mais fáceis. Aumentou o volume de vendas, melhorou o sistema de ensino, integrou-se o processo ensino-aprendizagem, facilitou-se a aquisição do livro. Entre os autores dos anos setenta e oitenta citamos Manoel Correia de Andrade e Hilton Sette (1974), Dibu (1974), Cloves Dotorri, João Rua e Ribeiro (1977), Taveira (1974), Elian Alabi Lucci (1975), Zoraide Victorello Beltrame (1975), Melhen Adas (1976), Julierme (1977), Marcos Coelho e Nilce Bueno Soncin (1978), Nelson Basic Olic e Sergio Romano (1980), Walter Licínio (1982), Igor Moreira (1982), e Arsênio Sanches e Geraldo Sales (1982). Elencamos dezenove autores considerados significativos no período. Entre as editoras mais significativas, temos Moderna, Atlas, Brasil, Lisa, Francisco Alvez, Lê, Saraiva, Ática, Atual, Companhia Editora Nacional, Ibep, entre outras.

A maioria desses autores mantinha a estrutura tradicional, baseada no quadro físico, coordenadas geográficas, fusos horários, relevo, clima, vegetação, solo, dentre outros elementos. Um grupo de autores que sucede aos citados sobressai quanto à inserção de novas discussões teóricas. Vesentini (1995, p. 169-170) registra que existiram na década de 1980 quatro autores (ou equipes) que elaboravam manuais de Geografia com preocupações críticas: M. Adas (com várias obras, algumas já da década de 1970), J. W. Vesentini, D. Pereira *et al.* e Carlos Walter Porto Gonçalves (1980). É importante registrar que nesse período existiam outros autores de livros didáticos conquistando mercado. Destacamos a importância de Melhem Adas, cujas obras escolares foram uma tentativa de ruptura da estrutura clássica do binômio "Terra-homem", com novos conteúdos e modelos de ensino. O autor inicia a

publicação de seus livros com *Estudos de Geografia*, em 1974[51]. Adas (1974) faz uso do trinômio "Físico-Humano-Econômico". Seu livro divide-se em Olhando o Mapa-Múndi; População; Mundo Tropical; Recursos Minerais; Recursos Humanos. O continente africano está no último capítulo do livro, que trata dos países subdesenvolvidos[52].

Pode-se dizer que os autores dessa nova linha de ruptura buscavam uma nova educação humanística com sofisticados argumentos teóricos, metodológicos e até mesmo ontológicos. Mesmo oferecendo questões mais críticas e importantes para o momento, sua obra teve pouca aceitação entre os professores, consequentemente uma baixa parcela comercial e um pequeno número de vendas. Não nos cabe, de qualquer forma, fazer críticas ao corpo docente das escolas, a editoras e estruturas comerciais relacionadas à indústria do livro escolar, pois o debate acerca dos conteúdos presentes nos livros didáticos passou, a partir da década de 1980, a ser tema de projetos de pesquisa, conforme diz Colesanti (1984), o que se reforçou na década de 1990, como discorre Pinheiro (2005, p. 81).

3.8 PROFESSORA E AUTORA

Se considerarmos que durante os anos 1970 vivíamos um período de tutela do regime militar, administrado por homens conservadores, entre os quais um número considerável professores e autores de livros escolares, a obra escolar que apresentou uma ruptura na proposta do ensino foi o de Zoraide Beltrame (1975), abrangendo um maior número de alunos, segundo os dados do MEC. Zoraide Victorello (1975) Beltrame é a primeira mulher a publicar um livro escolar da disciplina Geografia. De acordo com a pesquisa desenvolvida até o momento, dizemos que ela marca uma transitoriedade no campo da Geografia escolar no livro didático. Sua obra está vinculada a alguns aspectos. O primeiro deles refere-se às políticas implementadas no campo do ensino. Licenciada em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo nos anos 1970, era portadora do conteúdo da disciplina escolar, que foi fruto da organização da sua bagagem em sala de aula. Foi professora efetiva

[51] O livro de Melhen Adas (1974) se torna um marco, sob forte influência da *Geografia Ativa*, de Pierre George (1968), que relaciona fatores naturais e sociais. Sobre a desigualdade no campo educacional, Adas escreve "A qualificação humana [...] suficiência intelectual e técnica [...] [vem] constituir-se num dos fundamentos da problemática da desigualdade socioeconômica ente os povos" (ADAS, 1974, p. 5).

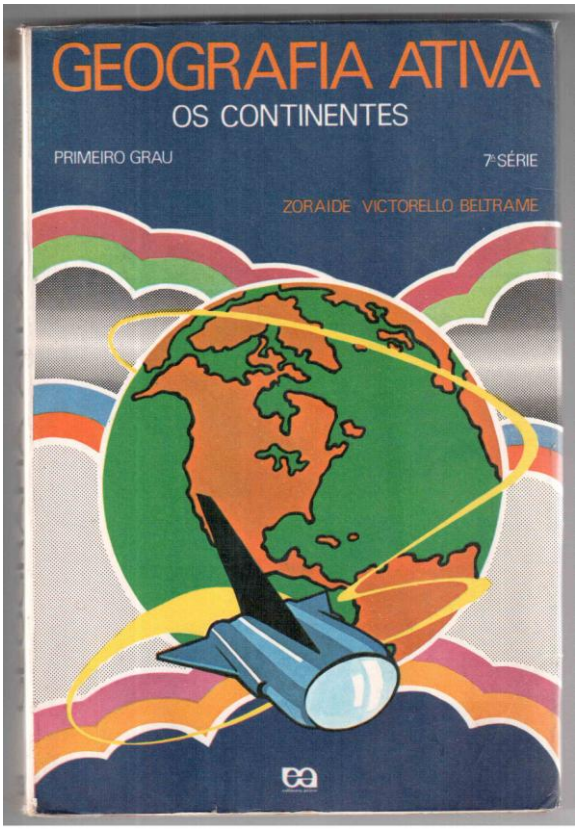
[52] Adas (1974) recorre às formulações de Lacoste (1968, p. 8-9) para definir as características desse grupo de países: "Subordinação econômica e grandes desigualdades sociais, endividamento externo, relações comerciais desfavoráveis, forte influência de empresas estrangeiras e grandes desigualdades sociais".

do magistério do estado de São Paulo, do Colégio Aplicação, da USP, do Serviço de Educação e Formação pelo Rádio e Televisão da Secretaria da Educação, da Assistência Pedagógica da Coordenadoria do Ensino Secundário e Normal da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e da Comissão do Livro Didático no Estado de São Paulo.

A autora tratou o continente africano no livro escolar por meio da imagem (cores, tabelas, desenhos, quadros, entre outros) e de textos, o que foi considerado uma inovação. O recurso das cores já era presente em algumas obras anteriores, como a de Aroldo de Azevedo (1938-1978). O que marca sua obra escolar é a presença das histórias em quadrinhos como característica "didática", a introdução do exercício com palavras cruzadas abordando os conceitos escolares da ciência geográfica, a presença do resumo em cada novo capítulo buscando renovar e mostrar de maneira mais simples os conteúdos tratados.

A capa de seu livro ilustra essa renovação. Nela podemos ver uma nave espacial, o que para os anos 1970 remetia à presença do homem na Lua, à famosa corrida entre russos e norte-americanos no auge da guerra fria. Perguntava-se quem seriam os primeiros a conquistar o espaço orbital, tema que, segundo Zoraide Victorello Beltrame (2012), em entrevista em junho de 2011, gerou grande discussão a respeito dos conceitos de fronteira, território, paisagem e espaço.

Imagem 5 - Capa do livro *Geografia Ativa*, de Zoraide Victorello Beltrame (1974).



Zoraide Victorello Beltrame. *Geografia Ativa*. Os Continentes. Ed. Ática, 1975, 270 p.

Sua viagem intergaláctica inicia-se com a descrição do espaço, da Terra como planeta parecido com uma esfera, a consulta do planisfério como recurso de escala e conhecimento das terras emersas e submersas. Com diferentes personagens a bordo de uma nave, os quadrinhos foram desenhados acompanhados de balões multicoloridos onde o aluno pode viajar pelos continentes. Beltrame (1975, p. 231) abre a África com uma figura do Egito, que está num capítulo cujo título é De volta ao Velho Mundo – O Continente Africano, seguido do texto abaixo:

> Depois de conhecer as ilhas da Oceania, a expedição de Juca fez um longo retorno, com a intenção de visitar a África. Acompanhe pelo mapa a volta da turma: da Oceania até a Manilha, nas Filipinas, viajaram de mindanao. Em Manilha, tomaram um navio para Bombaim, na Índia. Daí, foram de avião até o Cairo capital do Egito.

Em seguida, temos o início dos conteúdos escolares do continente africano. Como a maioria dos livros consultados, a África é o último tópico a ser tratado no livro escolar.

Quadro 5 - Sumário do livro *Geografia Ativa*, de Zoraide Victorello Beltrame (1975).

VII.	De volta ao Velho Mundo – O continente africano	231
	As terras africanas	234
	No calor africano	237
	As chuvas e as paisagens	237
	Regiões climáticas	239
	A vegetação, reflexo do clima	240
	O homem africano	242
	Na África do Norte	246
	A África Ocidental	257
	A África Central	260
	A África Oriental	262
	A África Meridional	265

Fonte: Beltrame, (1975, p. 03)

No Sumário do livro de Beltrame (1975),podemos observar algumas aproximações com o geógrafo francês Vidal de La Blache, conceituações como calor africano, chuvas e paisagens, regiões climáticas, vegetação e o homem africano estão relacionados ao que ele denominava “gênero de vida”, frutos da relação homem-natureza. Em Beltrame (1975, p. 231), o continente africano estava dividido de acordo com os chamados “meios geográficos”. Tal concepção estava ligada ao desenvolvimento humano tendo o progresso como a principal para o fruto de relações entre as populações. Com a forte carga naturalista onde as fronteiras definiriam a civilização relacionada ao expansionismo colonial, em particular do europeu na África e Ásia. Tais aspectos a serem tratados na análise do texto escolar.

3.9 POLÍTICAS PARA O LIVRO ESCOLAR: 1995 A 2002

Quadro 6 - Políticas públicas para o livro didático entre 1995 e 2002.

Órgão	Regulamentação e período	Objetivo	Resultados
Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	Resolução nº 6, de 13 de julho de 1993, do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE).	Vincular recursos para aquisição dos livros didáticos do PNLD.	Estabeleceu fluxo regular de recursos para a aquisição e distribuição dos livros didáticos (CASTRO, 1996).
PNLD passa à responsabilidade do FNDE, com extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) em fevereiro de 1997.	Desde 1996.	Avaliar livros didáticos disponibilizados pelas editoras e elaborar catálogos com classificação para a escolha dos professores.	Reprovação de títulos. Recursos judiciais e polêmicas com editoras. Ampliação progressiva de alocação de recursos, de número de títulos comprovados e de séries de ensino atendidas (CASTRO, 1996; 2001).
Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.	2003	Tornar obrigatória a publicação e o ensino do continente africano nos manuais escolares brasileiros.	Publicação de livros acerca da temática africanista. Criação de cursos sobre África nas universidades federais, nos municípios e estados. Realização de encontros, simpósios e debates a respeito do tema.

Fonte: Cruz, 2000, p. 55. Organizado pelo autor (2012).

Podemos observar que os maiores investimentos no ano de 1993 ao incentivo para distribuição do livro didático estão relacionados à prioridade do Governo Federal na distribuição dos livros pela União, que chega à cifra de 47% em relação aos anos anteriores. O que significou um ganho de 3,16% no PLID, dinheiro direcionado para educação e cultura na promoção de um ensino do melhor no país.

No ano de 1996, quando é promulgada a LDB, 1996 nº 9.394, ocorrem novas tendências de gestão e incorporação de visão descentralizadora, em alguns pontos relacionados às diretrizes educacionais. Por exemplo, quando os recursos do PNLD passam a ser controlados pelo FNDE, com a distribuição de 109 milhões de livros nas escolas. A respeito dos compêndios escolares desse período, encontramos quatro trabalhos em formato de dissertações que analisaram temas distintos na Geografia escolar brasileira no livro

didático[53]. Contudo nenhum deles tratou do caso do continente africano.

Em 1998, ano da criação dos PCNs de Geografia (MEC, 1998, p. 60), estes foram introduzidos nos livros didáticos. Seu texto de referência diz que "As competências estabelecidas no âmbito de cada área/disciplina no Ensino Médio visam fundamentalmente estabelecer a busca concreta de objetivos voltados para análise do real" (MEC, 1998, p. 60). Segundo o documento, a Geografia deveria trabalhar com os princípios de análise de causas e efeitos, intensidade, heterogeneidade e contextos espaciais. Neste conjunto estavam presentes alguns temas e subtemas, permitindo organizar um caminho programático para o trabalho da disciplina escolar no ensino médio, o que deveria significar uma mudança. O material publicado pelo MEC (1998, p. 67) apresentava o eixo temático África, registrando "O mundo em transformação: as questões econômicas e os problemas geopolíticos". Dentro desse segmento, há um tema central: "Tensões, conflitos e guerras". A África aparece como sub-tema a ele ligado e com o título "A África: seus problemas e suas soluções".

Ainda a respeito do material escolar, entre os anos de 2000 e 2004 foi desenvolvido um trabalho conjunto entre professores de universidades públicas e do ensino fundamental, com o objetivo de supervisionar a obra escolar destinada aos alunos. Buscamos esse registro pois, segundo as avaliações de Hespanhol (2006, p. 73), é preciso observar que o processo de avaliação dos livros didáticos inscritos para avaliação no PNLD e que refletem e dialogam a respeito do saber escolar iniciou-se em 1996 e toma força com o passar dos anos, principalmente em 1999, 2002 e 2005. Entre o conjunto de autores no ano de 2003, registraremos aqueles que tiveram suas obras avaliadas e aprovadas pelo PNLD de 2005. De acordo com Hespanhol (2006, p. 78), foram selecionados alguns critérios eliminatórios para os livros escolares, características que estavam relacionadas à coerência e adequação metodológica de cada obra. Segundo esse autor, foram significativos os conteúdos e atividades que permitissem a interação e desenvolvimento entre aluno e professor, bem como a compreensão dos significados e a construção desse conhecimento escolar relacionado à

[53] Os trabalhos de Diamantino Alves Correia Pereira, *Origens e Consolidação da Tradição Didática na Geografia Escolar Brasileira*. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.; João Rua, *Em Busca da Autonomia e da construção do conhecimento:* o Professor de Geografia e o Livro Didático. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.; Denise Rockenbach, *A Geografia Urbana no livro didático.* Dissertação (Mestrado) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.; Francisco Assis Neto, *A Questão Ambiental nos livros didáticos de Geografia do 2º grau*. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

realidade social do aluno.

Entre os autores que fizeram parte do PNLD em 2005, temos os nomes de Regina Célia Corrêa de Araújo, Wagner da Costa Ribeiro, Igor Antonio Gomes Moreira, Melhen Adas, Sonia Maria Vanzella Castellar, Valter Maestro de Oliveira, Edna Perugine Nahum, Elian Alabi Lucci, Anselmo Lazaro Branco, Diamantino Alves Pereira, Douglas Santos, Marcos Bernadino de Carvalho, José Willian Vesentini, Vânia Rubia Vlach, Tito Marcio Garavello, Hélio Carlos Garcia, Rogério Martinez, Levon Boligian, Maria Eugênia Bellusci Cavalcante, Andressa Turcatel Alves Boligian, Wanessa Pires Garcia, Denise Rockenbach, Glória Alves, Vanderli Custódio, Elza Marquetti, Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira. Temos nos ano de 2005 um conjunto de 29 autores, ligados às editoras Moderna, Ática, Quinteto, Saraiva e Scipione. A obra de José Willian Vesentini e Vânia Vlach, (2003) *Geografia Crítica*, foi publicada pela Ática.

3.9.1 O autor e as Geografias[54]

Neste tópico apresentaremos o autor José Willian Vesentini. É nos anos 1950 que ele teve seus primeiros passos de escolarização no norte do Paraná, especificamente na cidade de Jaguapitã, onde fez o curso primário e o ginásio. Entra no curso de Geografia da USP em 1970, onde cursou o bacharelado, formando-se em 1973. Já no período da graduação teve experiências docentes desde o primeiro ano, fato que contribuiu com leituras e discussões na formação profissional. No curso de Geografia, aprofunda seu conhecimento, com o estudo do urbano, rural, população, indústria, organização do espaço e demais debates. Segundo Vesentini (1988, p. 7), nesse período recebe influência dos textos de Marx, Althusser e Poulantzas, Godelier e Gramsci, discussões que se fazem presentes em suas obras escolares. Como mestrando no Departamento de Geografia da USP, participa dos debates a respeito do ensino, pesquisa e política. No ano de 1982, participa do 5º Encontro Nacional de Geógrafo na cidade de Porto Alegre (RS), onde publica sua primeira contribuição, intitulada O livro didático de Geografia para o 2º grau: algumas observações críticas[55], o que viria a direcionar

[54] Algumas das informações aqui contidas foram retiradas dos Memoriais do professor José William Vesentini apresentados para o concurso de professor assistente junto ao Departamento de Geografia da USP em 1988 e 1990.

[55] VESENTINI, José William. O livro didático de Geografia para o 2º grau: algumas observações críticas. In ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 5, 1982. *Anais*. Vol. I, p. 199-209. Em 1983 o autor lança seu

seus pensamentos no campo do ensino e pesquisa na Geografia, sendo o objeto das suas discussões o livro didático.

No processo de sua formação, o contato com os professores Nelson de Lacorte, Carlos Augusto Figueiredo Monteiro e Manoel Seabra é fundamental, sendo o último seu orientador de mestrado e doutorado. Entre as demais disciplinas de pós-graduação, foram importantes os debates com Lucio Kowarick e Marilena Chauí. Na condição de bolsista do CNPq, abandona a sala de aula e mergulha nos debates sobre o marxismo, filosofia política e temas do espaço urbano, com as leituras de Adorno, Habermas, Merleau-Ponty, Lefort, Althusser, Samir Amim, Lacoste e Castoriadis. A dissertação de mestrado a respeito da capital política Brasília entregue em 1984 é considerada tese de doutorado e defendida no ano seguinte. No mesmo ano, recebe o título de doutor e torna-se professor do Departamento de Geografia da USP.

No primeiro semestre de 1985, foi auxiliar de ensino da professora Odete Seabra na disciplina Organização do espaço mundial (Geografia Regional - I)[56]. Tornando-se doutor, ministra o curso sozinho no segundo semestre de 1985 e 1986 (diurno e noturno), com as discussões sobre o marxismo heterodoxo de Thompson e Habermas[57]. Posteriormente fica responsável por outras disciplinas na graduação, como Conservação dos recursos naturais e Geografia Política. Na primeira, trabalha com a temática por um viés filosófico, de unidade e diversidade da Geografia. Segundo Vesentini (1988, p. 13), suas aulas estavam embasadas em Kant, Descarte, Bacon, Newton e Einstein. Ele tinha como objetivo romper a dicotomia marxista-stalinista da questão ambiental, e construir outro debate a respeito entre o binômio sociedade e natureza na construção do espaço geográfico[58]. Na segunda disciplina, inicia os debates da Geografia política e geopolítica clássica via Ratzel, Vallaux, Brunhes, Kjelen, dentre outros, como Haushofer e Mackinder. Personalidades que estavam ligadas às discussões políticas da Geografia. Por exemplo, Haushofer, amigo pessoal de Adolfo Hitler, foi quem cunhou o termo Geopolítica, definindo-a como estratégia militar, relacionando-a com a expansão e anexação dos territórios nazistas. No ano de 1987, inicia sua primeira experiência como professor na pós-graduação lecionando a disciplina Construção do espaço e

---

primeiro livro didático: VESENTINI, José William. *Sociedade e Espaço*. São Paulo: Atica, 1983. 240 p. Essa obra tornou-se um marco na Geografia escolar brasileira por inserir discussões do marxismo na escola.

[56] A respeito da geografia crítica, no começo da década de oitenta, Vesentini escreveu (1985, p. 57) "Trata-se de uma geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas, e conflitos sociais [...] não trata-se de ensinar mas de levantar questões".

[57] Tal disciplina resultou no livro *Imperialismo e geopolítica global*. Campinas: Papirus, 1987.

[58] Ele frutifica posteriormente a obra *Sociedade e Natureza*. São Paulo: Contexto, 1989.

política, discussões elaboradas a partir de sua tese de doutorado[59].

Decorrendo os anos 1980, o professor Vesentini publica outros artigos em revistas de Geografia do país, em eventos científicos e culturais, entre os quais a Sociedade Brasileira de Apoio à Pesquisa. Ministra aulas em cursos de graduação e pós-graduação de universidades federais e estaduais no território brasileiro. Textos e discussões que sempre ou na sua maioria estiveram ligados ao ensino ou à geopolítica. Exemplo disso é a abertura da obra clássica de Lacoste *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, publicada em português no ano de 1988, pela editora Papirus, quando afirma que

> os conhecimentos geográficos sempre foram, e continuam sendo, um saber estratégico, um instrumento de poder intimamente ligado a práticas estatais e militares. A geopolítica, dessa forma, não é uma caricatura e nem uma pseudogeografia; ela seria na realidade o âmago da Geografia, a sua verdade mais profunda e recôndita. (VESENTINI, 1988, p. 7)

Percebemos no decorrer do texto que com o passar dos anos as propostas educacionais e as realidades presentes nos livros não tiveram propostas que levaram a mudanças nos conteúdos escolares no que diz respeito, por exemplo, ao continente africano. Essa representação é promulgada no livro de *Metodologia do Ensino de História e Geografia* de Penteado (1989, p. 28), que escreve que o ensino de Geografia é guiado por

> Extensas listas de nomes de acidentes geográficos, bem como extensas listas de números – indicando altura de picos e montanhas, altitude de planaltos e planícies, extensão de rios, seus volumes de água, graus de temperatura máxima e mínima de diferentes locais da Terra, etc.,

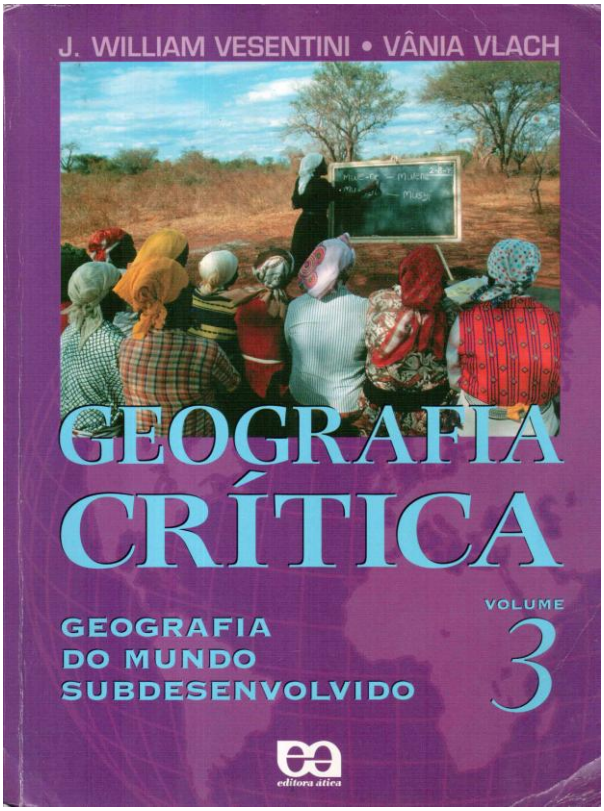
Tendo em mente o que pensamos no desenvolvimento desta tese, problematizemos a pergunta de Castellar (2010) sobre o tempo que leva para um conceito acadêmico chegar à escola, e coloquemos na pauta outras perguntas feitas anteriormente. Seria a ausência do

[59] Orientou muitos alunos na pós-graduação (dissertações e teses), entre eles o professor da casa Wagner da Costa Ribeiro, João Rua, Sergio Nunes, dentre outros pesquisadores presentes em outras universidades brasileiras.

conteúdo da partilha da África nos livros escolares de Tancredo do Amaral (1890) e Aroldo de Azevedo (1948) uma estratégia de omissão ou uma negação de interesses políticos? O fato da população do continente africano ser representada como bárbara, selvagem e primitiva se comunica com a discussão veiculada pelos saberes geográficos segundo os quais essas imagens fazem parte do saber escolar e universitário, através de pesquisa, debate e demais problematizações ambientais. O texto de Azevedo nos mostra que a razão de ser da Geografia seria então a de melhor compreender o mundo para transformá-lo, a de pensar a sociedade para que nela se possa lutar de forma mais consistente.

Lembrando que Vesentini (1983) é considerado um marco no ensino de Geografia escolar por nela inserir as concepções, conceitos e categorias marxistas, ressaltamos dois pontos a respeito da capa de seu livro escolar (VESENTINI; VLACH, 2003). O primeiro é a imagem de uma população negra, provavelmente no continente africano, tendo aulas ao "céu aberto". A imagem provavelmente retrata um local situado em alguma ex-colônia europeia, com baixos recursos econômicos e dependente do antigo colonizador – uma ilustração que fortalece a representação da pobreza. A fotografia se comunica com o subtítulo Geografia do mundo subdesenvolvido, diferenciando ricos de pobres.

Imagem 6 - Capa do livro *Geografia Crítica* – Geografia do Mundo Subdesenvolvido, de José William Vesentini e Vânia Vlach (2003).



Quadro 7 - Sumário do livro *Geografia Crítica* – Geografia do Mundo Subdesenvolvido, de José William Vesentini e Vânia Vlach (2003).

Capítulo 11	**A África em conjunto**	**163**
1.	Aspectos gerais do continente africano	163
2.	Colonização e descolonização	164
3.	Consequência da colonização	167
4.	Aspectos fisiográficos e população	169
	Texto Complementar: “Os dilemas da África Negra”	172
Capítulo 12	África conjuntos regionais	176
1.	Quais são os conjuntos regionais africanos	177
2.	África Branca ou Setentrional	178
3.	África Negra ou Subsaariana	183
4.	Texto Complementar: “A África de língua portuguesa”	191

Fonte: Vesentini e Vlach, 2003, pp. 05-06. Organizado pelo autor (2012).

O Sumário do livro de Vesentini e Vlach (2003) revela alguns aspectos até então ausentes nas discussões escolares, como “colonização e a consequência da colonização”. Conceituações essas que ainda não tinham sidos tratados no campo do livro escolar e que merecem atenção, como por exemplo os movimentos de independência dos países africanos. A denominação da “África branca ou Setentrional” e “África negra Subsaariana” trazem a discussão do branco superior ao norte e o negro na parte inferior do continente. Tal registro perpetua um olhar colonizador europeu, de herança hegeliana, como discutiremos. E por último, “A África de língua portuguesa”, países que fazem parte da herança do último país colonizador a ceder a liberdade em continente africano. Esses e demais conteúdos escolares serão aprofundados no decorrer dos próximos capítulos.

3.9.2 A África e as Geografias na contemporaneidade

Em 2003, o Governo Federal, por meio do MEC e da SEPPIR, é sancionada em 9 de janeiro de 2003 a Lei nº 10.639, concretizando-se no documento em 17 de junho de 2004. A lei, com o nome Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tornou obrigatório o conteúdo da História dos afro-brasileiros e da África em escolas do ensino fundamental e médio. É preciso registrar que a lei de 2003 é fruto principalmente do movimento negro organizado no Brasil. Nesse contexto, foram inúmeras suas exigências, passando pela negação das teorias evolucionistas do médico Raimundo Nina Rodrigues (1896), que colocava o africano como objetos; pela Convenção Nacional do Negro, que aconteceu no Rio de Janeiro nos anos de 1945 e 1946; pelas ações dos intelectuais negros na Constituinte de 1946, como a Conferência de Bandung em 1955, que ocorreu na Indonésia, exigindo o fim do colonialismo dos países europeus; pela organização do Teatro Experimental Negro (TEN), fundado por Abdias Nascimento e Solano Trindade; dentre outros nomes e entidades que lutaram para que os estudos africanos fossem prioritários no território brasileiro.

Na Geografia acadêmica, temos algumas obras que trataram a respeito do continente africano, a primeira das quais sob o título *África*, do professor Delgado de Carvalho(1963); posteriormente temos a obra de Manoel Correia de Andrade (1989), *O Brasil e a África*, que registra o debate a respeito da conquista da África pelos países europeus no século XV, a

divisão política do continente, confrontando com a partilha no período colonial, as descolonizações, o processo de independências até os traços de ligações econômicas, político-ideológicas via Itamarati e demais relações exteriores. Sua importância está em abrir a possibilidade de como podemos analisar geograficamente as relações estabelecidas entre o Brasil e o continente africano. A terceira contribuição é a do professor Rafael Sanzio (1989, p. 16), que publica um artigo sobre a estrutura temática do espaço geográfico com os seguintes tópicos: "o quadro ambiental do passado à pré-História [...] o quadro ambiental recente e a História que antecede 'os grandes descobrimentos' [...] o tráfico negreiro e a colonização [...] o imperialismo e a descolonização [...] a África contemporânea". Sanzio (1989) considera o continente africano como uma unidade histórica e geográfica, e questiona as concepções construídas a respeito da África, como por exemplo África branca e África negra. O nosso objetivo em trazer esses três autores de períodos históricos e políticos diferenciados é mostrar a carência da Geografia acadêmica em aprofundar um debate da formação do nosso território, que passa pelo ensino e formação do professor e analisar as concepções da África presente nos livros[60].

Nesse sentido a proposta da lei vem vigorar em todo território brasileiro, refletindo na seguinte apresentação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR, 2004, p. 8): "a lei 10.639/03 institui obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio", com o objetivo de ampliar e fortalecer as bases teóricas para a educação brasileira, como resgatar a contribuição, o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros à História do Brasil. De acordo com primeiro artigo 26-A, da referida lei, encontramos o seguinte:

> § 1º O conteúdo programático [...] incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (MEC; SEPPIR, 2004, p. 35)

[60] Existem inúmeros trabalhos de intelectuais brasileiros e estrangeiros que problematizam e debatem as diversas relações África - Brasil, um tema de grande profundidade nas ciências humanas. ara não nos estender, lembraremos alguns nomes que já trataram do assunto: José Honório Rodrigues (1961), *Brasil e África:* outro horizonte; Fernando Mourão (1993); Alberto Costa e Silva (1994, 1996 e 2003), *A enxada e a lança, A manilha e o libambo, Um rio chamado Atlântico;* Kabengele Munanga (1993); Carlos Serrano (1988), *Angola:* nasce uma nação; Eli Alvez Penha (1998), *Relações Brasil-África e geopolítica do Atlântico Sul*, entre outros.

De forma sucinta, o referido artigo discorre sobre as diretrizes educativas. São esses temas importantes e de grande importância no que tange às questões do ensino na sociedade brasileira. É importante ressaltar que a Lei nº 10.639/03 torna pública a obrigatoriedade do ensino de História africana nas escolas públicas brasileiras, uma vez que esta já estava publicada nos PCNs de 1998 na disciplina de História. Como já ressaltado por Oliva (2007), o mesmo documento não apresenta grandes avanços no que tange ao tema do continente africano, do ensino da disciplina história da África. Oliva (2007, p. 211) escreve:

> parece-nos que as indicações de assuntos se caracterizam pela tendência de deixar escapar o foco do continente africano [...] devemos reconhecer que essas indicações representam um importante avanço para uma adequada abordagem escolar.

No caso da Geografia escolar, pode-se dizer que podemos trabalhar com o tema da partilha, independência, descolonização, formação de estados, população, vegetação, dentre outros que poderiam ser elencados. A lei abre a possibilidade de trazermos para o debate acadêmico e escolar os temas, conceitos e categorias geográficos. Discorremos no segundo capítulo desta tese que a presença dos estudos clássicos do continente africano na Geografia ocorre anteriormente ao período grego. Exemplos são textos presentes em uma coletânea de oito volumes publicados pela Unesco com artigos desenvolvidos por diversos especialistas de vários países[61]. Também já de início consideramos que existem diversos recortes e ângulos em que este trabalho pode ser feito, na abordagem do ensino.

Com a Lei nº 10.639/03 ganhamos espaços para maiores leituras, pesquisas, publicações e divulgações do tema da África que tratem dos meios naturais e das atividades humanas neles desenvolvidos, das organizações políticas e econômicas do continente africano, bem como do intercâmbio entre as diferentes civilizações, da densidade e mobilidade populacional, dos fatores climáticos, pluviométricos, das redes hidrográficas (lençóis, rios e regimes fluviais), das diferentes regiões biogeográficas (paisagens e solo), da utilização dos recursos minerais e vegetais, entre outros. Isso porque existem diferentes temas com suas relevâncias e discussões no campo da Geografia escolar.

O burkinabé Ki-Zerbo (1982, p. 25) nos ensina, em apresentação sistematizada das fontes de informações sobre a África, que existem no continente três linhas principais que constituem os pilares do conhecimento, que são "os documentos escritos, a arqueologia e a

[61] Nesses artigos buscou-se apresentar as bases de fundamentos teóricos e metodológicos a respeito da África, de acordo com o prefácio das obras.

tradição oral”. Essas bases podem subsidiar diferentes discussões na Geografia. As três são apoiadas na linguística e arqueologia pela interpretação e abordagens distintas, com representações variadas, não existindo uma hierarquia para sua utilização. Esses temas podem ser pensados isoladamente ou em conjunto, ajudando-nos a entender muitos aspectos relacionados à Geografia desse continente. Por exemplo, o conhecimento dos sistemas de plantações, o conhecimento do território nas disputas territoriais, as causas e consequências das migrações sazonais, os intercâmbios de valores, as trocas de bens materiais e simbólicos. Tais mapeamentos nos ajudam em uma análise da Geografia dos povos africanos, em seu conjunto, nas suas diferentes concepções, passando pela discussão de classificação social, política, econômica e humana. Também podemos ter as características dos aspectos físicos por meio da arquitetura do continente africano, que passa por diversas discussões. Desde os estudos orogênicos, as influências paleoclimáticas, a natureza do continente, as zonalidades e seus mecanismos pluviométricos, os regimes de rios, vegetações e demais fatores cósmicos. Por sua vez, tais elementos estão relacionados às particularidades do clima, hidrografia, relevo, solos, vegetação e que podem estar presentes nos livros escolares.

O uso de mapas e outras imagens é um bom instrumento para esse trabalho, tratando a distribuição da população no fluxo migratório, sua natalidade, mortalidade ou na formação dos estados. Cada um deles possui uma ênfase em seus conteúdos relacionados com a Geografia escolar no livro didático. Sabendo dessas problematizações, cabe a nós debater como elas podem ser inseridas, trabalhadas e problematizadas no ensino de Geografia escolar, no território do livro didático. Aqui nos propomos a entender e analisar a ausência ou a presença dessas escolhas no livro didático. Como também existem outras diferentes investigações em que esses conteúdos podem se desdobrar. Nesta investigação em particular, nossa opção é pelo tema do continente africano no livro didático. Buscando avançar no debate no que diz respeito à implementação da lei, iremos questionar conceitualmente como o conteúdo escolar do continente africano foi tratado no compêndio escolar.

4 DIÁLOGOS ENTRE GEOGRAFIA ACADÊMICA E ESCOLAR: O CASO DO CONTINENTE AFRICANO

4.1 A ÁFRICA NA GEOGRAFIA ESCOLAR

As discussões deste capítulo subsidiaram nossa análise das possíveis interpretações de como o território do continente africano foi categorizado nos livros escolares. Para tal, nosso debate está dividido em quatro partes que tratam das lutas de representação desse continente. Nas duas primeiras partes deste capítulo debateremos o conceito de territorialidade de Sack (1996) dialogando com os conceitos de imperialismo de Lênin (1917) e colonialismo de Hobsbawm (1990, 1996 e 1998), relacionado com as interpretações sobre a Geografia da África e a sua partilha. Buscamos aportes nas reflexões de africanos e africanistas, como o conceito de África de Ki-Zerbo (1982) e Wallerstein (1989). Na terceira parte atentamos para as conceituações da população desse continente antes, durante e após a partilha do continente africano. Para tal, utilizamos a referência do tunisiano Djait (1982), do nigeriano Mabogunje (1982), além dos brasileiros Alencastro (2000) e Barbosa (2002). Discutimos a hierarquização territorial por meio do conceito de raça elencado por Hegel (1928) e recontextualizado pelo congolês Munanga (2004), uma vez que essa foi categorizada no território do livro escolar. Por fim, trataremos das possíveis influências teóricas europeias e das lutas de representação nos livros escolares, discutindo as diversas publicações iconográficas presentes nas obras. Considerando que território e população fazem parte dessa pesquisa, concluímos que a colonização, o imperialismo e o racismo são disfarçados de diferentes formas no ensino sobre a África, na pesquisa que se faz sobre o continente e, consequentemente, na difusão de conhecimento a respeito do território africano.

4.2 DO TERRITÓRIO ÀS TERRITORIALIDADES: O CASO DO CONTINENTE AFRICANO

Neste tópico apresentaremos algumas visões a respeito da conceituação de territorialidade para escolhermos a que melhor se identifica com a nossa pesquisa. O conceito de território é desenvolvido pela ciência geográfica e em outros campos das ciências humanas como Antropologia e Sociologia. Na Geografia, o território passa pelas discussões ligadas ao Estado de caráter social, político e cultural, dando legitimação científica às estratégias de poder. Os conhecimentos sobre o território que levam em consideração o Estado e as ocupações humanas a que nos referimos foram financiados pelo governo europeu e parte da população burguesa europeia que tinha interesse em conquistar colônias em outras partes do mundo. Ritter e Humboldt foram influentes na criação desse tipo de conhecimento no campo da Geografia no século XIX. As diretrizes teóricas desses dois autores influenciaram o pensamento dos demais geógrafos do século XX. Posteriormente a eles, temos as discussões do geógrafo alemão Friderich Ratzel, que insere a perspectiva positivista clássica[62], desenvolvendo esse conceito em obras como *Antropogeografia* (1882) e *Geografia Política* (1897), a partir das quais se torna o principal representante da Geografia política. No livro organizado por Moraes (1990), Ratzel, em *Antropogeografia*, escreve que o território ser necessário à existência do Estado é coisa óbvia. Exatamente porque não é possível conceber um Estado sem território e sem fronteiras" (MORAES, 1990, p. 71). Percebemos em seu discurso a visão indissociável entre homem e natureza, o que valoriza a dimensão econômica e institui essa ideia como condição de existência da sociedade e, mais ainda, do Estado.

Para Raffestin (1993), Ratzel é o pai da Geografia política; aliás, Raffestin (1993) chega a dizer que a obra do alemão é um "momento epistemológico" ao referir-se à *Antropogeografia* e *Geografia Política.* O autor diz ainda que Ratzel "está num ponto de convergência entre uma corrente de pensamento naturalista e uma corrente de pensamento sociológica" (RAFFESTIN, 1993, p. 12).

Afora essa perspectiva "ratzeliana clássica", o conceito de território discutido por Haesbaert (2004) desenvolve a noção de território relacional, terminologia com a qual o autor

[62] De acordo com Moraes (2002, p. 15), em literatura da história do pensamento geográfico, "é quase unânime o estabelecimento do marco inicial da Geografia moderna na publicação das obras de Alexandre Von Humboldt e Karl Ritter", conceituações que passavam pelo conhecimento efetivo do planeta, ligado a uma expansão europeia, como a incorporação de novas terras, expedições exploradoras, dentre outras que se concretizaram em meados do século XVII a metade do XX.

elucida o estudo eminentemente político e cultural abrangendo demais partes desse conceito, como o de Ratzel (1897) e o de Raffestin (1993) no sentido político. Segundo Haesbaert (2004, p. 92), "o caráter simbólico do território está se tornando cada vez mais presente, em detrimento de sua dimensão material e mais objetiva". Nota-se no trabalho desse autor que poder político e poder simbólico andam juntos, marcando limites à territorialidade. Em nossa tese acreditamos que a conceituação de territorialidade pode nos ajudar a entender como a África foi concebida nos livros escolares, resultado das ações políticas, imperiais e exploratórias nesse continente.

Robert D. Sack (1986) escreve que a territorialidade, em termos geográficos, influencia o controle de recursos, de pessoas, além de atuar, por meio de suas estratégias, sobre uma determinada área geográfica. Para este, a territorialidade está basicamente relacionada ao uso da "terra", é uma expressão social de poder em uma sociedade, na sua organização, no seu espaço e no tempo. Sack (1986, p. 32) escreve que a territorialidade "atravessa fronteiras, símbolos e formas diferentes de combinação direta no espaço, como a mais eficiente estratégia de força, de controle e de distribuição no espaço e no tempo". Segundo o geógrafo inglês, temos a seguinte definição para a territorialidade:

> Territorialidade é uma expressão geográfica básica de influência e poder, provê uma sociedade essencial de ligação entre sociedade, tempo e espaço [...] é o dispositivo geográfico por pessoas de construção de organização no espaço [...] não é nenhum instinto, mas uma estratégia complexa para afetar, influenciar, e controlar o acesso de pessoas, coisas, relações e comportamentos. (SACK, 1986, p. 216)

Podemos relacionar a visão de territorialidade de Sack (1986) com os fatos geográficos do século XIX, em que a Geografia possuía o sinônimo político e filosófico de conquista de terras. Ela estava embasada na teoria do imperialismo com ajuda da força, de doutrinas nobres como civilização e desenvolvimento. As nações europeias buscavam impor aos "novos" territórios conquistados sua língua, os chamados "bons" costumes e valores que, segundo eles, levariam os "bárbaros" aos caminhos da "civilização" e do "progresso". É exatamente o que explica Sack (1986, p. 19), quando diz que a territorialidade é a "tentativa por um indivíduo ou um grupo de afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relacionamentos pela delimitação e afirmação do controle sobre uma área geográfica". O ocorrido no continente africano foi a divisão, a imposição de novas fronteiras, via língua,

costumes, controle cultural e político, definindo e diferenciando os territórios europeus.

Já o geógrafo Badie (1996), escreve sobre a ordem e desordem dos territórios, e que a territorialidade atuou como uma "política instrumental [...] por ser tanto mais admitida e respeitada como princípio de direito" (1996, p. 65). A territorialidade é vista por ele como controle de diversos aspectos do território, seja em relação ao seu espaço ou ao seu tempo. O que reforça nossa tese a respeito da sua conceituação de territorialidade europeia no continente africano via anexação de terras, domínios, protetorado e colônias. Com a ideia de Badie (1996), dissemos que na África não ocorreu somente o emprego do controle geográfico, mas o uso da Geografia como arma do poder, pela qual existiria uma hierarquia territorial entre europeus e os autóctones.

A territorialidade é o conceito da Geografia que melhor fundamenta a nossa pesquisa a respeito do conteúdo escolar da África no livro didático, fundamentando nossa análise a respeito da África no livro escolar. Nesse intento, as duas discussões de Badie (1996) e Sack (1986) se aproximam do nosso trabalho, seja pelo controle político, militar do território como pelas demarcações culturais, como a imposição da língua, hábitos e tradições particulares de cada colonizador. Aqui demarcamos nosso conceito de territorialidade no livro escolar.

De acordo com a leitura das obras escolares de Amaral (1890), Azevedo (1938), Beltrame (1975) e Vesentini e Vlach (2003), entendemos que o continente africano sempre esteve associado à Europa. Além disso, o continente africano também é visto como dependente da Europa, política, econômica e culturalmente. Dizemos que o continente africano foi representado na Geografia escolar como campo de disputa política e controle territorial de interesses europeus. Ademais, ao discutirmos esse tema, queremos demonstrar como o livro didático se constituiu, na sua essência, como um elemento difusor de características coloniais e racistas a respeito da África.

Feita a introdução conceitual a respeito de territorialidade, iniciaremos nossa análise da África no livro escolar. Com ajuda de Said (1995, p. 106), dizemos que "Compreender a África é entrar na batalha pela África, inevitavelmente ligada à resistência posterior, à descolonização e assim por diante". Acreditamos que é preciso desconstruir preconceitos e buscar renovação nos métodos de análises e representações a respeito dessa temática no ensino da Geografia acadêmica e escolar. Dessa forma, observar as ligações entre os textos

escolares e o imperialismo racial europeu é tomar uma posição a respeito do tema[63]. Fato que será analisado mais a frente nos livros didáticos.

4.3 A TERRITORIALIDADE COMO INSTRUMENTO DO IMPERIALISMO E COLONIALISMO: O CASO DA ÁFRICA

São inúmeras as categorizações e debates acerca da palavra imperialismo. Isso porque a conceituação de imperialismo pode ser tratada no campo das teorias econômicas, culturais e políticas. Para os europeus, em particular França, Inglaterra, Portugal e Espanha, entre o século XV e final do século XIX, era preciso discursar de modo a legitimar a colonização e dominação sobre o território e os demais povos, entre os quais os africanos, o que não nos impede de fazer um contraponto com demais pensamentos. É importante considerar que existiram diferentes níveis de colonização, passando pela conquista da terra, a apropriação dos recursos, as relações com as condições naturais, a aproximação com o quadro demográfico e demais realidades geográficas confrontadas.

A Geografia, até meados do século XIX, limitava-se aos registros dos cadernos, mapas, catalogações e demais descrições que compunham os relatórios, boletins e demais notícias dos viajantes para as terras "desconhecidas". Tais conhecimentos e sistematizações geográficas foram tomando forma e estrutura no processo da relação capitalista que se construía em torno das apropriações territoriais que se foram constituindo. Para a consolidação e fortalecimento dos seus saberes, a Geografia como instrumento dos estados europeus coloniais fez grandes mapeamentos da fauna, flora e demais riquezas naturais, o reconhecimento dos novos territórios anexados aos domínios europeus. Era a Geografia a serviço do Estado, de alguns países europeus, na busca de novas terras e riquezas do império por meio de trocas comerciais e demais comunicações. A nosso ver, essas novas terras tinham como objetivos básicos o comércio, as conquistas geográficas, os interesses científicos e

[63] Ao dizermos desconstruir, concordamos com nigeriano Adedeji (1993, p. 471) quando escreve que '"descolonização' é o processo de desmantelamento das instituições coloniais e a redução, ao mínimo, de todo poder e qualquer controle estrangeiros". Para nós, a prática da descolonização passa no plano das ideias, dos conceitos e categorias que foram construídas a respeito do continente africano na Geografia escolar, e em particular no livro didático.

religiosos, além do planejamento de excursões para levantamentos cartográficos. Segundo Wallerstein (1989, p. 34-35), no caso do continente africano, sua inserção na economia-mundo ocorre entre 1450 e 1830, período no qual "uma boa parte (mas não a totalidade) das relações entre o Magreb e a Europa, através do Mediterrâneo, era condicionada pela atividade dos corsários". Essa organização colonial do mundo europeu fez parte de uma política envolvendo conquista militar, exploração econômica e imposição cultural.

Um exemplo desse fato é o surgimento das primeiras sociedades geográficas inglesas em direção ao continente africano. Essas sociedades eram organizações que seguiam o efeito e o ritmo das políticas expansivas dos estados europeus. Em 1788 a fundação em Londres da *African Association for Promoting the Discovery of the interior Parts of London*, que era a sociedade de Geografia inglesa composta por grandes militares, naturalistas, navegantes, comerciantes políticos, eclesiásticos e amantes da Geografia. Seus objetivos eram estimular a exploração de territórios desconhecidos, fazer novas viagens e promover a expansão colonial e econômica de seu país. Instituições semelhantes foram aos poucos se espalhando pelo continente africano[64], tendo sido as responsáveis por difundir o conhecimento institucional que chegava até o saber escolar nos manuais, ou seja, a comunicação entre o saber denominado acadêmico e o escolar.

Os europeus buscavam, além dos levantamentos técnicos, aprofundar as relações econômicas e políticas[65]. É quando em meados do século XIX na Europa já havia entrado em cena a concentração industrial que, em conjunto com o investimento do capital bancário, estabeleceram-se e financiaram-se as Sociedades Geográficas para a aquisição das novas territorialidades no continente africano[66]. Tais fatos podem ser interpretados com a ajuda da obra *O imperialismo, fase superior do capitalismo*, de Lênin (1917), e com a ajuda da quadrilogia de Hobsbawm (1990, 1994, 1996 e 1998). Ambos os autores estudam, nessas obras, o fato geográfico da partilha da África e a exploração do mundo colonial imperial que passa pela construção da nação nos estados europeus. Isso porque estamos considerando essa categoria relacionada ao conceito de nação e Estado moderno, conforme vemos em

---

[64] De acordo com Wallerstein (2007, p. 46), "Por um longo período, mais ou menos do século XVI até a primeira metade do século XX, predominou a doutrina de Sepúlveda – a legitimidade da violência contra os bárbaros e o dever moral de evangelizar" – conceituação relacionada ao território e à população africana.

[65] Em *A era do Capital*, Hobsbawm (1996, p. 13-241) retrata os processos de mudança da sociedade europeia no sistema capitalista. Aprofundaremos essa discussão na análise dos conteúdos escolares nos livros escolares.

[66] Nesse período, observa-se nitidamente o crescimento do número de Sociedades Geográficas através de sócios e viagens para África. Capel (1981, p. 183) apresenta dados que demonstram um salto entre 1850 e 1860 de 100 para 200 Sociedades, com um crescimento ininterrupto até 1840.

Hobsbawm (1990, p. 27-63), especificamente no capítulo I - A nação como novidade: da revolução ao liberalismo. O autor faz uma distinção entre o conceito de nação e nacionalismo, passando pelo debate de Estado, povo, soberania e território. Para ele as nações não formam os Estados e os nacionalismos, mas sim o oposto. Partimos do conceito de Estado-nação, como Inglaterra, França, Alemanha, Portugal e Espanha. Tais países já possuíam seus territórios definidos, que, segundo Moraes (2004, p. 59), são uma "construção política [...] mas também econômica [...] e ainda uma construção ideológica", sendo reconhecidos principalmente pelos Estados vizinhos.

A respeito da discussão entre Geografia, colonialismo e imperialismo, há, por meio de mapas, uma forte representação das práticas coloniais geográficas e a conceituação que envolve o debate do conceito de territorialidade discutido anteriormente. Em *O Imperialismo, fase superior do capitalismo*, publicado trinta anos após a partilha do continente africano, o autor dialoga com alguns dos intelectuais do período, ora concordando e muitas vezes discordando, por exemplo, de Hobson (1914) e Kautsky (1916)[67]. Lênin (1976, p. 124) desenvolve a tese de que "O imperialismo é, pela sua essência econômica, o capitalismo monopolista. Isso determina já o lugar histórico do imperialismo [...] é a transição do capitalismo para uma estrutura econômica e social mais elevada". O monopólio é o resultado da concentração de determinado produto no mercado. Percebe-se que o autor estava fazendo sua análise a partir dos fatos históricos e propondo uma "divisão territorial do globo" entre as irmandades de nações europeias, prática que fazia parte da forma de governo desenhada e introduzida pela Grã-Bretanha em 1870, que tomou força e foi posta em prática na África, Ásia e América[68].

De Kautsky (1916), Lênin (1917) utiliza algumas das definições para o debate sobre imperialismo pelo viés da produção mercantil na Europa. Os dois autores discutem que a divisão do mundo passou por um fator de ordem econômica e política, com uma forte carga de controle territorial. Tal análise se comunica com as bases de Capel (1988, p. 80) e Badie (1996, p. 12) a respeito dos temas do território e da territorialidade, ambos estando, segundo

[67] Kautsky é considerado o principal teórico marxista da chamada da II Internacional, no período entre 1889 e 1914. Para ele, o imperialismo "é um produto do capitalismo industrial altamente desenvolvido. Consiste na tendência de toda nação capitalista industrial para submeter ou anexar cada vez mais regiões agrárias, quaisquer que sejam as nações que as povoam" (KAUTSKY, 1914, p. 11). Nesse conjunto, pode-se pensar na África.

[68] A respeito das práticas do imperialismo e colonialismo, somadas ao expansionismo territorial, Ferro (1996, p. 43-72), no segundo capítulo, As Iniciativas, apresenta via cartas, crônicas, relatos e outras fontes históricas que, antes do imperialismo europeu do século XIX e XX, houve diversas práticas desse tipo na história da humanidade, passando pelos gregos, russos, japoneses, árabes, turcos e indianos.

os referidos autores, vinculados ao poder e ligados ao nascimento da Geografia e suas práticas de conquistas territoriais.

Em outro exemplo, Ferro (1996, p. 17) nos lembra que "termos como colono e colonização desaparecem do vocabulário histórico durante o período que vai da era romana ao século XV". A colonização stá relacionada com a ocupação militar de uma terra estrangeira, e com a sua exploração pelos colonos. Posteriormente, a ideia de império toma força a partir da metade do século XIX, como parte da extensão do Estado, de uma política territorial em suas colônias.

Entre as possíveis discussões acerca do imperialismo, podemos dizer que a conceituação de Lênin (1976) está ligada à expansão industrial capitalista de um grupo de países europeus. Da parte dos europeus, fez-se necessária a geração de práticas que concretizassem uma territorialidade. Na corrida colonial, a Inglaterra é o primeiro país em meados do século XIX que implanta "o livre câmbio, e pretendeu ser a oficina de todo o mundo, o fornecedor de artigos manufaturados para todos os países, os quais deviam fornecer-lhe, em contrapartida, matérias-primas" (LÊNIN, 1976, p. 61).

As Sociedades Geográficas, compostas pelos "homens do saber", tinha como ideal contribuir por meio do colonialismo para anexação de novas terras. A respeito do assunto, Capel (1983, p. 190) escreve o seguinte: "para expansão da civilização – europeia – a ideia era aceitada por todos, e justificada pelo ideal ideológico das empresas de exploração que precediam as conquistas e a colonização". É quando a Geografia assume o papel de ocupação e legitimação de novas terras, das suas riquezas. Por exemplo, em 1867, o inglês David Livingstone já tinha chegado à África Central, catalogando jazidas de ouro, cobre e diamantes.

Em 1875 acontece em Paris o Congresso da Sociedade Geográfica Francesa, que reuniu vários associados, entre os quais Rússia, Itália e Áustria. Leopoldo, rei dos Bélgas, tinha como meta se apropriar de outra parte do globo[69]. Em 31 de dezembro de 1875, foi fundada a Sociedade de Geografia de Lisboa, composta por um grupo de "homens do saber". No ano da fundação da Sociedade Geográfica Portuguesa, existiam pelo menos 40 dessas instituições espalhadas pelo mundo, como as de Paris, Berlim e Londres, fundadas em 1830.

[69] Segundo Brunschwig (1971, p. 30), já em 1876 o rei dos Belgas, Leopoldo II, um homem de negócios e de grande fortuna, era "apaixonado pela Geografia, mantinha-se a par das explorações em todos os continentes". Ele patrocinou em setembro de 1876 a conferência de geógrafos e exploradores, sob o nome de Conferência Internacional de Geografia, denominada Conferência Geográfica de Bruxelas. Seus pensamentos estavam embasados na teoria do colonialismo com ajuda da força, das doutrinas nobres da civilização e desenvolvimento.

Essas instituições reconheciam os territórios ultramarinos e registravam seus dados, catalogando informações e elaborando mapas e plantas cartográficas[70], sobretudo da África. É preciso destacar que as primeiras fases da instituição vão até 1880, de acordo com sua Ata de Fundação presente no Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa de 1875. Nesse documento observa-se que um dos seus objetivos é concretizar o papel de difusão das teorias colonialistas portuguesas na África. Em resumo, esse papel consistia em inserir os portugueses na corrida imperialista em direção à efetivação da partilha da África. Nesse período, a Sociedade Geográfica lusitana se esforçava para garantir os interesses lusitanos, através da gestão das colônias, do contato com a população, da administração econômica, das exportações e das disputas territoriais que viessem a acontecer com as demais colônias europeias. Um de seus objetivos na política colonial de acordo com a Ata de fundação era o seguinte:

> [A] Organização de uma exploração portuguesa à África Central, tendo em vista estabelecer de fato direitos portugueses sobre esta região.
> Intensa atividade da S.G.L. tendo em vista participar nas atividades da Associação Internacional Africana para a Exploração e Civilização da África. (Acta S.G.P.1875, p. 1)

Isso porque a Sociedade de Geografia de Lisboa, como as demais, era responsável pela difusão, produção e elaboração de conhecimento, em particular nas novas colônias africanas. Nesse intento, tal instituição, como as demais, foi determinante na formação de um conjunto de ideologias construídas pelos seus exploradores colonialistas em terras africanas, contando com uma biblioteca composta por um acervo de documentos dos mais variados, que passavam pelos estudos linguísticos, livros de história colonial, Geografia colonial, relacionado aos territórios das suas principais colônias, Angola e Moçambique[71].

Exemplo da sistematização e pesquisa desenvolvidas nos arquivos do Instituto de Investigação do Ultramar e no Instituto de Investigação Científica Tropical[72] é o trabalho da professora Rita-Ferreira (1982a, 1982b), que aprofunda a leitura sobre a produção do Instituto

---

[70] Fazem parte desse conjunto a Junta de Investigações Científicas do Ultramar, fundada em 1883, o Instituto de Medicina Tropical, a Escola Superior Colonial e outros cursos que trataram da produção do saber colonial português.

[71] De acordo com o Anuário da Escola Superior Colonial (1933, p. 32-40), esta possuía diferentes cursos, entre eles o de Geografia Colonial, Geografia do Continente Africano, Geografia da África Negra – Madagascar e Geografia Econômica Colonial.

[72] Ilídio do Amaral. Luanda: estudo de Geografia urbana. Lisboa: Memórias da Junta de Investigações do Ultramar, 1968, e *Aspectos do povoamento branco de Angola.* Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1960. 83 p.

de Investigações Científicas do Ultramar a respeito de Moçambique. Sua obra traz "principais deslocações populacionais e unidades étnicas e políticas, dados da concentração e crescimento demográfico, informações da economia de mercado e penetração comercial, informações a respeito das invasões Angunes e o Império Gaza" Rita-Ferreira (1982, p. 211).

Um saber geográfico colonial que vinha se desenvolvendo além dos muros das academias europeias e chegando a novas terras, em forma de mapas, catalogações e formação de Estados, nas territorialidades ocupadas, controladas, exploradas e saqueadas em nome do império português ou inglês. Nesse sentido, a segunda cátedra de Geografia criada na França foi a de Geografia colonial, em 1892, ocupada por M. Dubois. O responsável por essa disciplina era o mentor do desenvolvimento de viagens para as denominadas terras coloniais distantes da Europa, resultados dos investimentos do capital no exterior, na concretização do imperialismo[73].

O geógrafo espanhol Horacio Capel (1988, p. 80) registra: "a Geografia de 1870-1890 é filha do imperialismo", um fato importante para época e que nos ajuda a entender diferentes contextos nos dias de hoje, e que se encaixa com a partilha do continente africano. Podemos dizer que a Geografia estava ligada ao surgimento de alguns estados e nações europeias, que por sua vez consolidavam um pensamento, uma forma de olhar para o mundo. A "institucionalização" da Geografia, por sua vez, que está ligada à conquista de novas terras, ao avanço da Europa na economia-mundo, está relacionada com o posicionamento da África no contexto mundial. Em leitura de Brunschwig (1971, p. 41), aprende-se que "no século XIX, em 15 de novembro de 1884 a 26 de fevereiro de 1885 [...] [ocorre] a efetivação da partilha da África pelas potências europeias". Esse autor discorre a respeito da necessidade capitalista da expansão europeia, a busca de novos mercados, mercadorias e investimentos.

A categorização do tema do colonialismo é feita pelo geógrafo Milton Santos (1978, p. 31) em *Por uma Geografia Nova*, que levanta o debate existente entre os fundadores da Geografia sobre quais seriam suas pretensões científicas e seus pressupostos. Para Santos (1978, p. 31): "A utilização da Geografia como instrumento de conquista colonial não foi uma orientação isolada [...] o ímpeto dado à colonização e o papel nela representado por nossa disciplina teria sido um fator de seu desenvolvimento".

---

[73] Para o historiador egípcio Eric Hobsbawm (1998, p. 92), "não há dúvidas de que a palavra 'imperialismo' passou a fazer parte do vocabulário político e jornalístico os anos 1890, no decorrer das discussões sobre a conquista colonial", estando ligada ao desenvolvimento do sistema capitalista na sua fase de inovação articulada a uma política estatal do território e fundo econômico.

A respeito dessa discussão colonial, tínhamos no final do século XIX a união de mercados monopolistas, por exemplo, Portugal e Espanha, que geraram a exportação de capital em forma de mercadorias e, consequentemente, a busca pelo denominado progresso da técnica e da economia-mundo europeia. Nesse contexto, surgem as possessões coloniais, as territorialidades. Para entendermos tal difusão, é preciso estar atento às relações entre o expansionismo territorial estabelecido pela Europa e sua prática imperialista, o que de certa forma nos convidou a um contato constante com os debates geopolíticos, que mostram posições e fatos a respeito desse continente que foi e era considerado pela Europa como um território que precisava ser demarcado. Isso porque era um continente constituído por diferentes relevos, vegetações, hidrografias e acidentes geográficos diversos. Era a corrida expansionista e da propagação das ideologias entre o conflito de interesse dos povos e, consequentemente, a sua dominação. Tais fatos fizeram parte de jogos de interesse das chamadas civilizações e impérios. Exemplo da concretização da territorialidade europeia é a Ata Geral da Conferência de Berlim, redigida em 26 de fevereiro de 1885 entre as potências europeias. Trata-se de um documento importante a respeito da partilha da África e que traz o seguinte:

> Art.º I. Declaração referente à liberdade de comércio na bacia do Congo, suas embocaduras e regiões circunvizinhas, e disposições conexas; II. Declaração concernente ao tráfico dos escravos; III. Declaração referente à neutralidade dos territórios compreendidos na bacia convencional do Congo; IV. Ata de Navegação do Congo; V. Ata de navegação do Niger; VI. Declaração referentes às condições essenciais a serem preenchidas para que ocupações novas nas costas do continente africano sejam consideradas como efetivas; VII. Disposições gerais[74]

Em leitura dos artigos acima, podemos interpretar a regulamentação do controle territorial em pontos do continente africano, limitando a liberdade da população e a ocupação por países que não fizeram parte da partilha. Na ocupação da África por algum dos países europeus, prevalecia o poder e a hegemonia (política, econômica e cultural) interna de cada um dos colonizadores. Como visto, a política de divisão da África foi um plano de conquista territorial que veio se construindo com o passar dos anos, como demonstram os Congressos de Geografia da sociedade europeia, entre os quais o de Berlim, 1885. Assim também entende Uzoigwe (1985, p. 22), acrescentando que a conquista da África poderia ser feita por diferentes estratégias, seja pela

[74] DE CLEQ. *Des traités de la France, in* BRUNSCHWIG, Henri. *A partilha da África negra*. São Paulo: Perspectivas, 1974. t. 14. p. 78-91.

> [a] teoria econômica, [por] teorias psicológicas com o "darwinismo social e cristianismo evangélico", [por] teorias diplomáticas e vide "prestigio nacional, equilíbrio de forças e estratégia global" e teoria de dimensão africana.

Cada uma dessas teorias possui sua luta de representação, seu debate teórico-metodológico e sua escola de pensamento, que apresentam segmentos opostos sobre o tema da retalhação do continente africano. A teoria de dimensão africana busca entender esse continente em uma perspectiva geo-histórica; porém, no momento da partilha, o que estava em jogo eram os interesses na terra, no território a ser conquistado e controlado. Era a Geografia a serviço do Estado para o desenvolvimento de um grupo específico que se utilizava de teodolitos, réguas e compassos para traçar seus limites territoriais na África.

Já dissemos que o controle territorial teve fortes fatores baseados na Geografia, envolvendo interesses comerciais de acesso e controle das costas africanas. Ao assumirmos esse posicionamento, estamos delineando uma escolha teórico-metodológica particular a respeito desse tema. Até de acordo com a discussão feita, entende-se que a Geografia foi o principal instrumento de dominação e controle do continente africano que vinha aos poucos sendo utilizado por alguns países europeus. No caso do século XIX, a posse e o controle territorial da África vinha ocorrendo desde a chamada economia-mundo capitalista, como registrado por Wallerstein (2007), a missão civilizadora em levar o progresso e o conhecimento aos povos latinos, africanos e amarelos.

Finalizamos este tópico dizendo que a territorialidade europeia ocorreu como um controle territorial na África por meio da efetivação dos domínios coloniais europeus nesse continente. Para nós, as chamadas posses africanas por alguns países europeus foram postas como um objeto de conquista, sujeição e controle por um Estado maior imperial. Esse posicionamento embasa-se em um conjunto de leituras discutido mais adiante.

4.4 A POPULAÇÃO AFRICANA: O SILÊNCIO NAS GEOGRAFIAS

Nesta parte da tese, temos como objetivo discutir como alguns aspectos relacionados à África debatidos nas ciências humanas podem ser discutidos na Geografia escolar. Pontos esses que por sua vez nos darão direcionamentos de como tais discussões podem ser rebatidas no livro escolar brasileiro de Geografia, direcionando concepções a respeito do continente

africano. A primeira dessas discussões será a respeito do estudo da população do continente africano, que não é tão recente, seja na Geografia acadêmica, seja na escolar.

Consideramos Geografia escolar toda produção existente que perpassava a discussão da antiguidade clássica de Estrabão e Heródoto, exemplo disso é quando o tunisiano Djait (1982, p. 115) analisa a "Geografia de Ptolomeu (140 aproximadamente), o Périplo do Mar da Eritréia[75], a Topografia Cristã de Cosmas Indicopleustes (535 aproximadamente)", obras que apresentam bases sobre a Etiópia, o Chifre Oriental da África, o Egito, a Núbia e o mundo eritreu. Já o historiador senegalês Cheikh Anta Diop (1980, p. 39-70), considera a África o berço da humanidade, sendo um dos defensores do Egito enquanto parte da África negra. Segundo ele, os habitantes egípcios possuem a mesma dosagem de melanina, medidas osteológicas, grupos sanguíneos, dados culturais e afinidades linguísticas que os demais povos do continente.

Os viajantes estiveram presentes nas terras africanas, registrando rotas, pontuando cidades e demais descrições. Tais relatos tratam dos pictogramas egípcios acerca da população no entorno dos rios Níger e Nilo, os relatos no Antigo Testamento bíblico relacionados ao Egito no tempo de Moisés, a sua conquista árabe até o final do Império Fatímida, a ascensão e queda dos impérios. O historiador Barbosa (2002, p. 111) chama de "desastre cultural" as posições dos puristas conservadores de matriz bíblica que mantêm a posição evolucionista da ciência. Segundo Barbosa, "há 30 mil anos atrás toda a vastidão do norte da África abrigava enorme bolsão de civilizações negro-africanas, das quais derivariam as civilizações mediterrâneas". Esse fato se contrapõe às ideias de Wallerstein (1989) de civilização, já que para determinados povos europeus ou a maioria deles os africanos não eram considerados civilizados.

As fontes na Geografia a respeito dos povos africanos são numerosas, desde a cartografia e as corografias de Ilíada e Odisséia, que registram dados sobre montanhas e rios. Outro exemplo é o trabalho de Fage (1982, p. 43), segundo o qual "Heródoto, Manetão, Plínio, e alguns outros [...] descreveram algumas poucas viagens através do Saara, ou breves incursões marítimas [...]". Uma visão de Geografia da antiguidade clássica, relacionada à visão de espaço, à descrição dos lugares, à relação homem-natureza, a um conhecimento

[75] Segundo o congolês M'bokolo (2011, p. 121), a palavra Etiópia é de origem grega, denominando a "terra dos negros, queimados pelo sol", tornando-se o nome do Estado oficial em 1945. Anteriormente o país era denominado Abissínia, cuja raiz semítica h.b.sh., que se tornou habash em árabe e hubshi em híndi, significa "negro".

geográfico sistematizado nos acidentes geográficos. Entretanto isso não significa que não existiram nomes renomados, por exemplo, em outro momento. Fage (1982, p. 45) nos traz, nesse sentido, o nome de Ibn Khaldun (1332-1406), um norte-africano nascido em Túnis, que escreveu sobre as populações nômades das estepes e desertos, do Mali, Saara, das terras aráveis e da agricultura nela estabelecida e das relações econômicas de outros povos.

A respeito do tema dos autóctones no continente africano, pode-se pensar em diferentes elementos no campo do ensino e pesquisa quando se fala em crescimento demográfico ou na imigração ocasionada por diferentes fatores, tais como guerras, catástrofes naturais (a seca prolongada e as grandes chuvas são algumas delas) e ordens de deportação, prisão política e principalmente a escravidão. Há também a migração por parte dos agricultores das regiões tropicais e subtropicais que buscavam novas terras para o desenvolvimento das suas plantações. Por exemplo, do mundo muçulmano aos países cristãos, ocorriam as relações comerciais entre as populações do norte, sul, leste e oeste[76]. Cada uma delas com características distintas a respeito da circulação de pessoas no continente. Também houve a expansão da civilização magrebiana, os povos e reinos do Chade, Níger, Costa do Marfim, Angola, Chifre da África, Etiópia, Grandes Lagos, Madagascar, além dos criadores de animais como ovelhas, cabras, camelos e carneiros. Um fato importante é que a população tinha poucas raízes, passando do Cabo ao Chifre da África, da África Central para a Ocidental, do Níger para a ilha de Madagascar. Esses dados ajudam a criar uma discussão sobre a relação entre a Geografia da mobilidade africana e as dos demais continentes. Uma Geografia compreendida com a aproximação dos fenômenos urbanos, econômicos, políticos e culturais. Essa abordagem levaria em conta a distribuição de alimentos, o crescimento natural, a dificuldade de subsistência, a capacidade da terra de produzir alimentos para o homem.

Em outra leitura, podemos pensar o tema da distribuição da população na África, elemento que se comunica com as rotas comerciais por diferentes fatores, entre os quais minério e agricultura. Nesse sentido, com o passar dos anos, as negociações comerciais passaram a ser outras. A propagação do universalismo europeu como lema da organização colonial do mundo eurocêntrico começa a entrar em jogo. É nesse momento que entra em cena a hierarquização humana como argumento da retórica do poder de um homem sob o

[76] De acordo Vansina (1992, p .63), "No começo do século XVI, a cidade de Zimbábue possuía talvez 10.000 habitantes". Esse fato é relacionado com diversos fatores já destacados, passando pelos criadores de animais aos problemas de ordem natural, e tal aglomeração trouxe a urbanização, que está relacionada a uma corrente populacional.

outro. Por aproximadamente quatro séculos, parte da população africana foi extraída e fez parte da economia comercial no tráfico atlântico. Homens e mulheres, crianças e idosos foram exportados com mercadoria para ser escravizados na América. Para Wallerstein (1989), Alencastro (2000) e Mignolo (2005), o tráfico de humanos a partir da África teria sido um fator primordial para o advento da ordem econômica atlântica do século XVIII. Tal interesse orientou os europeus para o Atlântico, por meio de um dispositivo comercial triangular, ligando a Europa, a África e as Américas. Desse comércio, Alencastro (2000) trabalha com registros de 1486, referente à fortaleza construída em 1482 em São Jorge da Mina, quando foi fundada a Casa dos Escravos, ligada ao Departamento Régio integrado e ao Trato da Guiné. Já nesse mesmo período, por volta de 1472, existia a exportação de africanos para Portugal, o que mostra uma antiga relação comercial entre os dois continentes[77].

Alencastro (2000) escreveu que o escravismo também foi um fator primordial para o advento da ordem econômica atlântica do século XVIII. Concordando com a leitura de Wallerstein (1989), podemos notar que a ganância por parte de alguns países como por exemplo, Portugal em ter um maior controle político e comercial do tráfico humano dos autóctones via seu expansionismo e sagacidade vinham buscando seus frutos no sistema geoeconômico entre os anos de 1500 a 1800. Essas atividades comerciais foram consideravelmente estendidas até aproximadamente 1900 pelas rotas comerciais. Esses sistemas econômicos estavam relacionados ao que Mignolo (2005, p. 73) chama de "colonialidade do poder" e esteve relacionado ao processo de colonização.

O processo de legitimidade da "colonialidade do poder" passava pelo prisma de construção do universalismo europeu, que pregava entre suas propostas intervir contra os bárbaros e selvagens das Américas e da África. Um dado importante para nossa reflexão é o do geógrafo Mabogunje (1982, p. 357) da Universidade de Ybadan, para o qual, na África, até 1650, "Seus 100 milhões de habitantes representavam mais de 20% do total mundial. Elemento importante para essa discussão é que o crescimento populacional foi também a maior segurança oferecida pelas entidades sócio políticas melhor organizadas". Tal população comercializava internamente com a Europa as plantações de amendoim, palmas, algodão, cana-de-açúcar, oliva, explorações de madeiras, o comércio de especiarias, além de artigos do

[77] É importante registrar que uma das primeiras expedições na África de que se tem registro, de acordo com a documentação apresentada por Alencastro (2000, p. 30), são as seguintes: a dos portugueses que, já em 1482, tinham "intuito de procurar jazidas e feiras nativas onde se permutassem metais preciosos [...] como escreve o geógrafo renascentista Duarte Pacheco Pereira", o que posteriormente inaugurou o trato negreiro marítimo em "mares" africanos.

comércio urbano.

No caso da África Oriental ou região setentrional, viviam os hamitas, populações do deserto do Saara, entre os quais os berberes, os tubus, os tuaregues[78] e os fulas, que são pastores e agricultores. Os tuaregues tiveram de mudar seus hábitos do nomadismo, buscar novos ares de sobrevivência, fugindo do tráfico humano. Tinham assim de se adaptar às estações de cheias, de secas, às variações climáticas, às proximidades com os desertos, às reservas de alimento e principalmente ao acesso à água. Eles possuem conhecimento das técnicas agrícolas, passando pela produção e coletas de alimentos, além de práticas de cultivo que tiveram forte influência na agricultura mundial, conforme demonstram os estudos realizados por Barrau e Portères (1982, p. 699). Nessa região temos os rios Nilo e Níger, que determinam a fertilidade da terra e sua capacidade de preencher, por longos períodos, as exigências nutricionais da população. Não podemos deixar de fora a presença de um dos maiores índices pluviométricos do mundo, considerando que existem no sul dessa região os índices mais baixos, como o deserto do Saara e do Calaari.

São inúmeras as representações textuais e iconográficas das guerras e dos conflitos internos na história da humanidade e não seria diferente no continente africano, com disputas pelo controle territorial ou dominação política de poder. Conflitos como esses passam por diversas ordens, entre as quais a valorização da terra, a disputa religiosa como a "guerra santa", o acesso ao mar, pelas aristocracias rivais por reinos e reinados, entre sultões pelas rotas comerciais, civis e militares. Por outro lado, a mesma mobilidade passa pelo comércio, na busca de pontos estratégicos de venda e compra de materiais dos árabes com indianos e europeus. A rota comercial da colonialidade estava estabelecida nos pontos de grande concentração populacional, nos grandes centros urbanos, onde já havia comércio e a possibilidade de lucros. Outra dado importante sobre a mobilidade populacional é o abandono do território por causas naturais, a busca da utilização da terra como sustento familiar, seja na pesca, seja na criação de gado, caça ou agricultura.

A respeito do debate geopolítico anterior, é preciso considerar a divisão entre a população, comércios e as políticas diferenciadas que influenciaram na prática da escravidão humana. Da mesma forma temos o caso da comunicação entre líderes africanos e demais

[78] Esses são grupos nômades cameleiros, que, de acordo com Medeiros (1988, p. 150), têm estruturas sociais "caracterizadas por uma divisão em classes de guerreiros, mestres religiosos, tributários, escravos e artesãos". Estes são classificados em dois grupos humanos: os que habitam no Tassili no Ajjer no Norte Hoggar e os do Sul, os awellimiden e kel wi do Air, mestiçados com as populações negras haussa.

representantes brasileiros. Vansina (1992, p. 56) escreve que um exemplo desse acontecimento foi a proximidade política de líderes africanos com o Brasil. Outro elemento que consideramos importante ser destacado foi a influência no tráfico pela relação econômica da África Ocidental com a Oriental e desta última com a Índia, fazendo parte dos diversos acordos com Portugal e a Inglaterra sobre o escravismo e uso desse continente. Isso porque são diferentes as correntes teóricas e seus intelectuais que tratam o tema da escravidão como parte do sistema econômico europeu[79].

No que se refere às negociações e antagonismos que podem ser vistos na presença europeia em solo africano, Isaacman e Vansina (1985, p. 192) escrevem que havia três elementos fundamentais nos movimentos de oposição colonial:

> oposição ou confronto na tentativa de manter a soberania das sociedades autóctones; resistência localizada na tentativa de atenuar abusos específicos do regime colonial; e rebeliões destinadas a destruição do sistema estrangeiro que havia gerado tais abusos.

Essa diversidade de estratégias nos movimentos de oposição aos europeus se deve às diferenças de estatuto político colonial na África, com colônias, outros protetorados ou domínios, associados a diferentes laços de colonização. Isso porque os métodos de ocupação pelos europeus eram distintos, da mesma forma que a resistência dos africanos em relação aos europeus foi diferente na África Ocidental, Oriental, Central, Meridional e Setentrional. A Primeira Guerra Mundial, que teve como base os países europeus, diretamente envolveu o continente africano nos conflitos, que apresentou alguns movimentos de resistência que se acentuaram. Outro fato importante foi o posicionamento político das Nações Unidas, que favoreceu o surgimento de congressos e debates políticos, em particular nos Estados Unidos, para o fim do colonialismo europeu.

É importante que se registre que as ocupações de controle territorial da África, as negociações entre as populações autóctones e europeias foram distintas. Em muitos casos, tais negociações aconteciam por intermédio dos chefes africanos, que buscavam acordos com os colonizadores europeus. Tiveram esse tipo de negociação as cidades moçambicanas de Quitangona, Chipitura, Chikunda, Humbe; além das cidades angolanas de Cacheu, Gamguela,

---

[79] A respeito do assunto, existe uma gama de trabalhos na historiografia, passando por Karasch (2000), Caio Prado Júnior (1976), Rodrigues (1961). Dentre eles, destacamos o trabalho de Florentino (1997, p. 24-33), quando apresenta o tráfico de escravos dos séculos XVI e XIX para as Américas, em particular para os portos brasileiros.

Cuamato, Bié e Gambo.

Para manter o controle territorial, a principal arma utilizada pelo europeu era a língua, a educação, a cultura e os valores. Não contentes com a assimilação autóctone, os portugueses promulgaram o trabalho forçado entre homens e mulheres grávidas. Exemplo desse fato pode ser constatado nos estudos de Davidson (1985, p. 817). Neles vemos que os habitantes de Angola foram divididos em dois grupos: "Os membros da pequena minoria capaz de ler e escrever o português, que haviam rejeitado os 'costumes tribais' e estavam vantajosamente empregados nos setores capitalistas, podiam ser classificados como 'assimilados' ou 'não indígenas'". Nesse sentido, era impossível que os autóctones como um todo tivessem acesso aos direitos básicos, até porque um mesmo Estado abrigava populações com línguas e costumes diferenciados. Assim ocorria o controle das formas simbólicas, a exclusão do que era oposto, diferente, desde elementos de ordem econômica até os de ordem religiosa.

Por sua vez, os movimentos de resistência fizeram parte de uma mobilidade populacional que veio tomando força e luta de representatividade[80]. Eram levantes nas cidades, montanhas e desertos, tanto através das rotas comerciais quanto através das estruturas das organizações da África. Por outro lado, Wallerstein (1989, p. 45) escreve que não é falso dizer que uma boa parte, "se não a maioria dos sistemas africanos, 'adaptou-se' às novas exigências. Alguns simplesmente desapareceram em função disso, e quase todos acabaram sendo submetidos ao regime colonial". Seus objetivos eram negociar suas tradições e patrimônio. Quando os africanos se opuseram a isso ferozmente, foram chamados de "primitivos revoltados". A base do movimento oposicionista africano era a luta contra a política colonialista, em prol do retorno da soberania africana. As organizações eram diversas, passando pelas populações rurais, as que atuavam no campo e nas cidades, entre as quais os comerciantes de produtos agrícolas, trabalhadores urbanos, portuários, escravos libertos, repatriados e seus descendentes.

Em estudo e registro a respeito da mobilidade populacional do continente africano não podemos deixar de frisar que o escravismo foi um processo de exploração na estrutura social, política e cultural que deixou marcas. Sinais que talvez expliquem os demais problemas na

[80] De acordo com Carlos Serrano (1988, p. 22), professor angolano radicado no Brasil, o governador de Angola Eduardo Augusto Ferreira da Costa publicou em 1906 um questionário para averiguar a população nos seguintes aspectos: "povos em geral, governo político, organização guerreira, direitos civis, julgamento de crimes e delitos, recursos econômicos, principais cerimônias, crenças e superstições, usos e linguagens". As perguntas referentes a "usos e costumes" eram para avaliar se os angolanos já estavam "assimilados", ou seja, próximos aos padrões da "civilização". Se não se constatasse essa assimilação, eles seriam vistos como inferiores e indígenas. Sabemos que as organizações civis não tiveram grandes êxitos. Elas foram sufocadas pelos exércitos portugueses.

estrutura política e econômica desse continente. Pode-se dizer que foi um sistema econômico depravado e cancerígeno. Como já destacado, uma das causas das correntes migratórias na África foi a fuga de africanos das costas para o interior do continente, fugindo dos navios negreiros no período do tráfico. Por essas e outras discussões, estamos considerando como a Geografia se fez presente e ausente por esses conteúdos nos livros escolares, respeitando os interesses, conexões, movimentos e disposição desses saberes. Até que ponto e de que forma tais discussões estão presentes nos livros escolares é a nossa pergunta. Seriam esses conteúdos importantes de ser publicados no universo escolar? Concepções que iremos investigar se estão presentes ou não nos livros escolares.

4.5 HIERARQUIZAÇÃO POPULACIONAL

Nesta parte da tese vamos discutir como o tema da hierarquização populacional esteve relacionado com os interesses europeus. Por trás dessa hierarquização estavam envolvidos os disfarces das amarras escravagistas no intuito de evitar o fim do tráfico de escravos. De qualquer forma, os interesses continuam a ser os mesmos, o controle humano pelo campo dos saberes[81]. Essa forma de conceber a hierarquização populacional impetrada pelos europeus se comunica com o termo "colonialidade do poder", cunhado por Mignolo (2005, p. 73) e que se aplica ao momento político de "missão civilizadora", ligado à estratégia de dominação e autoafirmação da Europa. Esse colonialismo deu as cartas nas discussões da política imperialista europeia para com as populações do continente africano e de outros continentes. Exemplo dessa representação foi o pensamento moderno, de fins do século XVIII e início do XIX, na filosofia da história, com alguns autores clássicos, como a obra *Filosofia da História Universal*, do filósofo alemão Friedrich Hegel (1928). O pensamento de Hegel (1928) se torna um grande influenciador de gerações a respeito da ideia de civilização. Seu texto retrata o Velho Mundo, no caso a África, excluindo a parte subsaariana do continente, qualificando o

[81] Em uma ponte com o território brasileiro, a década de 1850 é marcada por alguns fatores, como a Lei de Terras e a Lei Eusébio de Queiroz, que proibia o tráfico de escravos para o Brasil. Nesse contexto é que, em 1851, a Inglaterra resolve se aproximar definitivamente da África. Existe o debate desenvolvido por Alberto Costa e Silva (1994, p. 31), segundo o qual o Reino Unido "desejava assumir uma posição de primazia mercantil no continente [...] em breve a sua presença nas costas da África por outros países europeus, sobretudo a França". Ainda segundo esse autor, tal plano demonstra a arquitetura de ocupação do território africano.

africano como sem capacidade de estruturar suas atividades diárias. Diz ainda que o homem africano vive no mais baixo estado primitivo de selvageria (HEGEL, 1928, p. 190-193):

> A África propriamente dita é a parte desse continente [...] Não tem interesse histórico próprio, senão o de que os homens vivem ali na barbárie e na selvageria, sem fornecer nenhum elemento a civilização. [...] Nesta parte da África não pode haver história. Encontramos [...] aqui o homem em seu estado bruto. Tal é o homem na África. Porquanto o homem aparece como homem, põe-se em oposição à natureza; assim é como se faz homem [...] se limita a diferenciar-se da natureza, encontra-se no primeiro estágio, dominado pela paixão, pelo orgulho, e a pobreza; é um homem estúpido. No estado de selvageria achamos o africano, enquanto podemos observá-lo e assim permanecido [...] o homem natural em toda a sua barbárie e violência; para compreendê-lo devemos esquecer todas as representações europeias. Devemos esquecer [...] Para compreendê-lo exatamente, devemos abstrair de todo respeito e moralidade, de todo o sentimento. Tudo isso está no homem em seu estado bruto, em cujo caráter nada se encontra que pareça humano [...].

Hegel (1928) representa o auge da filosofia idealista alemã, a nata do pensamento alemão. Em certa medida podemos interpretar em seus pensamentos a valorização dos costumes, língua, raça, dos ideais alemães como afirmação de um novo Estado que se fortaleceu no século XIX. As ideias do filósofo alemão fizeram parte do momento em que os europeus estavam saqueando o continente africano. Existia um discurso nas ciências humanas, na busca de uma hierarquização da população. Dessa forma, esse olhar foi agente de um longo processo geopolítico no qual a sociedade estava inserida e desencadeou a concepção segundo a qual os brancos são superiores aos negros. O homem negro era visto como mercadoria, parte do mundo escravagista, como mão de obra a ser explorada. Fato que vinha se propagando desde o início da economia-mundo. Nessa linha de raciocínio, Said (1995, p. 40) traz duas categorizações que cabem em nossa discussão para pensarmos a de "raças inferiores", reforçando os debates anteriores de imperialismo e colonialismo:

> Ambos são sustentados e talvez impelidos por potentes formações ideológicas que incluem a noção de que certos territórios e povos precisam e imploram pela dominação [...] de "raças inferiores", "dependência" e "povos subordinados", da Europa para o resto do mundo no rumo do imperialismo

E foi com a colonialidade de dependentes, "povos subordinados", subalternos e demais adjetivações que o modelo comercial humano via Atlântico se firmou. É importante lembrar que os Estados europeus estavam vivendo o pensamento da época do expansionismo imperialista colonial. O fragmento nos confirma que, com a população subjugada pelos valores eurocêntricos, o domínio do território africano pelos europeus contou com algumas

facilidades. Nesse intento, consideramos que ambas as conceituações anteriores de Said (1995), a saber, o controle da população e o seu domínio territorial, estão entrelaçadas. Tais conceituações se relacionam com o objetivo desta tese: investigar como o continente africano foi publicado nos livros escolares.

A respeito do conceito de raça, como visto anteriormente, Munanga (2004) discorre como ele foi empregado nas ciências humanas historicamente. A ideia de raça saiu dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações e no ambiente escolar. De acordo com a documentação apresentada por Munanga (2004, p. 17-20), a conceituação de raça veio do italiano, conforme se lê a seguir:

> *razza*, que por sua vez do latim ratio, que significava sorte, categoria, espécie....primeiramente usado na biologia e na botânica para classificar espécies animais e vegetais (...) No latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem (...) um grupo de pessoas que têm um ancestral comum (...) Nos séculos XVI-XVII, o conceito de raça passou efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais (...) No século XVIII quem eram esses outros recém-descobertos...No século XIX, acrescentaram-se ao critério da cor outros critérios morfológicos como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do crânio, o ângulo facial etc.

Nesse intento, concordamos com Munanga (2004) quando escreve que o conceito de raça, tal como o empregamos hoje e no passado nos livros escolares, nada tem de biológico. Percebe-se que a ideia de raça é uma forma de dominação pois, assim como todas as ideologias, esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A conceituação de raça levou a uma categorização, hierarquização e classificação da humanidade, além de ter ensejado propostas e ideias políticas que tinham direcionamentos culturais e econômicos. Não por acaso alguns povos foram denominados atrasados, inferiores, selvagens e bárbaros. Enquanto que outros eram inteligentes, elegantes e desenvolvidos. E não coincidentemente esse pensamento influenciou demais intelectuais e sociedades.

Um exemplo do período de discussão sobre a raça foi Friderich Ratzel, que teve suas ideias a respeito do assunto simplificadas. Segundo (Moraes 1990) Ratzel foi influenciado pelo conjunto de autores que fizeram parte desse modelo de pensamento hegeliano, dialogando com o idealismo de Fichte e Shelling e com romantismo de Goethe e Herder, além de ter sido influenciado pelas formulações geográficas de Humboldt e Ritter. Ele foi

influenciado e difundiu as ideias de povos civilizados, cultura e progresso[82]. Dentro dessas ideias, havia discussões ideológicas e políticas que faziam parte dos membros das Sociedades Geográficas de todo mundo, que por sua vez difundiam tais práticas como verdades em favor do expansionismo europeu. Em leitura de Moraes (1990, p. 22), entende-se que o progresso civilizatório é apresentado na formulação ratzeliana como maneira de incluir os "povos naturais aos povos civilizados", sendo europeus estes últimos. A Geografia do imperialismo impunha aos autóctones uma língua que teria de ser desempenhada para fortalecer a nova territorialidade. Era o modelo de "progresso de um povo" que estava relacionado à difusão de seu conhecimento, às suas técnicas, à expansão e ao progresso do seu território. O contrário disso estava condenado a barbárie e o isolamento. Em determinado momento Ratzel (1990, p. 133) registra o seguinte:

> Quando falamos de grau de civilização, de civilização superior e inferior, de semicivilização, e contrapomos entre si os povos civilizados e os povos naturais, atribuímos às diversas civilizações da Terra uma unidade de medida que tomamos do alto grau de civilização que nós mesmos alcançamos. A nossa civilização é para nós a civilização.

E o que seria o oposto da civilização europeia? Existira um modelo de civilização partindo de referências que não fossem alemãs, francesas ou inglesas? Seguramente existe uma escala de diferença no que se refere ao conhecimento dos moldes que não os dos povos franceses e alemães. O período de vida de Ratzel (1844-1904) coincide com a sistematização da Geografia, unificação do capitalismo e a emergência da Geografia na Alemanha, quando esta ganha força com relação à questão nacional, fomentando ideias acadêmicas e saberes escolares que se difundem por outros países e demais ramos do conhecimento. Essa proposta de processo civilizatório tinha como objetivos incluir e difundir teorias.

Nesse intento, observa-se que os saberes geográficos eram difundidos com as melhores das representações e objetivos da colonização e expansão territorial. Tanto essas representações como os objetivos da colonização vinham, na sua maioria, de pensamentos de intelectuais, viajantes, militares, professores e outros profissionais que produziam informações a respeito da África. Nesse caminhar temos que, no século XIX, a categorização racial, segundo o filósofo alemão Hegel (1928) e passando por debate de Munanga (2004),

---

[82] Entre 1885 e 1888, publica *As raças humanas*. Dentre as demais obras publicadas por Ratzel temos o livro *Geografia Política*, de 1897, que influenciou diferentes geógrafos nas discussões geopolíticas, entre os quais Mackinder, Kjelen e Haushofer.

serviu para dominar os povos estrangeiros descobertos. Em outra qualificação objetiva e direta dos africanos, Arendt (1973, p. 215) escreve: “na ideia de raça encontrou-se a resposta dos bôeres à ‘monstruosidade’ esmagadora descoberta na África – todo um continente povoado e abarrotado de selvagens”. Dizemos que não foi só uma tentativa, mas uma concretização de um pensamento político e cultural. Por sua vez, em determinado momento o geógrafo alemão Friedrich Ratzel questionou o conceito de raça e propôs o de humanidade, o que em certa medida estava relacionado com os debates culturais e políticos da sua época. Até que momento tal definição esteve presente nos livros escolares? De que maneira e como foi tratada? Ratzel (1990, p. 128) registra que

> A raça por si só não tem nada a ver com o patrimônio de civilização. Evidentemente seria estultice negar que no nosso tempo a civilização mais elevada pertence à chamada raça caucasiana ou branca; mas por outro lado é também um fato igualmente importante que já há muitos milênios predomina em qualquer movimento de civilização a tendência a liberar rodas as raças de suas cargas e de seus deveres, e assim a dar maior peso ao grande conceito humanidade, cuja posse é certamente uma das qualidades mais destacadas do mundo moderno.

Mesmo com a proposição de Moraes baseadas em Ratzel (1990) em rever seu posicionamento e conceituação a respeito dos demais povos, por meio do conceito de raça, fazia parte do jogo da expansão europeia dominar seu povo para com ele explorar, embora fossem diversos os colonizados, os colonizadores, as relações e trocas culturais. Faziam parte desse jogo os demais conceitos como o da “expansão espacial das populações” ou do “crescimento espacial do Estado”, Ratzel (1990, p. 133).

Por sua vez, essas conceituações estavam ligadas às interpretações de Ratzel (1990, p. 128) ao escrever sobre raça, povos e culturas superiores. O autor escreveu a respeito dos povos naturais, civilizados, inferiores e superiores. Conceituações que foram mal interpretadas e consideradas como verdades e leis, chegando a influenciar como pretexto na divisão do continente africano.

Dentre as diferentes teorias, influenciadas ou não pelos pensadores, prevalecia, no momento da partilha, a teoria de perspectiva racial, segundo o nigeriano Uzoigwe (1985, p. 22). Considerando que grande parte da sua população da África foi extraída para as Américas no trabalho escravo, o interesse maior era a sua terra. Sabendo dessas informações, não podemos esquecer que Geografia e colonialismo sempre foram ligados às anexações de terras e seu controle territorial, por meio da colonização e da expansão territorial. Voltamos aos autóctones do século XIX, quando eles são categorizados entre as raças estabelecidas pelos

europeus para dominar outros povos. No sentido moderno europeu, raça fez parte de uma hierarquia humana territorial, articulada com o campo teórico acadêmico e transferida para prática através de conquistadores. Estes a desenvolveram nos últimos 500 anos como instrumento de dominação e imposição nas relações sociais entre brancos, negros e índios. Com o tempo, o termo raça legitimou a maneira de lidar com antigas práticas de relações entre os diferentes povos.

A respeito desse período, o ganês Boahen (1985, p. 3) escreve que, até 1880, em "cerca de 80% do seu território, a África era governada por seus próprios reis, rainhas, chefes de clãs e de linhagens, em impérios, reinos, comunidades e unidades políticas de porte e natureza variados". Percebe-se que, independentemente das estratégias, acordos, submissões e lutas, tudo isso foi feito na tentativa de manter vivo o patrimônio humano de suas populações. Entretanto, com a partilha da África, muitos povos, suas tradições, hábitos e religiões distintas estavam agora ocupando o mesmo Estado. De acordo com o nigeriano Oloruntimehin (1985, p. 658), a situação dos territórios africanos com a partilha foi a seguinte:

> A maior parte das colônias criadas abrigava grupos nacionais cultural e historicamente diferentes, cuja unidade derivava principalmente do fato de estarem igualmente submetidas a um senhor estrangeiro. A situação colonial representava para todos um quadro novo [...] na luta contra as atrocidades da dominação estrangeira. As fronteiras coloniais que, no mais das vezes, englobavam diversas nações culturais sob uma administração imperial comum foram aceitas tais como eram [...].

Isso revela uma Geografia a serviço do Estado europeu que teve como meta dividir e unir diferentes populações, com histórias, religiões, tradições, modos de vida e organizações opostas. Em certa medida, uma violência que vinha sendo praticada desde os tempos do tráfico humano, mas que, com a partilha, se acentuou, criando novos movimentos migratórios. A densidade demográfica foi dispersa em função de outros interesses que não os africanos.

Existem diversas teorias e debates a respeito do tema da população do continente africano, desenvolvidos por historiadores, sociólogos e outros cientistas sociais, entretanto cabe a nós da Geografia aprofundar e trazer tais discussões para o campo acadêmico e do livro escolar. Feita essa pequena introdução, discorreremos no próximo capítulo sobre alguns pontos de como tais pensamentos estiveram presentes no livro escolar. Sabendo dessas discussões, utilizaremos as bases conceituais de Ki-Zerbo (1982) para elencar alguns pontos de como a Geografia acadêmica, através de seus conhecimentos, iniciou os traçados, a catalogação, o mapeamento, e a hierarquização do território africano em prol dos europeus,

influenciando na Geografia escolar.

4.6 AS POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS EUROPEIAS NAS PÁGINAS DOS LIVROS BRASILEIROS

No caso do Brasil, a proposta de construção da República e a formação do Estado moderno eram tentativas de mudança na estrutura administrativa do país, o que significava a necessidade de proteção do Estado brasileiro[83]. A publicação das obras escolares de Geografia e a História tornaram-se responsáveis por difundir e sistematizar o conhecimento escolar à população que tinha acesso a essa educação. Os elementos tidos como culturais, tais como a língua, costumes, tradições e ritos, passaram a ser dominados e massacrados pela colonização que buscava se fortalecer. O conteúdo escolar presente nesses livros demonstrava que o saber pátrio das comunidades europeias vinham se fortalecendo.

Na década 1890, o modelo de ensino de Geografia era baseado em propostas positivistas francesas de Auguste Comte (1798-1857), como classificação, catalogação, enumeração, listas e outros dados descritivos. Fez parte desse pensamento um conjunto de intelectuais ilustrados que viviam sob o positivismo, darwinismo social, spencerismo, neolamarckismo e outros saberes acadêmicos que propagavam a evolução e mudanças da sociedade. Nesse conjunto, os cientificismos ligados à história natural, à etnologia, às teorias de tropicalidade, às interpretações reducionistas e conservadoras sobre raças e população tomavam forças.

Não podemos afirmar que as influências europeias, ocorridas por causa da assimilação, aconteceram de forma padronizada em todos os campos das ciências humanas. Houve as interpretações dos autores, mas com ressalvas as reproduções das suas ideologias e saberes eram uma forma de legitimar o conhecimento científico, até porque é vasta a bibliografia no Brasil a respeito da difusão destas teorias e suas propagações. Por exemplo, as políticas implementadas no campo do darwinismo foram uma base teórica para práticas de cunho bastante conservador, como o imperialismo europeu que tomou a "seleção natural" como justificativa para explicação do domínio ocidental, segundo Schwarcz (1993, p. 56). Tais teorias foram construídas para desenvolver julgamentos morais sobre o território e a

[83] De acordo com Rocha (1996, p. 158), nesse período ocorria a inculcação do nacionalismo patriótico, por meio da abordagem (escolar) de temas de geografia e do ensino de Geografia: a fragmentação acerca da realidade brasileira, que foi até as três primeiras décadas do século XX.

população de diversos países, possibilitando a articulação entre natureza, clima, solo, vegetação e demais elementos (Machado, 1995, p. 309). Era a "ideologia do colonialismo", que justificava a conquista do outro, domínios, protetorados e outras territorialidades europeias. Por sua vez, os saberes coloniais precisam ser entendidos como influências da política que era colonizadora, de representação geográfica que vinha sendo criada pelo Brasil, tendo como exemplo os europeus.

Tais elementos estavam relacionados às novas conquistas, que consolidaram a legitimação do Estado. As ideologias dos modelos civilizatórios estavam sendo difundidas pela nova elite republicana. Alguns desses intelectuais, como discorre Machado (2000, p. 14), utilizaram-se, "dentre muitas teorias do progresso disponíveis na época, do positivismo e do 'spencerianismo', sendo que as teorias raciais tiveram efeitos marcantes na vida intelectual e na concepção de políticas reformistas", como as de Capistrano de Abreu, Oliveira Viana, Silva Romero e A. Orlando e outros intelectuais desse período, que eram personalidades representantes do pensamento moderno, que servia como instrumento do colonialismo e do imperialismo, alimentado pelas ideias geopolíticas ratzelianas. Saberes acadêmicos ligados à população e ao território eram discutidos e desenvolvidos no solo europeu e foram transpostos para o Brasil em forma de conhecimento acadêmico, cuja difusão no campo escolar temos como meta conhecer.

Como já registrado por Machado (1995, p. 319), João Capistrano de Abreu (1853-1927) é considerado o iniciador das ideias de Ratzel no pensamento brasileiro, fazendo uma relação entre "zonas naturais e antigas áreas coloniais". Sua proposta era aproximar as interpretações da antropogeografia de Ratzel com o meio físico, a organização social com o povoamento no país. Em certa medida, seu caminho teórico traz a ideia de colocar o Brasil ao lado dos países europeus. Esse propósito foi levado adiante por um conjunto de intelectuais que buscavam criar um estilo de pensamento e modelo no campo da academia e do ensino. Era o progresso em nome da civilização. Conhecimentos que legitimavam outros saberes acadêmicos, escolares e que fortaleciam o campo do ensino e da produção científica que vinha se desenvolvendo no Brasil. Nesse sentido, não podemos tomar os diferentes autores citados de forma isolada, mas vinculados às diferentes instituições das quais participavam e que representavam, por sua vez, seu contexto maior de discussão intelectual. Acreditamos que é preciso pensar na relação das ideias dos autores, no conjunto com o momento em que estavam vivendo, passando por influências teóricas e metodológicas específicas que refletem nos diferentes campos dos saberes. Muitos dos autores que integraram o final do século XIX

como registra Schwarcz (1993, p. 65), eram denominados “homens de ciência”, que tinham espaços privilegiados para a produção de ideias e teorias para seu reconhecimento político e social. Teorias essas que foram utilizadas no Brasil e na África como forma de justificar a colonização e a presença dos europeus.

Um dos difusores desse pensamento no Brasil foi Gilberto Freyre (1947), que recebeu forte influência do salazarismo português como um fenômeno que ajudaria a levar a colonização aos povos inferiores. A tese defendida por Freyre (1947, p. 84), sobre a “revolução social e cultural”, favorecia o entendimento do colonialismo português nas colônias africanas como no Brasil. Segundo ele, a colonização portuguesa foi agradável, protetora e humanitária com suas colônias. Exemplo desse fato foram as perpetuações das ideologias e saberes acadêmicos nos boletins da Sociedade de Geografia de Lisboa, publicados em novembro de 1940, a respeito da população africana, que foi denominada de “selvagem” e composta de indígenas subalternos[84], registros que demonstram o estatuto dos indígenas por meio de decretos e regulamentações da organização do território. Trataremos posteriormente como essas ideias desenvolvidas no início do período republicano são discutidas, rompidas ou postergadas no desenvolver dos anos, no território do livro escolar.

4.7 CONTEÚDOS DA ÁFRICA NOS LIVROS ESCOLARES

Neste tópico, nossa análise será a respeito da publicação das iconografias nos manuais escolares, que, no final do século XIX e no início do século XX, aconteciam pela xilogravura e tipografia. Com o estudo desses documentos, perseguimos nosso objetivo que é de analisar a África na Geografia escolar, mas também o conjunto texto-imagem, uma vez que as figuras (mapas, gravuras, desenhos, fotografia) traduzem palavras a partir de suas representações. Também pretendemos discutir a respeito das bases teóricas e metodológicas da disciplina escolar Geografia referente ao continente africano. Acreditamos que não considerar as iconografias presentes nos livros seria o mesmo que negar o contexto em que estas foram produzidas. Por sua vez, elas podem duplicar a representação ou diminuir a presença dos

[84] Sob o controle salazarista, Angola e Moçambique passam pela repressão de superioridade e intolerância. Valdemir Zamparoni (2000 e 2002) e Omar Thomaz (2002) debatem a respeito do pensamento racista nas colônias portuguesas.

signos escritos. Lembrando Marc Ferro (1981, p. 11), “controlar o passado ajuda dominar o presente e a legitimar tanto as dominações como as rebeldias”. Sob esse pressuposto, pretendemos debater como tais representações e palavras podem nos orientar no decorrer da tese, que consiste em problematizar os porquês das continuidades ou rupturas dos conteúdos escolares nos livros.

Na busca de um maior alicerce para nossa discussão, buscamos leituras e análises dos materiais escolares do tema da África desenvolvido por outros campos das ciências humanas que não a Geografia. Um exemplo foi a utilização do livro redigido na Bélgica que, segundo Edouard Vincke (1985, p. 116), “ocorreu uma consolidação do etnocentrismo nos manuais escolares reforçando a desinformação ou ainda produzindo o racismo com a presença de outras fontes presentes nos livros como os jornais”. No caso de alguns países africanos, Appiah (1997, p. 21), relata que

> Não podemos ignorar, por exemplo, do lado honroso, as dificuldades práticas de desenvolver um sistema educacional moderno numa língua em que nenhum dos manuais e livros didáticos foi redigido; tampouco devemos esquecer, na coluna dos débitos, a possibilidade menos nobre de que essas línguas estrangeiras, cujo domínio havia marcado a elite colonial, tenham-se transformado em marcas status precisas demãos para serem abandonadas pela classe que herdou o estado colonial.

As palavras do ganês Kwame Anthony Appiah (1997) nos fizeram pensar constantemente que existem diferentes entendimentos, correntes teóricas e posicionamentos a respeito do continente africano no livro escolar. Até porque essa leitura e compreensão passa pela discussão das línguas maternas africanas, ou aquelas de países colonizadores. O ponto comum da análise de Appiah (1997) é desconstruir a invenção de uma África que possui diferentes identidades nacionais e supranacionais.

Em outro estudo sobre o tema das iconografias e textos nos livros de história no Brasil, Oliva (2007) dedica sua análise a respeito das representações da África desenvolvidas pelos africanos no decorrer do século XX nas escolas portuguesas e brasileiras. Uma das bases de sua discussão foi a propagação das imagens nos livros escolares brasileiros e textos acadêmicos portugueses. Entre seus objetivos de estudo, um foi “mapear as inúmeras ‘ideias’ da África construída ao longo do século XX, e, dessa forma, elaborar uma síntese das representações, propriamente ditas, confeccionadas sobre os africanos e suas sociedades” (OLIVA, 2007, p. 37). Dentre o conjunto de resultados e discussão, a pesquisa de caráter comparativo nos ajudou a entender os diversos recortes e debates a respeito das interpretações

dos africanos nos livros escolares brasileiros e portugueses.

Sabendo que os registros iconográficos dizem mais do que mil palavras, buscamos ser cuidadosos na discussão das imagens. Em contato com o material escolar selecionado, partimos dos documentos para as análises propriamente ditas. O primeiro recorte foi dos mapas do continente africano, e o segundo foi o dos habitantes desse continente. Isso porque temos que a comunicação entre cartografia, população e território possui um importante papel no ensino da Geografia escolar.

A cartografia escolar é repleta de signos e símbolos que compõem as diferentes representações do mapa escolar. Em certa medida, tais imagens demonstram a representação da população local e seus limites territoriais, e contribuem com o processo de interpretação dos diferentes territórios e territorialidades na organização do espaço, ajudando na compreensão das diferentes disputas territoriais. Certos dessa proposta e com os objetivos elencados, elaboramos duas linhas do tempo com iconografias e textos para a análise. A primeira será a respeito de como o território africano foi publicado a partir de mapas. A segunda é de como a população foi elencada no livro escolar em forma de textos e imagens. Já embasado na conceituação de Chartier (1991) de “lutas de representação”, no início dessa tese, registramos que as figuras e os textos nos livros escolares podem ter diferentes interpretações dos conteúdos referentes ao continente africano. Acreditamos que os livros didáticos são as fontes, os instrumentos mais úteis para captar as nuances dos discursos e as transformações da análise na Geografia escolar sobre o continente africano. São eles documentos que demonstram o tema do ensino e debate a respeito do continente africano. Por isso, as análises das figuras estarão articuladas com a concepção de África de cada momento histórico.

E foi com apoio em Castellar e Vilhena (2010, p. 23-42) que confeccionamos algumas tabelas, com o objetivo de comparar as diferentes representações iconográficas em forma de mapas presentes nos livros escolares. Alguns critérios foram selecionados para fazer parte da nossa análise: título, escala, orientação, legenda, limites, países, cidades e outras informações. Acreditamos que tais itens são essenciais para a leitura cartográfica do mapa escolar no livro, uma vez que são as bases de tais representações iconográficas. Posteriormente, partimos da técnica de comparar de modo particular e paralelo algumas imagens e seus conteúdos. Para reproduzimos no decorrer do texto partes dos livros escolares como subsídios para justificar o nosso caminho teórico. Relacionamos as representações textuais e as imagens presentes junto a elas e que trataram do continente africano. Foi realizada a pesquisa em todos os mapas

presentes nas obras escolhidas. Foram analisados cinco livros escolares, que compõem um total de 120 páginas.

Tabela 2 - Composição da parte dedicada à África nos livros didáticos analisados

Obra	Número de mapas	Número de páginas	Demais figuras
Tancredo do Amaral (1890)	1	10	0
Aroldo de Azevedo (1934)	2	21	14
Aroldo de Azevedo (1978)	4	21	14
Zoraide Victorello Beltrame (1975)	8	37	35
José Willian Vesentini e Vania Vlach (2003)	14	31	19

Organização: Rosemberg Ferracini.

Tabela 3 - Informações presentes nos mapas analisados

Obra	Fronteiras	Países	Cidades
Tancredo do Amaral (1890)		X	X
Aroldo de Azevedo (1934)		X	
Aroldo de Azevedo (1978)		X	
Zoraide Victorello Beltrame (1975)	X	X	X
José Willian Vesentini e Vania Vlach (2003)	X	X	

Organização: Rosemberg Ferracini.

Tabela 4 - Elementos contidos nos mapas analisados

Obra	Título	Escala	Rosa dos ventos	Legenda	Fonte
Tancredo do Amaral (1890)					
Aroldo de Azevedo (1934) - Mapa 1	X				
Aroldo de Azevedo (1934) - Mapa 2	X			X	
Aroldo de Azevedo (1978) - Mapa 1	X				
Aroldo de Azevedo (1978) - Mapa 2	X			X	
Zoraide Victorello Beltrame (1975)				X	
Zoraide Victorello Beltrame (1975)				X	
Zoraide Victorello Beltrame (1975)	X			X	
José Willian Vesentini e Vania Vlach (2003)	X	X	X	X	X

Organização: Rosemberg Ferracini.

Observando os dados sistematizados a partir da análise dos livros didático, podemos notar que o número de mapas presente em cada período, assim como o número de páginas que trataram do continente africano quase duplicaram. Percebe-se que as representações dos mapas foram sendo aprimoradas. Entretanto podemos afirmar que não existiram muitos rigores cartográficos na confecção dos mapas presentes nos livros escolares.

No mapa de Tancredo do Amaral (1890), encontramos os nomes de diversos países como Congo, Marrocos, Argélia, Egito e Moçambique, porém não se apresentam limites territoriais entre um Estado e outro. A primeira representação de Aroldo de Azevedo (1938) é um mapa da África com os nomes de Foureau, Cecil Rhodes, Barth, Stanley, Livingstone, Serpa Pinto, dentre outros exploradores europeus, cada qual demarcando um território específico de anexação colonial. Posteriormente encontramos o mapa que traz o Império Britânico (1938), que se faz presente em negrito nos Estados Unidos, Índia, Austrália e no continente africano. As causas e discussões a respeito do império não estão nas obras escolares, fato que levantaremos em discussão.

Observa-se a mesma omissão em outras duas imagens. Na primeira delas (1938),

intitulada O Mundo Britânico, há uma legenda que divide a imagem em “Domínios autônomos” e “Outros Territórios”. Na segunda imagem, (1938) temos O Mundo Francês, que na parte de fora do mapa encontramos registrado como “O Império colonial Francês”, em referência às colônias francesas.

Em leitura dos mapas de Zoraide Victorello (1975), temos uma tentativa de ruptura no modo como o continente africano vinha sendo publicado por meio da anexação territorial da Europa. A nosso ver, o que careceu nesse trabalho foi uma discussão a respeito dos acontecimentos geográficos como a partilha da África e os porquês das independências no decorrer dos anos 1970. Por fim, no livro de José Willian Vesentini e Vania Vlach (2003), retomamos algumas discussões a respeito da colonização e descolonização da África e o que seria a nova reconfiguração territorial do continente, sempre atentos aos nossos objetivos.

5 TEODOLITOS, RÉGUAS E TRAÇADOS: O MAPA DA ÁFRICA NOS LIVROS ESCOLARES

5.1 AS LUTAS E AS REPRESENTAÇÕES DA ÁFRICA NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Este capítulo analisará as representações imagéticas, mais especificamente os mapas, do continente africano, veiculadas em livros escolares brasileiros de Geografia. Para tal, nos embasamos nas discussões anteriores de "lutas de representação" de Chartier (1991) e na conceituação de territorialidade de Sack (1986) e Badie (1996).

Em nossa análise, buscamos saber quais foram as categorizações ou conceitos das imagens e textos sobre a África. Primeiramente analisamos as imagens dos textos na obra de Tancredo do Amaral (1890), um mapa sem fronteiras, constando dele nomes de cidades, rios, estados e outros elementos físicos. Na segunda obra, de Aroldo de Azevedo (1938 e 1978), encontramos mapas com as denominações Mundo Inglês e Mundo Françês, mostrando a África como extensão territorial dos países europeus. Os conteúdos escolares trazem as denominações colônia, protetorado e anexações territoriais, o que, no conjunto dos mapas observados, nos levou a pensar em rupturas e continuidades dos temas. Por exemplo, no livro de Zoraide Beltrame (1975), encontramos o tema da partilha da África, que veio a ser publicado pela primeira vez em 1975, 90 anos após o acontecido, o que nos remete à pergunta de Castellar (2010) sobre o tempo entre as discussões acadêmicas e escolares. A última obra escolar analisada é de José Willian Vesentini e Vânia Vlach (2003), na qual se percebe um esforço de abarcar um grande número de informação da Geografia do continente africano, como cidades, estados, colonização, descolonização e processos de independência.

5.2 O MAPA DA ÁFRICA NA MESA: O CASO DO LIVRO ESCOLAR

No início da República, os conteúdos escolares receberam forte influência de um conjunto de ideias empíricas e descritivas. Era a proposta positivista, que se caracterizava pela subordinação da imaginação e da argumentação à observação[85]. Suas proposições eram enunciadas de maneira positiva e deveriam corresponder a um fato, podendo ser do particular ao universal. A respeito do assunto, Azevedo (1971, p. 620) escreve que, para "grande maioria da elite dirigente, educada no antigo regime [...] tinham tendências científicas a seu corpo de doutrinas e mentalidades positivistas, quase sectária que se introduz no Brasil em meados do século XIX", podemos perceber a relação entre o pensamento dominante e o pensamento científico da época. Essa reflexão estava presente na proposta de ensino um conjunto de base filosófica e histórica. Conteúdos escolares que evocavam, por exemplo, fatores homogêneos e de dados numéricos relativos à superfície e à população.

O documento da Reforma Benjamin Constant de 1890 (Art. 81 do Decreto nº 981) foi constituído de vários decretos, entre os quais o que insere o conteúdo do continente africano[86] nos livros escolares. O continente africano deveria ser tratado no ensino de alguns tópicos, como "Países da África, seus mares, golfos, estreitos, ilhas, penínsulas, ístmos e cabos" (1890). Além disso, tal conteúdo deveria ser direcionado para os alunos do secundário Em complemento, há também os seguintes tópicos que deveriam ser abordados:

> Geografia política, situação, limites, superfície, população, religião, língua, divisão administrativa, produção, comércio, indústria, via de comunicação, cidades importantes, e notícia histórica do Egito.
> Idem do Império do Marrocos, Republica da Libéria e Congo Livre. 1890, (art. 81 do Decreto 981).

A reforma Benjamin Constant mostra elementos que deveriam ser abordados no livro escolar, como indústria, via de comunicação e cidades. Tais medidas educacionais nos fazem retomar a pergunta de Castellar (2010, p. 12), "quanto tempo uma categoria ou conceito

---

[85] Segundo Comte (1973, p. 13), "[...] não temos de modo algum a pretensão de expor as causas geradoras dos fenômenos [...] Pretendemos somente analisar com exatidão as circunstâncias de sua produção e vinculá-las umas às outras, mediante relações normais de sucessão e de similitude".

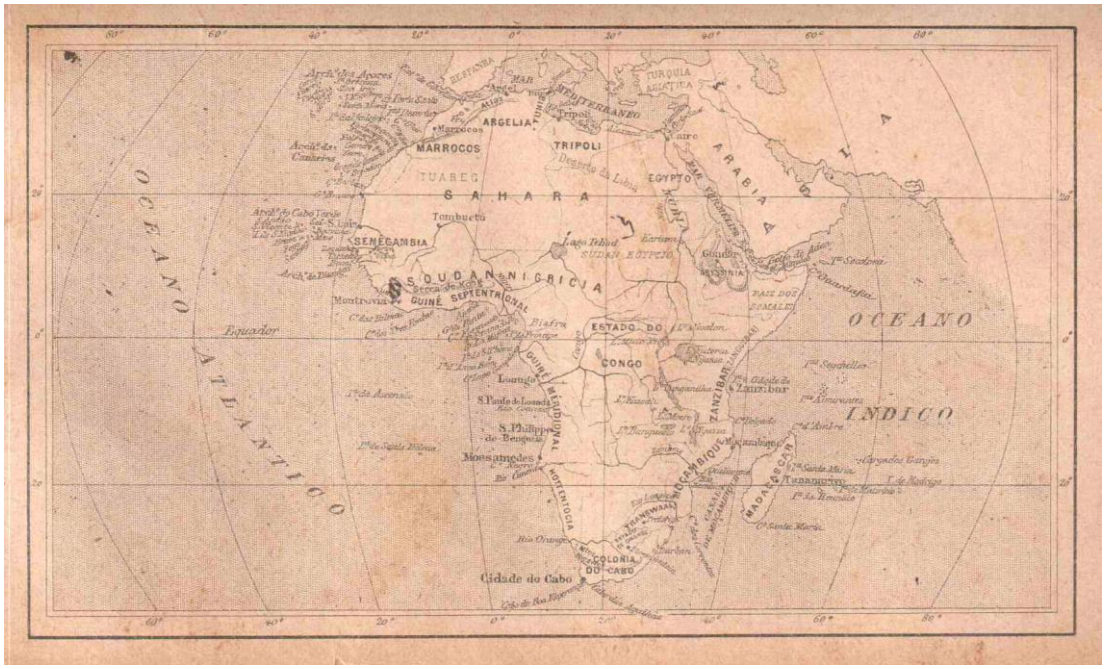
[86] Nessa reforma foi implementado no curso de Geografia o estudo do continente africano, com as seguintes divisões: Abissínia; regiões italianas, francesas, britânicas e portuguesas; África do Sul (regiões portuguesas e britânicas); ilhas africanas do Oceano Índico.

desenvolvido na Universidade delonga para ser debatido no ambiente escolar ou para dele (des)aparecer e vice-versa?". Em uma primeira resposta à sua indagação, podemos dizer que a comunicação entre saber escolar e acadêmico acontece em momentos diferenciados e com interesses distintos, podendo ser complementares ou restritos. Em se tratando do início do período republicano, são diversas as obras escolares e os seus autores.

No levantamento das obras didáticas a respeito da África, encontramos algumas que apresentam capítulos com o título Continente africano. A obra de Tancredo Amaral (1890, p. 132) publicou parte da corografia abordando "os continentes da Europa, Ásia, África, América, Oceania" e examinando o resultado das leis da Geografia geral em regiões determinadas; o mesmo livro "procura também conhecer as influências recíprocas entre essas regiões, leis, homens que as habitam", como "cidades, principais rios e serras", p. 132. Entretanto o que veremos é que os conteúdos escolares referentes ao continente africano são opostos àqueles propostos na reforma educacional Benjamin Constant.

É preciso contextualizar a Geografia escolar da época, elencando alguns fatos geográficos que acreditamos ser importantes para entendermos os conteúdos escolares, que, a nosso ver, tiveram um papel relevante para com a África. Um passo para isso foi fazer uma relação entre a ausência de título no mapa e os conteúdos escolares trazidos pro Tancredo do Amaral (1890). Buscamos entender como a África foi publicada no livro didático de Amaral (1890).

Mapa 1 - O continente africano na *Geographia Elementar* de Tancredo de Amaral (1890)



Fonte: Amaral, 1890, p. 66. Tamanho original: 10 cm x 17 cm.

Um fato que chama a atenção nesse mapa é a falta de legenda. Seria um mapa político? Pois dele constam rios e divisões políticas. É interessante que a África Central aparece vazia, desocupada de povos, de cidades, de estradas, ferrovias e portos. No momento de publicação da obra de Tancredo do Amaral (1890), existia na África um conjunto de cidades, reinos, organizações políticas e populações diversas, tanto nas costas quanto no interior do continente. Entretanto muitos desses fatos não foram divulgados.

Na busca de uma leitura conjunta, imagem e texto da disciplina escolar, notamos um mapa da África sem fronteiras, divisas ou estados. Ainda que considerados importantes para época na Geografia escolar da obra de Amaral (1890), esses elementos não estiveram presentes. A concretização da partilha da África por um grupo de países criou os domínios, protetorados, colônias, extensões territoriais, o que denominamos territorialidades europeias. Isso porque três anos antes da primeira edição da obra de Amaral (1890), as nações europeias, principalmente Inglaterra e França, consolidavam o acesso de lagos, rios, reservas minerais, populações, baías, portos, comércios e demais terras coloniais para o seu enriquecimento.

No que se refere ao enunciado da obra, Amaral (1890, p. 39) publica *Os paizes da África* com a seguinte divisão no índice: “Descripção physica e Descripção política”. Na seção da descrição política, Amaral (1890, p. 39) diz: “A Africa divide-se em 20 paizes ou regiões principaes, dos quaes 5 na costa do Mediterraneo, 5 na costa do Atlântico, 1 ao Sul, 5

nas costas das Índias, 2 na costa do mar e 2 immensas regioes interior". Levantamos algumas indagações: quais são esses 20 países? Suas capitais? Seus limites territoriais? Língua? Suas relações políticas? Estava efetivado o modelo de ensino da Geografia escolar sob o olhar europeu. A vigência da reforma Benjamin Constant concretizou o modelo de ensino dos conteúdos escolares do continente africano a ser implementado pelos demais manuais escolares. Em suas diretrizes, a representação do continente africano deveria vir com divisão política em geral, seus limites, suas cidades, produções e distribuições de bens, seja da África Ocidental, do Cabo, e da África Oriental e Central.

No campo das leis educacionais, o livro de Amaral (1890) segue as proposições de sua época, ao pé da letra. Eram esses os conteúdos vigentes, apoiados na Geografia clássica, descritiva e enumerativa. A proposta escolar desse período fazia parte de um modelo de ensino que primava pela memorização e repetição dos fatores naturais, não dando qualquer abertura às análises sociais. Tais medidas faziam parte da proposta política pedagógica de ensino daquele momento histórico. A comunicação entre a Geografia científica, via Sociedades Geográficas, e a Geografia escolar eram estreitas. Exemplo desse fato são as citações da Sociedade Geográfica Portuguesa (1875) e Wallerstein (1989), já oferecidas, discorrendo a respeito da presença portuguesa no continente africano desde os primórdios do século XVI, que tinham como objetivo definidos explorar os territórios desconhecidos promovendo a expansão colonial e econômica desse país.

Não por acaso, com o fim do trabalho escravo, a caída do regime imperial e o surgimento da República, temos a introdução da África nos estudos de Geografia escolar pela reforma Benjamin Constant. Essa diretriz educacional fazia parte do pensamento da ciência geográfica, de território e poder, e que, por sua vez, indiretamente, consolidou a política europeia, de teor colonialista, no ensino brasileiro. Exemplo dessa análise territorial escolar é *Os paizes da África*, obra em que Amaral (1890, p. 40) afirma:

> A Senegâmbia pertence à França ou à Inglaterra à regência de Trípoli, á Turquia: o Egypto é tributário da Turquia, à Argélia e a Tunísia pertence à França; à Guiné Meridional à Bélgica e Portugal, à Hottentotia à Alemanha e Inglaterra, Moçambique á Portugal, Cafraria e Zanguebar à Inglaterra, Somália à Itália e Inglaterra, à Núbia ao Egypto e Madagascar à França.

O fato de o livro didático trazer informações sobre as possessões europeias ("pertence a Portugal ou à Inglaterra"), por exemplo, estava ligado à expansão territorial europeia, à anexação de novas terras, às territorialidades coloniais. Segundo Sack (1986, p. 26),

“Territorialidade é a primeira forma espacial que o poder assume” e é o primeiro elemento que vem comprovar a nossa tese, quando dizemos que a territorialidade europeia estava servindo como modelo de ensino à efetivação de um modelo de viés colonial na Geografia escolar.

Entendemos que, ao omitir a partilha da África, o autor do livro escolar concretizava a territorialidade imperial que teve seu auge no final do século XIX. Nesse caso notamos um direcionamento na maneira de divulgar o continente africano, que foi a forma como se via a África, conforme discutimos no capítulo 4. Podemos dizer que a corrida imperial para a África não foi só um processo de conquista de terras, das novas territorialidades europeias, por meio da exportação de máquinas, técnicas, instrumentos de trabalhos, ferramentas, pela “troca” por matérias-primas vegetais, minerais e demais riquezas, mas também foi um processo de dominação de um povo sobre o outro, da imposição de saberes e pensamentos.

O compêndio de Amaral (1890), ao descrever o número de países no continente africano, não apresenta o tema partilha da África, fato anterior à publicação da obra escolar em 1885. Perguntamos o que influenciou o autor para não descrever o fato geográfico da partilha da África? Seria essa divisão um fato não relevante para o período? Ou uma naturalização? Em certa medida a ausência da divisão do continente africano pelos países europeus era algo comum, fazia parte do pensamento geográfico da época. Isso porque, como já contextualizado anteriormente, a Geografia foi o principal instrumento de dominação e controle no território africano, e tal dominação foi promovida pela construção de fronteiras e pela imposição de línguas, com a efetivação dos domínios e protetorados europeus. Em solo africano mais especificamente, os portugueses, alemães, franceses, italianos, espanhóis e ingleses é que por lá se instalaram em exercício de seus poderes.

Vejamos abaixo outro exemplo que o compêndio de Amaral (1890) (re)produz diretamente do modelo de Geografia europeia escolar da época. Na parte que trata de ilhas e cabos da África, Amaral (1890, p. 41) escreve que:

> D’estas ilhas pertencem à Hespanha, Das Canárias, Fernando do Pô, Anno Bom à Portugal, Madeira, Cabo Verde, S. Thomé, Príncipe e algumas das Bissagós à Inglaterra; Ascensão, S. Helena e Mauricio, Rodrigo, as Almirantes, as Leychelles, e Socotord, à França, Goreas, as Comoroes, S. Maria e Reunião, Madagascar está sob o protetorado da França e Zamzibar sob o da Inglaterra.

Dizemos que esses conteúdos escolares fazem parte de um conjunto de pensamento que, segundo Wallerstein (2007, p. 29), foi a “expansão que envolveu conquista militar,

exploração econômica e injustiças em massa". Era a justificativa de que as anexações territoriais levariam a chamada civilização, o crescimento e desenvolvimento econômico ou progresso, algo que seria natural, quase inevitável. Ou seja, ocorria a inserção na história de um modelo do sistema-mundo por intermédio da expansão dos povos e dos Estados europeus pelos demais continentes. Notamos na obra de Tancredo de Amaral (1890) um conteúdo escolar do século XIX, em que o mundo estava vivendo o auge da política colonial[87].

O período da corrida expansionista está relacionado com a passagem do século XIX para o XX, em que se difundia a concepção de *lebensraum* (espaço vital ou espaço da vida), do geógrafo alemão Friderich Ratzel (1882), que foi fundamental para a valorização do território como situação política. Assim, a ideia de coesão na formação do território alemão na Europa foi empregada na África. Nesse momento político, a Prússia estava se unificando como Estado nacional. Nessa época a Alemanha foi palco de diversas guerras com franceses e outros países vizinhos, e berço das ideias da partilha do território africano.

Sabendo desses fatos e pensando a respeito do tema da partilha no livro escolar na obra de Tancredo do Amaral (1890), perguntamos-nos: seria o retalhamento do continente um mau filão a ser desenvolvido, para o mercado editorial? Estariam tais discussões presentes nos cursos de humanidades de que a Geografia fazia parte? O autor poderia introduzir tais temas no campo de ensino, propondo-os para o campo do saber escolar, entretanto não o fez. Teria ele feito isso por ingenuidade, descuido, por não sentir necessidade ou mesmo por falta de conhecimento? Outro fator que nos chama a atenção é que a obra não apresenta uma descrição da política, da economia, da população, dos Estados, cidades e sistemas governamentais, conforme o programa de ensino proposto. Acreditamos ser relevante apresentar tal registro na busca de desconstruir o olhar eurocêntrico que foi contextualizado acerca do continente africano. Tais temas foram negados e não registrados no livro de Tancredo do Amaral (1890). Podemos dizer que temos em sua obra a comunicação das ideias científicas postas no livro escolar. O autor era sócio da Sociedade de Geografia de São Paulo, que naturalmente tinha como fonte de saber a Sociedade de Geografia de Lisboa, para a qual esta parte do continente africano – Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Moçambique – fazia parte das anexações territoriais, as territorialidade políticas e culturais portuguesas conquistadas.

Comparemos o livro de Tancredo do Amaral (1890) com o mapa da África publicado

[87] A leitura do catálogo da livraria Francisco Alves publicado por Moniz (1943) revela que a obra de Tancredo do Amaral continuou a ser publicada até 1925.

por Aroldo de Azevedo em 1938. Para nós é importante analisar o conceito de África representado neste último. Em uma primeira leitura, percebemos que a imagem não apresenta título, fonte dos dados, legenda, norte ou escala, elementos considerados importantes para leitura e facilitação da representação na cartografia escolar. Podemos ler abaixo o seguinte: "Os principais exploradores do continente africano no século XIX", o que está relacionado aos nomes nele presentes, nos fazendo voltar a algumas discussões realizadas anteriormente em função de seus próprios registros textuais.

Mapa 2 - Território é poder – o continente africano em *Geográfica Geral*, de Aroldo de Azevedo (1938)

Fonte: Azevedo, 1938, p. 36. Destaque em vermelho nosso.
Tamanho original: 10 cm x 10 cm.

De quem são os nomes inscritos no interior do mapa? Entre eles, temos: Duveyrier, Foureau, Binger, Lamy, Munga Park, Cameron, Stanley, De Brazza, Burton, Livingstone, Serpa Pinto, Cecil Rhodes e, na ilha de Madagascar, De Maistre. Como tais denominações estão relacionadas à África? Podemos dizer que isso demonstra a concretização do domínio colonial na África. Temos a permanência da concepção da Geografia acadêmica colonizadora

territorial no livro didático de Aroldo de Azevedo (1938). Sua Geografia escolar reproduziu naturalmente nos conteúdos escolares um continente que foi extirpado por um conjunto de países europeus. Exemplo desse fato são os nomes escritos sobre o mapa demonstram cada país europeu em determinada parte do continente africano. O registro dessas personalidades no mapa nos propõe pensar em controle do território. Lembremos da famosa frase de Cecil Rhodes ao estar triste ao ver ao céu – "Se pudesse anexarias as estrelas" –, porque em menos de duas décadas o Império Britânico anexou 11 milhões de quilômetros quadrados e 66 milhões de habitantes a seus costumes, línguas e tradições. As apropriações que estão no mapa mostrado faziam parte dos acordos que acontecerem na Conferência de Berlim (1885), como o anglo-alemão (1890-1893), pelo Zanzibar, dividindo o Império Omani da Somália.

Dentre os colonialistas europeus presentes no mapa, frisamos o nome do português Serpa Pinto, que tinha como objetivo unir as colônias de Angola e Moçambique. Wesseling (1998, p. 113-119) reporta que Portugal não assinou a Ata da Conferência de Berlim, que fazia a partilha da África. Portugal buscava unir Angola e Moçambique, fazendo contato entre o oceano Atlântico e o Índico. Esse fato geopolítico reforça uma concepção colonial do continente africano, em que a retalhação era de interesse total de alguns países, não entrando em jogo os povos e reinos africanos. As opiniões e vozes a serem discutidas partiam de grupos específicos: portugueses, ingleses, alemães e franceses, pois o interesse maior, como registrado, era ter acesso às rotas comerciais marítimas. De acordo com Nuno Costa (2011, p. 60), entre 1861 e 1866, foram diferentes os viajantes a trocarem cartas com a Sociedade de Geografia de Lisboa narrando a travessia chamada "De Angola a Contra-Costa". Entre esses aventureiros, estavam Sá de Bandeira, Andrade Corvo, Luciano Cordeiro, Serpa Pinto, Capello e Ivens. Tais exploradores registravam os levantamentos topográficos, mineralógicos, fauna e flora e demais mapas de interesse colonial português. Nos boletins da Sociedade de Geografia, e em outras literaturas científicas, não temos registros da posição dos povos africanos a respeito da pretensão portuguesa. Existiam interesses dos autóctones, ganhos ou perdas que ali residiam em ser colônia portuguesa ou inglesa? Se existissem não eram considerados pelos europeus.

No caso do imperialismo português em Angola, sua ocupação administrativa e militar provoca a circulação de mercadorias, entre as quais sal, cana-de-açúcar, cachaça e fumo. O consenso franco-português de 1891 reconhecia a presença portuguesa em Angola e Moçambique. De acordo com Guimarães (1984, p. 97), a colônia de Moçambique foi o centro das atenções portuguesas no período colonial, e os temas tratados nos Boletins da Sociedade

de Geografia de Lisboa foram “populações, caminhos de ferro, atividade militar, estradas e relações com as colônias vizinhas [...] comércio, agricultura, explorações, trabalhos públicos, portos e alfândegas.” Existia um acordo na Ata Geral de Berlim 1885 em que a colônia de Moçambique fazia parte do controle de Portugal, como seu domínio. De acordo com o documento, temos o seguinte:

> Art.º XXXV As Potências signatárias da presente Acta reconhecem a obrigação de assegurar, nos territórios por elas ocupados, nas costas do Continente africano, a existência de uma autoridade suficiente para fazer respeitar os direitos adquiridos e, caso haja lugar, a liberdade de comércio e de trânsito nas condições em que vier a ser estipulada. (GUIMARÃES, 1984, p. 97)

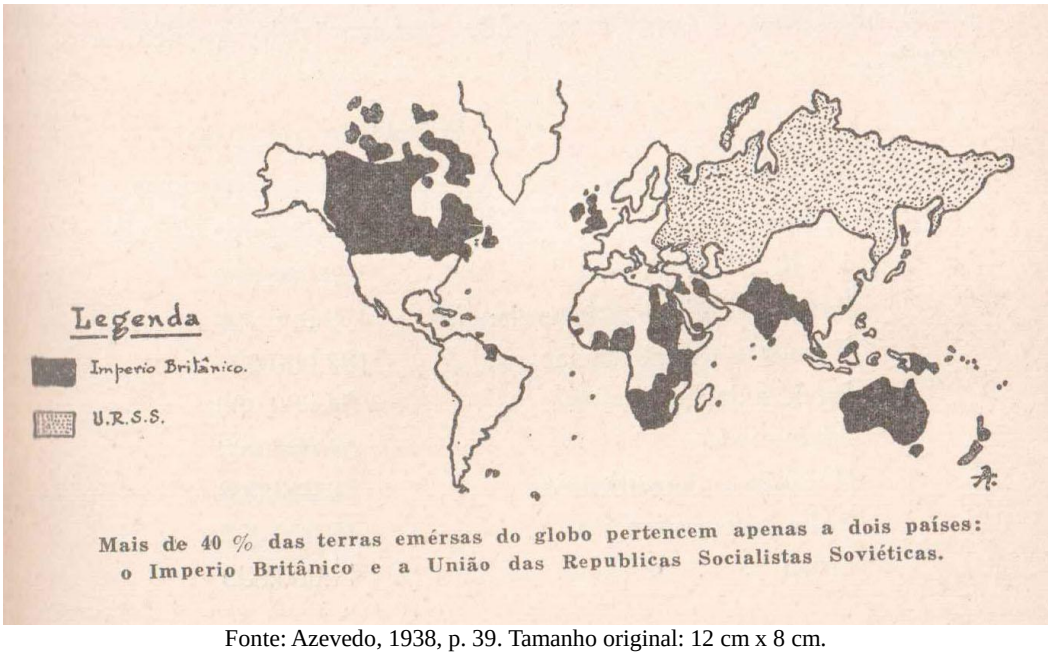
Porém, com o passar dos anos, a união entre Angola e Moçambique não foi concretizada, o acordo luso-franco-germânico foi quebrado pelos ingleses, que não aceitavam tal ambição, até porque era um desejo inglês fazer a rota ferroviária Cabo – Cairo. A divisão da África ocorreu quando vários países europeus entraram em acordo para ter controle sobre o conjunto desse continente. Entre as primeiras rotas de viagem estavam o estuário do Congo e Zanzibar. Um dos objetivos das viagens exploratórias era de ordem operacional prática: colher informações a respeito do continente passando pela população, fauna e flora. Sobre o assunto temos a interpretação de Wesseling (1998, p. 396) que escreveu que a “A partilha da África era registrada em seus mapas pelos europeus [...] Na Europa, as conquistas antecediam o desenho de mapas, na África, traçava-se primeiro o mapa e depois decidia-se o que iria ocorrer”. Com essas problematizações, podemos dizer que o tema da divisão da África é um tanto polêmico para os pesquisadores e especialistas, sejam eles africanos, brasileiros ou europeus. Isso porque existem diferentes interpretações teóricas a respeito do assunto, que estão ligadas ao progresso técnico, ao crescimento econômico, ao envolvimento político, ao crescimento e desenvolvimento do poderio militar.

No já apresentado mapa proposto pela obra escolar de Azevedo (1938, p. 36), vemos os nomes de exploradores europeus como Cameron, Binger e De Brazza, homens financiados pelos governos francês e belga. Podemos dizer que a Geografia estava estabelecida por cartas, mapas, rotas de correntes marítimas no desenvolvimento da cartografia, tudo a serviço dos grandes grupos econômicos, das metrópoles, dos projetos coloniais, da expansão do domínio imperialista. O saber escolar da territorialidade europeia tomava forma pelo controle e efetivação das terras em nome de possessões, protetorados e colônias e que se refletia nos livros escolares. Percebe-se que a “luta de representação” no campo político fazia parte das

discussões acadêmicas, já que a Geografia vinha se institucionalizando na Europa como filha do imperialismo e colonialismo, como registrado por Santos (1978), Capel (1988) e Moraes (2002). Isso remete ao período da expansão colonial dos conquistadores de novas riquezas entre o século XIX e XX. A inscrição dos nomes no mapa são o traço de uma África pensada como extensão da Europa, sem vida política e interesse próprio na Geografia escolar brasileira. Entretanto não encontramos mapas e conteúdos escolares no livro sobre o tema da partilha da África. O que nos inquieta é que a ausência do assunto foi tratado com naturalidade. Tal fato mostra que no período anterior e posterior à institucionalização da Geografia no Brasil, tivemos a perpetuação, na Geografia escolar do livro didático, a naturalização de alguns fatos, como a Partilha da África e a compreensão desse continente como extensão territorial do continente europeu.

5.3 O IMPÉRIO BRITÂNICO E O MUNDO FRANCÊS NAS PÁGINAS ESCOLARES

Mapa 3 - O Império Britânico em representação de *Geografia Geral*
***Geografia Geral*, de Aroldo de Azevedo (1938)**



Fonte: Azevedo, 1938, p. 39. Tamanho original: 12 cm x 8 cm.

A leitura do mapa proposto por Aroldo de Azevedo (1938, p. 39) para representar o Império Britânico revela que a Geografia escolar a respeito da África presente nos livros

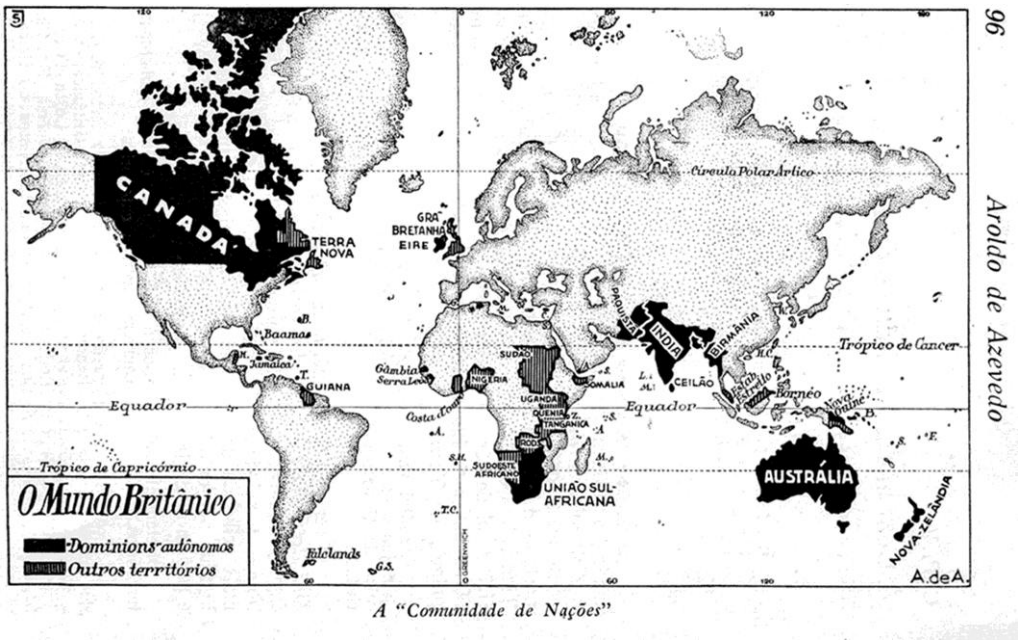
escolares, aqui apresentada, é somente uma parte de outra bem maior, aquela da submissão e exploração do continente. A partir da interpretação do mapa, podemos afirmar que a Geografia escolar, quando tratava da África, nos compêndios, apresentava uma concepção que estimulava a submissão aos países colonizadores. Percebe-se nitidamente a comunicação e reprodução do conteúdo escolares próximo a Geografia acadêmica do século XIX que tinha em suas ações o serviço de réguas, linhas, compassos, leis, extração e controles territoriais. Era a Geografia acadêmica influenciando os conteúdos da Geografia escolar.

Afirmava-se uma territorialidade por meio do imperialismo de controle colonial. E é a partir da leitura do mapa de Aroldo de Azevedo (1938, p. 39) que podemos afirmar que a Geografia escolar, quando trata da África nos livros escolares, apresenta uma concepção que estimula a submissão e afirmação de um continente colonial.

Britânicos e franceses tinham diferenças nos modos coloniais de exploração, entretanto viam a África como uma entidade geográfica – e também cultural, política e econômica – sobre cujo destino eles agiam no direito de possuir, como um direito tradicional. A Geografia presente nos livros escolares de Aroldo de Azevedo (1938-1978), quando trata do continente africano, reforça a exploração desse continente.

Notamos nos conteúdos escolares do livro de Azevedo (1938) que o autor buscou dividir e explicar os domínios coloniais e seus colonizadores. Essa divisão fez parte de um modelo descritivo e positivista da época, também presente na obra de Tancredo do Amaral (1890). Contudo percebe-se que com o passar dos anos o continente africano na Geografia escolar permaneceu colonizado sob os auspícios dos europeus e de forma direcionada. O que encontramos de novo são as informações como o nome das cidades, rios, e países.

Mapa 4 - O Mundo Britânico – representação de Aroldo de Azevedo (1938) em *Geografia Geral*



Fonte: Azevedo, 1938, p. 96. Tamanho original: 15 cm x 10 cm.

Na legenda do mapa de Azevedo (1938, p. 225) tratando do mundo britânico, encontramos o título escolar Um continente colonial e a descrição da colonização no continente. Diz Azevedo (1938, p. 225): "Apenas três países [da África] são soberanos: o Egito, a Libéria, e a Abissínia". No período de publicação de sua obra, os países europeus tinham diversas colônias na África. O Egito foi disputado durante muitas décadas por ingleses e franceses; a Libéria possui uma história de relação territorial com os Estados Unidos, com os ex-escravos norte-americanos libertos entre 1821 e 1822. A Abissínia, que corresponde à Etiópia atualmente, foi um território de difícil colonização e controle pelos italianos e demais países europeus. Com essa conceituação, podemos afirmar que o conteúdo escolar presente em Azevedo (1938) foi fruto dos olhares colonialistas. Sua obra difundiu exemplos de uma Geografia imperialista colonial. Em comparação com o mapa anterior, percebemos a utilização de novos recursos técnicos relacionados aos traçados, o processo gráfico, as linhas, curvas e o emprego de outras informações que buscavam dialogar com os textos escolares. Contudo a Geografia escolar colonialista continua a mesma.

Azevedo (1938, p. 226) registra: "Todo o resto da África compreende o domínio de

seis países europeus: a Grã-Bretanha, a França, Portugal, Itália, Bélgica e Espanha" – e apresenta uma divisão dos domínios:

> Os domínios ingleses são ali importantíssimos; acham-se principalmente na África oriental e meridional. Eis os mais notáveis.
>
> | | CAPITAIS |
> |---|---|
> | União Sul-Africana..... | Pretória |
> | Nigéria..... | Lagos |
> | Sudão Anglo-Egípcio... | Cartum |
> | Tanganica..... | Dar-er-Salan |
> | Quênia..... | Nairobi |
> | Uganda..... | Entebe |
> | Costa do Ouro..... | Acra |
> | Rodésia do Sul..... | Salisbury |
> | Serra Leoa..... | Fretown |
>
> (AZEVEDO, 1938, p. 227).

O que mais nos chama a atenção no texto de Aroldo de Azevedo (1938, p. 227) são algumas categorizações a respeito da população africana: "Desses territórios, o mais importante é a União Sul-Africana, com 1 224 000 km², onde vivem 11.000.00 hab., em sua maioria de cor negra, embora se destaquem os de origem europeia (*böers* ingleses)". Levantamos então a seguinte indagação: porque franceses e ingleses se destacam na obra de Azevedo? E as colônias portuguesas? Posteriormente temos os domínios franceses, que, segundo Azevedo (1938, p. 227), encontram-se principalmente na região setentrional, ocidental e central do continente:

	CAPITAIS
Marrocos.....	Fez
Argélia.....	Argel
Tunísia.....	Tunis
África Ocidental Francesa.....	Dacar
África Equatorial Francesa.....	Brazaville
Magadascar.....	Tannarivo
Costa Francesa dos Somalis.....	Djibuti

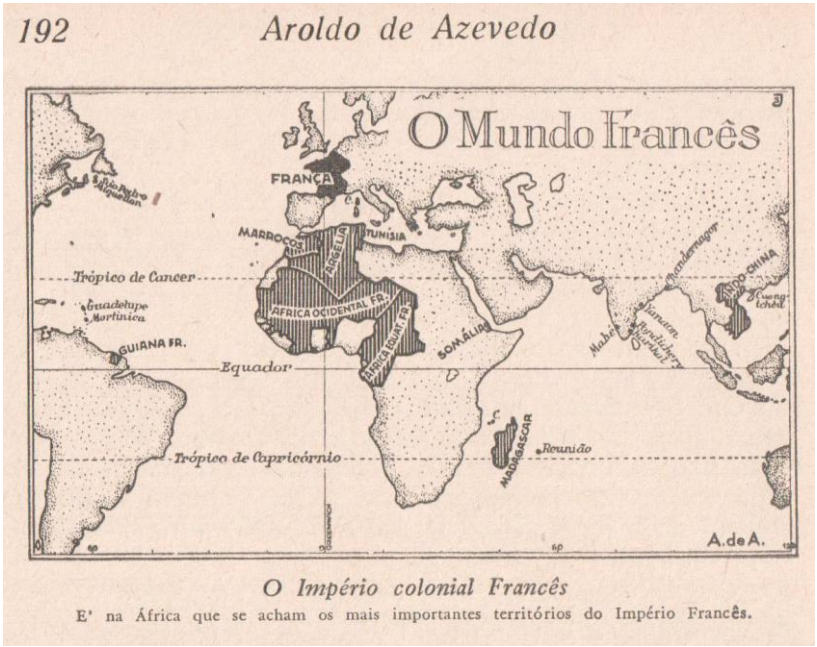
(AZEVEDO, 1938, p. 227).

A seguir o livro de Azevedo (1938, p. 227) traz os domínios portugueses:

	CAPITAIS
Angola.....	Loanda
Moçambique.....	Lourenço Marques
Guiné Portuguesa.....	Bolama
Cabo Verde (arquipélago).....	Porto Praia.

A respeito das anexações territoriais europeias no continente africano, encontramos ainda na obra de Aroldo de Azevedo (1938) um mapa intitulado O Mundo Francês. Ele revela que estava cravado o saber escolar geográfico do controle territorial, nas projeções, nas cartas topográficas, nos domínios militares, como na distribuição das águas sobre o território africano. Essa mesma obra, agora republicada em 1948, traz a descrição a respeito das colônias inglesas e francesas no continente africano.

Mapa 5 - O Mundo Francês – representação de Aroldo de Azevedo (1938) em *Geografia Geral*



Fonte: Azevedo, 1938, p. 192. Tamanho original: 10,5 cm x 9,0 cm.

Vejamos o que diz Azevedo (1938, p. 192) sobre o império da França:

> **O império colonial da França é o segundo do mundo.** – Fora do território europeu, possui a França um vasto império colonial, com uma área avaliada em 11 500 00 Km² e congregando uma população de 60 milhões de habitantes. Seus principais domínios encontram-se na África: além de Argélia (que faz parte integrante da metrópole), os reinos de Marrocos e da Tunísia a África Ocidental Francesa, a África Equatorial Francesa, Madagascar e a Costa Francesa dos Somalis são os territórios de maior destaque.

O mapa de Azevedo (1938, p. 192) pode ser elemento de algumas interpretações, a mais provável delas é que a parte em negrito é francesa. A citação do autor logo acima mostra

que a África foi publicada como territorialidade francesa, resultado da anexação colonial[88]. Em primeiro lugar, percebemos que o conteúdo escolar, como a imagem, diminui o processo de colonização do continente africano. Pode-se dizer que a imagem fora utilizada para destacar as colônias, as possessões francesas, as anexações territoriais frutos da expansão europeia. A África continuava a ser publicada pelo viés europeu, ou seja, na forma como os franceses aqui nesse caso viam o continente e gostariam que esse fosse tratado, como "um mundo francês". Na verdade, todo esse processo está relacionado com as extensões territoriais, a colonização francesa.

O mapa O Mundo Francês não apresenta quais são os países que se encontram na África, suas capitais, população, sua mobilidade, língua, vegetação, solo, portos, bases econômicas, sistema políticos e demais elementos dos conteúdos escolares que poderiam ser categorizados. Voltamos à pergunta: o que representa esse mapa? Se o autor publica a África como sendo "o mundo francês", ele está reforçando uma possessão territorial. Nesse ponto, as terras do império são ambíguas, porque envolvem cultura e política. Os registros do autor afirmam o controle territorial da Europa sobre o continente africano. Como resultado da partilha do continente, a França estabelecia o controle territorial envolvendo vários fatores, entre eles a oficialização da língua em suas colônias.

Ao nos deparar com os mapas do livro de Aroldo de Azevedo (1938) dos quais constam a África, podemos fazer algumas análises, encarando sua representação como algo natural, ou interpretar seus traçados coloniais escolares. Nos primeiros mapas de Aroldo de Azevedo (1938) – O Império britânico e O Mundo Britânico), podemos interpretar o desenvolvimento da territorialidade inglesa como fruto da colonização. No terceiro exemplo, O Mundo Francês, reforça-se a presença da França na África. Os dois exemplos demonstram um direcionamento de uma Geografia a serviço do Estado colonizador. A publicação reducionista de Aroldo de Azevedo (1938) trata a África como parte do mundo francês, não como uma anexação territorial. Os autores Tancredo do Amaral (1890) e Aroldo de Azevedo (1938) incorporaram essa perspectiva reproduzindo nos livros escolares mapas e conteúdos textuais.

Entendemos que, no livro didático de Azevedo (1938), a territorialidade foi publicada por uma concepção europeia, fazendo uma análise dos fatos geográficos. Um exemplo disso é

---

[88] Azevedo (1954, p. 45) entende que a Geografia-corografia estendia-se por "enumeração dos fenômenos naturais, humanos, econômicos e políticos com uma riqueza de detalhes impressionante, que direcionava os alunos a decorar listas imensas de nomes e números".

a publicação de alguns modelos de caráter colonialista que refletiam em outros países como práticas a serem seguidas, como espelhos e exemplos a serem propagados, que de certa forma chegariam aos livros didáticos brasileiros nas décadas posteriores[89].

Como já discutido no capítulo anterior, podemos dizer que os livros didáticos de Aroldo de Azevedo (1938-1978) publicam um conteúdo muito próximo do que as Sociedades Geográficas divulgavam, isto é, a Geografia era concebida como busca das terras desconhecidas e exóticas. Fato que se perpetua após a institucionalização da Geografia como ciência moderna nas universidades brasileiras. Assim, concordamos com Said (1995, p. 37) quando este diz que "Chegamos num ponto em nosso trabalho em que nossos estudos não podem mais ignorar os impérios e o contexto imperial [...] o cruzamento entre cultura e imperialismo são irresistíveis".

Nesse sentido, o conteúdo das obras de Aroldo de Azevedo (1938-1978) omitiu a luta pela territorialidade, a disputa por novas terras, a busca da implantação de ideias e mentalidades, a conquistas de novos territórios, resultando na busca de novos conhecimentos. O diálogo entre a Geografia escolar e acadêmica persistia com os dizeres coloniais, não possibilitando a comunicação com outras áreas de saber, como a História, ou com as demais produções existentes nas ciências humanas. Enfim, podemos afirmar que por 40 anos Aroldo Azevedo (1938-1978) publicou obras escolares propagando um olhar colonialista e racista do continente africano[90].

5.4 VELHAS RUPTURAS OU NOVAS CONTINUIDADES

Vamos comparar, nesta seção, algumas das imagens presentes nos livros escolares de Tancredo do Amaral (1890), Aroldo de Azevedo (1938 e 1978) a algumas imagens publicadas

[89] Petrone (1979, p. 309) escreve que a produção geográfica moderna estava vinculada a mecanismos dominantes, "No conjunto tratava-se, portanto, de expressão no Brasil, de um campo que se desenvolveu paralelamente ao processo de europeização do Globo, marcado pelos traços econômicos e sociais definidos a partir da Revolução Francesa e com a denominada Revolução Industrial e, notadamente, a serviço desse processo".

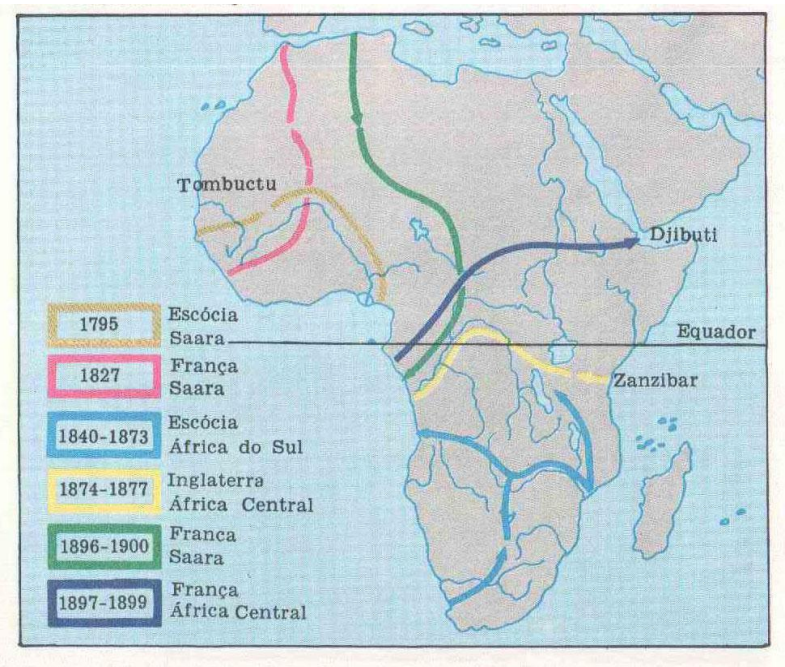
[90] Hobsbawm (1996, p. 83) escreve que, segundo os preceitos da época mudança do século XIX para o XX, "explorar significava não apenas conhecer, mas desenvolver, trazer o desconhecido e, por definição, os bárbaros e atrasados para a luz da civilização e do progresso". Ironicamente continua o historiador egípcio: [os europeus] "vestir a imoralidade da nudez selvagem com camisas e calças". Relacionamos isso com a visão colonialista de Geografia dos livros escolares referente à África que persistiu de 1890 a 1978.

no livro de Zoraide Victorello Beltrame (1975). De imediato, podemos dizer que este não revelou grandes mudanças. Beltrame (1975, p. 244) escreve:

> Os países europeus sempre tiveram grande interesse em colonizar a África. Mas, em virtude das dificuldades de penetração, eles se mantinham durante séculos presos no litoral. A partir do século XIX, porém, o continente começou a ser mais explorado. Foram organizadas grandes expedições, que começaram a abrir caminho para a conquista interior.

Isso está relacionado, não por acaso, a um mapa que registra, no primeiro traçado cor de ouro na região acima do golfo de Benin, a entrada escocesa no continente africano. Nesse sentido, o mapa de Beltrame (1975, p. 244) reforça nossa tese de que a África foi publicada nos livros escolares como um campo de anexação territorial, das conquistas europeias em novas terras, da necessidade de ter acesso a novos recursos minerais e vegetais. Como visto, os objetivos dos europeus eram estimular a exploração para territórios desconhecidos, novas viagens, expansão colonial e econômica, o que aos poucos ocorreu.

Mapa 6 - A (re)inserção da África no conteúdo escolar a partir de representação do continente africano em *Geografia Ativa*, de Zoraide Beltrame (1975)



Fonte: Beltrame, 1975, p. 244. Tamanho original: 12 cm x 10 cm.

Cada traçado no mapa de Beltrame (1975, p. 244) representa a ocupação do continente africano por um país europeu em determinado período histórico-geográfico. Por exemplo, a presença escocesa no continente africano retoma a discussão, baseada em Wallerstein (1989), sobre a África na economia-mundo. A mesma representação retoma a presença das Sociedades Geográficas, por meio dos países europeus específicos no continente africano, que com o passar dos anos vinham aos poucos anexando novos territórios. Por exemplo, a linha em cor de ouro representa a Escócia, que seria uma primeira anexação territorial da Europa na África. A linha rosa, representando a França, está em toda a parte do golfo do Benin.

O texto de Zoraide Beltrame (1975) traz informações a respeito dos africanos, como as discórdias que envolveram as ocupações ou mesmo os conflitos entre os países colonizadores. Por exemplo, muitos conflitos entre os vizinhos europeus ocorreram em costas africanas pela busca territorial de acesso a esse continente. Houve disputas territoriais entre holandeses e espanhóis por Luanda; entre franceses e ingleses pelo Egito e o Saara; entre portugueses, espanhóis, holandeses e ingleses pelo acesso aos portos, rotas e feiras comerciais. Por exemplo, vejamos outro fragmento de Beltrame (1975, p. 244):

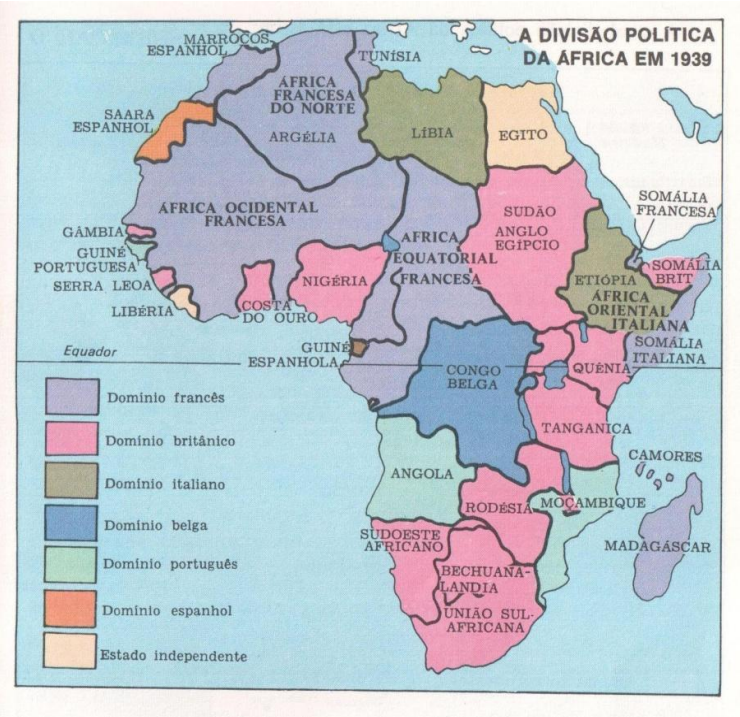
> Depois disso, países colonialistas como **Portugal, Espanha, Itália, Inglaterra, França, Alemanha, e Bélgica** retalharam o território africano dominando-o quase totalmente.
> A repartição feita só atendia aos interesses e ambições das potências colonizadoras, não levando em conta os problemas dos povos nativos. Desse modo tribos irmãs, ficaram divididas entre dois ou mais países. Pior do que isso: tribos com línguas e religiões diferentes, e até inimigas acabaram juntas em um só território.

O que o texto didático elaborado da Geografia escolar de Zoraide Beltrame (1975) nos demonstra é que existiram rivalidades entre os países europeus pelo mapeamento e catalogação dos melhores acessos terrestres e pelos laços com as populações. Até a efetivação da partilha os acessos ao interior ao continente africano eram planejados e envolviam o conhecimento dos autóctones. O controle territorial europeu vinha se edificando em nome de seus interesses e da extensão de "suas" terras.

O mapa e o estudo de algumas teorias aqui apresentadas, como a de Wallerstein (1989 e 2007), deixam nítido que os Estados europeus se articularam na busca de novos domínios territoriais no continente africano, porque precisavam se reafirmar em todos os instantes. Aliás, uma razão para essa reafirmação de Estados europeus, sobretudo Alemanha, França e Inglaterra, era fortalecer seu Estado e território, fazendo valer sua nação com seus valores,

suas línguas e uma política específica de pensar e agir, numa construção e exercício do poder de um Estado sobre o outro. A respeito desse assunto, Said (1995, p. 121) diz que o principal fator nesse momento histórico "foi o que causou o imperialismo da segunda metade do século XIX [...] não podemos sugerir que todos os problemas do mundo ex-colonial devem ser atribuídos à Europa", que fez valer suas práticas imperiais em outros territórios, em particular no continente africano. Dessa forma, para o europeu foi preciso construir teorias que subjugassem e diminuíssem determinados povos e pensamentos e valorizassem outros.

Mapa 7 - Divisão política da África pelos europeus em representação de Zoraide Beltrame (1975) em *Geografia Ativa*



Fonte: Beltrame, 1975, p. 245. Tamanho original: 12 cm x 11 cm.

O mapa de Beltrame (1975, p. 245) sobre a partilha da África trata da ocupação e domínio do território africano pelo colonizador português e de outros lugares. Percebe-se que ele traz a divisão do continente africano de 1939. Os fatos geográficos, a divisão política do continente africano após a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, não estão representados nos livros de Aroldo de Azevedo (1938 e 1978), nem em preto e branco nem com o recurso da cor. Essas guerras tiveram impactos significativos; por exemplo, a Primeira Guerra Mundial, que teve como base os países europeus, envolveu diretamente o continente africano nos conflitos, em que atuaram alguns movimentos de resistência, que se acentuaram. Outro fato importante

foi o posicionamento político das Nações Unidas, que favoreceu o surgimento de congressos e debates políticos, em particular nos Estados Unidos, para o fim do colonialismo europeu. Na primeira década do século XX, ocorreram organizações de levantes, como na Líbia, Uganda, Senegal, Níger, Moçambique, partes do Marrocos e demais territórios onde a resistência foi dura, como Sudão e Somália. Tal encorajamento desencadeou outros movimentos de protesto e a ânsia de chegar à liberdade em relação ao branco colonizador. Nesse sentido, acreditamos ser importante que se registrem e se debatam alguns dos impactos da Primeira Guerra Mundial em solo africano. Segundo Crowder (1991, p. 319), "Mais de um milhão de soldados africanos participaram dessas campanhas ou de operações militares na Europa. Em número ainda maior, homens, mulheres e crianças foram recrutados, muitas vezes à força"[91]. Entretanto tais fatos não estão presentes nos livros escolares. No máximo, o que ocorre são mudanças no mapa da África.

O que chama a atenção é que a partilha da África ocorreu em 1885 e veio a ser apresentada nos livros escolares em 1975, 90 anos depois. Qual seria a causa de a Geografia escolar nesse período omitir tal fato geográfico? Dizemos que é preciso entender tais discussões no campo do livro escolar, que se relacionam com o debate acadêmico. Para que a territorialidade acadêmica colonial continuasse tendo sentido, era preciso perpetuar o seu conteúdo no livro didático via colônias, domínios e demais anexações territoriais.

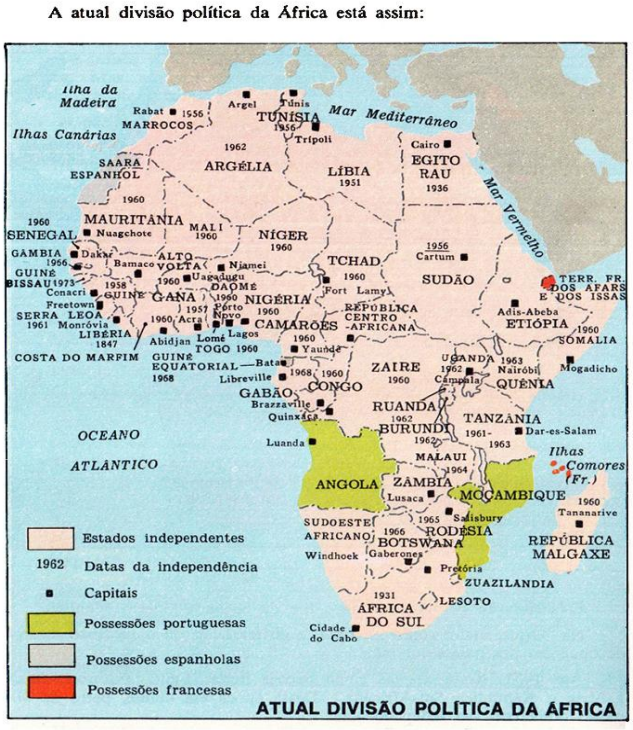
Fazendo uma analogia com os conteúdos referentes à África nos livros didáticos de Aroldo de Azevedo (1938 e 1978), o livro de Zoraide Beltrame (1975) perpetua o pensamento estabelecido na Primeira República, do colonialismo europeu sob o olhar do europeu. Exemplo deste fato é a usual introdução, nos livros didáticos, da partilha da África de 1884 como um ato comum, sem violências e conflitos, algo de que praticamente nem se fala nos livros de Aroldo de Azevedo (1938-1978). No fragmento de Beltrame (1975, p. 245), temos exemplo disso:

> Esta situação permaneceu até o fim da Segunda Guerra Mundial. Na África, assim como na Ásia, a guerra acelerou o processo de independência dos países coloniais. Até 1951, havia apenas cinco nações livres: Egito, Etiópia, Líbia, Libéria e República Sul-Africana. Dessa época em diante, perto de 40 países obtiveram sua independência. Muitos deles ainda não tinham maturidade suficiente nem recursos financeiros para cortar totalmente as relações com as antigas metrópoles. Por isso, acabaram conservando ligações materiais culturais com elas. Alguns esbarraram com tremendos problemas internos, causados pelas disputas entre tribos inimigas que ainda lutam pelo poder. Outros foram dominados pela política e economicamente por minorias brancas.

[91] Segundo Crowder (1991, p. 333-334), o recrutamento como serviço obrigatório pelo exército ocorreu na Rodésia do Norte, Tunísia, Uganda, Egito, Argélia, Marrocos, Congo e Madagascar, levando à morte.

O conteúdo sobre o continente africano em seus livros não apresenta grandes mudanças no que se refere às bases teóricas metodológicas do saber universitário. Concomitantemente, as reformas educacionais não articulam elementos que podem discutir sobre a África. Vimos que a concepção de África no material escolar continua a mesma. O que mostramos por meio do debate histórico-geográfico é que o livro didático manteve sua visão colonizadora a respeito da África. Sua base de pensamento estava ligada a uma Geografia dos moldes europeus, do século XIX. Naturalmente compramos e divulgamos a representação europeia de África nos livros didáticos, que a retratam com os valores políticos e culturais europeus. Como já visto, o modelo que ficou foi o de um continente atrasado nas letras e nas ciências. Isso não nos impede de questionar a respeito de outra África, omitida ou simplesmente desconhecida. É o que podemos fazer a partir de outro mapa de Beltrame (1975) sobre a divisão da África.

Mapa 8 - Domínios portugueses em representação do continente africano, em *Geografia Ativa*, de Beltrame (1975)



Fonte: Beltrame , 1975, p. 246. Tamanho original: 12 cm x 14 cm.

O mapa de Beltrame (1975, p. 246) destaca as possessões portuguesas, contudo o livro não traz informação textual referente a esse fato geográfico. O que conseguimos diferenciar

do mapa anterior (BELTRAME, 1975, p 245) é que não podemos ignorar os diferentes "processos de libertação africana" (BELTRAME, 1975, p 245), ocorridos na segunda metade do século XX, principalmente anteriores aos anos de 1970. Porém, para analisar as discussões acadêmicas com os livros escolares da disciplina Geografia, exige-se não apenas conhecimento considerável acerca do discurso dessa ciência, mas do continente africano, como também de como a África foi inserida nas discussões de mudanças teórico-metodológicas.

Os acontecimentos geográficos que não estão presentes nos livros escolares podem não ter sido abordados pela falta de conhecimento do autor, de interesse pelo tema ou mesmo pela maturidade das ideias entre o campo acadêmico e o escolar ou pelos direcionamentos educacionais políticos. Tais considerações remetem à pergunta de Castellar (2010) basilar nesta tese. Poderíamos, por exemplo, ter mais informações sobre Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe nos livros didáticos, mas pouquíssimo é dito sobre esses países[92].

Em Moçambique, durante o período de colonização portuguesa, ocorreu a fundação do Grêmio Africano de Lourenço Marques (Galm), formado exclusivamente por africanos da região, e da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo)[93]. De acordo com moçambicano Cabaço (2007, p. 169), para a "política imperial portuguesa era vital que Moçambique se tornasse um destino atraente para os emigrantes e tanto a administração local como o governo central se empenharam na criação de incentivos em benefício de quantos vinham da metrópole". Era a busca para o fim do poder econômico, político e cultural português. Posteriormente às conquistas das primeiras independências, diversas organizações africanas surgiram na busca de novos nacionalismos para o fim das territorialidades europeias. A tomada de poder pelos chefes africanos fez renascer a inspiração para novas descolonizações. A Geografia mantinha-se como arma de guerra contra as opressões colonialistas.

Já no caso de Angola, os movimentos de oposição aos portugueses e de negociação eram distintos das organizações de luta armada, das festas e denúncias na imprensa[94]. Dentre estes últimos, existiram os organizados pelos jovens jornalistas que delatavam os abusos do colonizador para com os trabalhadores nas minas de carvão e para com a organização de

[92] Isso já havia sido discutido, por exemplo, por Carvalho (1963, p. 192-202) mas não está presente na obra de Beltrame (1975).
[93] A respeito da Frelimo, Cabaço (2007) discute a guerra colonial contrária a política portuguesa.
[94] Rodrigues (2000, p. 47) diz: "desde o fim dos oitocentos organizaram-se em Angola associações de classe, sociedades de assistência e grupos recreativos, culturais", que invocavam a desconstrução da hierarquia política e social entre colonizado e colonizador.

sindicatos.

A dominação acontecia sobre o africano "assimilado", com as elites tradicionais, os antigos chefes e famílias tradicionais, a chamada "política indígena", até porque, mesmo em grandes números, os africanos não tinham influência nas decisões políticas administrativas[95]. É nesse período que é criada pelo governo português em Moçambique a segregação laboral[96]. Muitos dos africanos aceitavam as mudanças ou se refugiavam no interior, como discutido anteriormente. Os movimentos de resistência passavam pela fuga a outros territórios vizinhos, como para a Rodésia do Norte, o Congo Belga e o Sudoeste Africano, quando não migravam para perto das fronteiras, na tentativa de sobrevivência.

De acordo com Betts (1985, p. 360), nos territórios muçulmanos, aos líderes africanos, quando não se rebelavam em forma de guerras e levantes, "cumpria desempenhar o seu papel tradicional, seguindo diretrizes bem precisas, mas não rígidas, da administração colonial. Tentando dessa forma integrar os emires ao sistema colonial". Ao considerarmos que o sistema colonial mantinha bases racistas, as relações entre colonizado e colonizador deram-se na busca de uma nova consciência racial e um renascimento cultural. Os conflitos existiam principalmente quando se tratava de interesses no controle territorial. Foram contínuas as manipulações representativas de informação, o controle da liberdade política e religiosa, como demais interferências que possibilitassem a manutenção do sistema colonial. Com essas informações, os temas e debates a respeito da oposição e negociação africana para o fim da territorialidade europeia passam a ser as ideologias racistas, e nacionalistas.

Outro acontecimento que consideramos importante e não aparece nos livros escolares é a respeito de Angola, pois encontramos uma naturalização das independências africanas, das guerras de libertação, do processo de expulsão dos colonizadores e mesmo do massacre das populações locais. Em Angola, a busca pela libertação nacional teve suas raízes na luta armada, na resistência pela produção literária, no protesto com denúncias e nos diferenciados movimentos de oposição ao regime colonial. Nascia um país em que a renúncia colonial se concretizava. O território angolano, como uma invenção europeia e colonial, passava a ser

---

[95] Nesse período se instala em Portugal o regime fascista de Antonio de Oliveira Salazar, que vai de 1928 até 1968. Para maiores aprofundamentos a respeito do salazarismo nas colônias portuguesas africanas, ver Omar Ribeiro Thomaz (2002, p. 82-145).

[96] No que diz à população, Angola Vellut (1989, p. 347) escreve que no, início do século XIX, era "estimado que os principais grupos em Angola eram os ambundu, nas regiões de Golungo (60.000 habitantes) e de Ambaca (37.000 habitantes), e entre os ovimbundo do Bailundu (56.000 habitantes) e do Bié ('mais de 30.000')".

algo positivo. Os povos bantus[97], hotentotes, yakas, bosquímanos, helenos, khoisan, kimbundu, nganguela, kikongo, jagas e ngaguela, entre outros, eram agora cidadãos angolanos. A união da diversidade populacional tomou nova dimensão, a do sujeito orgânico Em outras palavras, uma população que teria seus direitos e deveres na reconstrução nacional. Tal meta faz parte da Legislação Constitucional de Angola de 1981. Vejamos o primeiro artigo da legislação angolana:

> Artigo 1º A República Popular de Angola é um Estado soberano independente e democrático cujo primeiro objetivo é a total libertação do povo angolano dos vestígios do colonialismo e da dominação e agressão do imperialismo e a construção de um país próspero e democrático completamente livre de qualquer forma de exploração do homem, materializando as aspirações das massas populares L.C.A (1981).

Era o tempo de novos projetos, programas que visavam a construir a independência angolana por meio da consagração dos movimentos sociais, da luta armada e demais organizações civis. Estava se instituindo o Estado angolano por novos dirigentes. Em um movimento dualístico, o nacionalismo africano diminuía nas antigas colônias portuguesas algumas tensões criadas pela guerra anticolonial.

Porém, com diferentes tipos de estratégias, os portugueses buscaram aumentar o número da população branca no continente africano[98], evento que consideramos importante. Não por acaso, isso gerou segregação entre brancos europeus e negros, a criação de uma África separatista. Para alguns, era importante receber bem os africanos, mas era também fundamental, segundo Cabaço (2007, p. 170), "afastá-los dos centros de decisão, da exploração colonialista [que] acentuava o dualismo que ia relegando para oposição sempre mais próximas da linha de fronteira social", do poder do Estado. A densidade populacional crescia no campo e na cidade, gerando conflitos de interesses e necessidades. O africano percebia que era preciso se organizar cada vez mais para reivindicar seus direitos. Fato é que as economias estrangeiras controlavam instituições financeiras, a industrialização das

---

[97] Segundo o angolano Serrano (1988, p. 111), a palavra bantu foi criada por Black em 1862, pretendia nomear a grande família linguística africana que se serve da raiz *ntu* para nomear pessoas. Com raiz mais o prefixo plural *ba*, resulta a palavra *ba-ntu*.

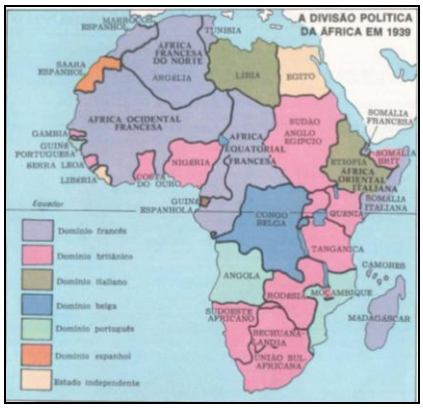
[98] As colônias portuguesas só conseguiram acabar com o colonialismo em 1974, pois até então o subimperialismo persistia. Segundo Chanaiwa (1993 p. 314), "A cada ano, de 4.000 a 7.000 portugueses, em media, instalavam-se se nas colônias. De 1940 a 1960, o número de colonos, em Angola e Moçambique, respectivamente passou de 44.000 para 250.000 e de 27.000 para 130.000". Com o tempo, essas se tornaram colônias de povoamento.

matérias-primas, as exportações dos Estados africanos, a educação, a língua, os hábitos e tradições, como o vestuário. Era necessário o fim da dependência política e econômica para alçar novos voos. Contudo alguns exemplos dos fatos geográficos elencados anteriormente referente à resistência e à negociação dos africanos com os portugueses não estão presentes nos livros escolares. O que encontramos nos textos e imagens dos livros escolares são omissões ou a naturalização da colonização portuguesa.

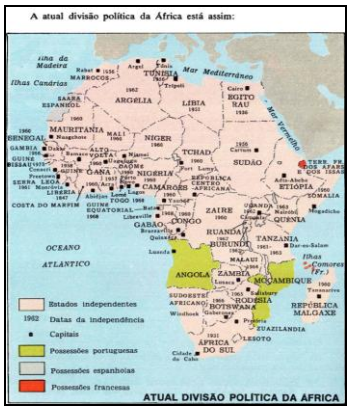
Pode ser interessante observar em conjunto alguns dos mapas reproduzidos nesta tese.

Mapa 9 - Partilha, colonização e descolonização – uma leitura diacrônica das representações da África no livro didático

Fonte: Azevedo, 1938, p. 36. Destaque em vermelho nosso.
Tamanho original: 10 cm x 10 cm.



Fonte: Beltrame, 1975, p. 245.
Tamanho original: 12 cm x 11 cm.



Fonte: Beltrame , 1975, p. 246.
Tamanho original: 12 cm x 14 cm.

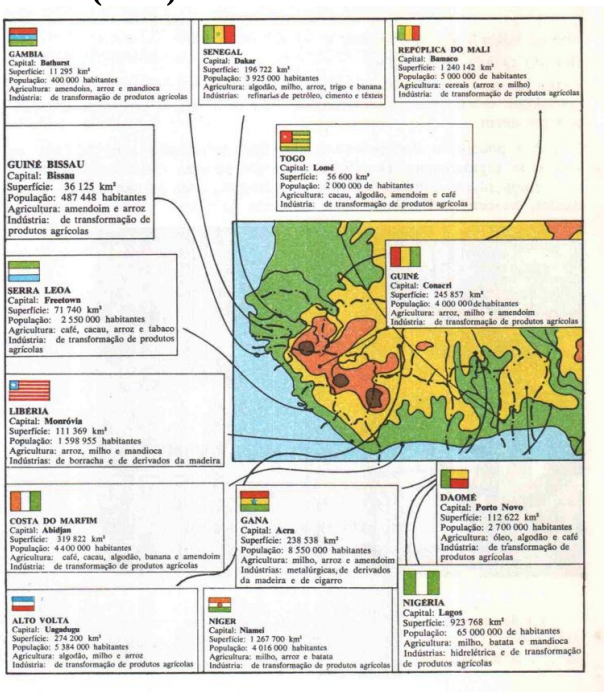
Um fato que nos chama a atenção é que, ao compararmos o mapa África, de Aroldo de Azevedo (1938, p. 36), ao segundo mapa de Zoraide Beltrame (1975, p. 246), percebemos que em ambos a presença europeia no continente africano está naturalizada. No mapa de Azevedo (1938, p. 36) temos o registro do explorador Serpa Pinto nos dois lados da parte inferior do mapa. Já no de Beltrame (1975, p. 246), estão registrados os nomes de Angola e Moçambique como colônias portuguesas e os demais países como independentes.

Já o primeiro mapa de Beltrame (1975, p. 245) representa diferentes domínios europeus – podendo-se fazer um paralelo com os nomes de exploradores inscritos por Azevedo (1938, p. 36) em seu mapa. Isso demonstra a presença de diferentes grupos de colonizadores pertencentes às Sociedades Geográficas de seus respectivos países.Tal fato aparece naturalizado nos livros escolares.

5.5 Confrontos na Europa, reflexos no livro escolar: as (in)dependências na África

Em estudo a respeito das guerras de independência no continente africano aprendemos que mesmo com a economia e poderes políticos subordinados, a África via a independência como cada vez mais necessária[99]. Os movimentos de independência no território africano reivindicavam o fim do colonialismo. Tal acontecimento foi publicado, mas não problematizado, nas obras escolares de Zoraide Beltrame (1975). É o que se pode ver nas indicações referentes às independências africanas no golfo de Benin (BELTRAME, 1975, p. 258).

Mapa 10 - As independências africanas no golfo de Benin, em representação de *Geografia Ativa*, de Beltrame (1975)



Fonte: Beltrame, 1975, p. 258. Tamanho original: 12 cm x 13 cm.

O mapa de Beltrame (1975, p. 258) não traz legenda ou outras informações a respeito do processo de colonização ou descolonização do continente africano pelos europeus, nem sobre suas lutas de libertação. Entre os anos de 1945 a 1960, as organizações pró-

[99] Diop (1993, p. 74) escreve que "A década de 1935-1945 assim se configurou nas colônias portuguesas, marcada pela crise econômica, pelo endurecimento do regime fascista e pela Segunda Guerra Mundial". Percebe-se que os nacionalistas africanos favoreceram o surgimento da democracia em Portugal, bem como a modernização política do país.

independência tomam diferentes formas, como a da luta armada, a dos conselhos de reivindicação e a dos partidos políticos. A criação da ONU em 1945 teve forte papel no processo de descolonização na África, como também teve sua importância no mundo[100]. A África estava representada simbolicamente pela ONU, por esta incluir a África do Sul, a Etiópia, o Egito e a Libéria.

Os africanos também estavam sendo influenciados pelas ideologias socialistas marxista-leninistas nas relações sociais, com o fim das relações de dependência. Era necessário o fim da presença colonial, por meio da independência, para criar um continente cujos países fossem donos de seus destinos. Tais movimentos tomavam forma, na sua maioria, pelo pan-africanismo, que unia africanos. Este tomou força pelos descendentes de africanos na América do Norte e Antilhas, nas personalidades de Sylvester Williams e Marcus Garvey, na Jamaica, e Willian Du Bois, nos Estados Unidos. Esses pensadores tinham em comum a solidariedade pelo fim da divisão racial. O lema era organizar a luta contra a discriminação e a favor de maior dignidade para os povos, seja na América, seja na África ou em outras partes do mundo.

O 5º Congresso Pan-Africano de Manchester, em 1945, contribuiu para os passos da descolonização, rumo às conquistas e independências, nos anos posteriores. A reunião teve a participação de centenas de delegados, sendo a sua maioria das colônias britânicas na África, entre as quais as dos futuros chefes de Estados independentes. A reunião foi presidida por Du Bois, então historiador pan-africanista. De acordo com Kodjo e Chanaiwa (1985, p. 899), as resoluções desse evento determinavam aos países africanos alguns direitos, como os seguintes:

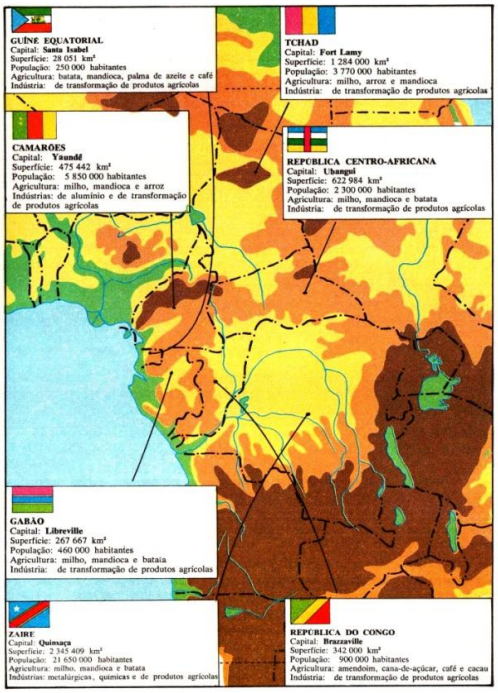
> 1. A emancipação e a total independência dos africanos e dos outros grupos raciais submetidos à dominação das potências europeias, as quais pretendiam exercer, sobre eles, um poder soberano ou um direito de tutela;
> 2. A revogação imediata de todas as leis raciais e outras leis discriminatórias;
> 3. A liberdade de expressão, de associação e de reunião, bem como a liberdade de imprensa;
> 4. A abolição do trabalho forçado e a igualdade de salários para um trabalho equivalente;
> 5. O direito ao voto e a elegibilidade para todo homem ou mulher com idade a partir de vinte um anos;
> 6. O acesso de todos os cidadãos à assistência médica, à seguridade social e à educação.

[100] Segundo Kouassi (1993, p. 1077), em abril de 1958 a ONU "criou uma Comissão Econômica para África" com o objetivo de acelerar o desenvolvimento econômico e social do continente.

Segundo os pan-africanos, era necessário dar fim ao controle territorial, político, econômico, cultural e, sobretudo, humano da colonização europeia, para uma nova representação da África no cenário mundial. Com a independência e a implantação de serviços sociais, médicos, educacionais e demais infraestruturas, a saída poderia ocorrer. A descolonização da economia era uma tentativa nesse senido, com a africanização do funcionalismo público. Ou seja, a estatização do serviço seria a troca dos modelos coloniais pelo controle local, possibilitando uma nova organização territorial do continente, ou ao menos de alguns países. Para tal desenvolvimento e crescimento, era necessária, como proposto no 5º Congresso Pan-Africanista, a integração econômica. Esse objetivo estava ligado ao fim da Segunda Guerra Mundial, porque alguns países conseguiram suas independências, e os valores do pluralismo e do nacionalismo estavam no topo das discussões. Essas lutas tiveram frutos em 25 países, que se tornaram independentes, 16 deles apenas em 1960.

Beltrame (1975, p. 261) também inclui em seu livro didático uma representação das independências no continente africano. Por que esses países conquistaram suas independências? Quais as causas e consequências da luta de libertação? Acreditamos que seria importante que os autores trabalhassem o desenvolvimento do processo de libertação, que levou a uma nova formação territorial desses países.

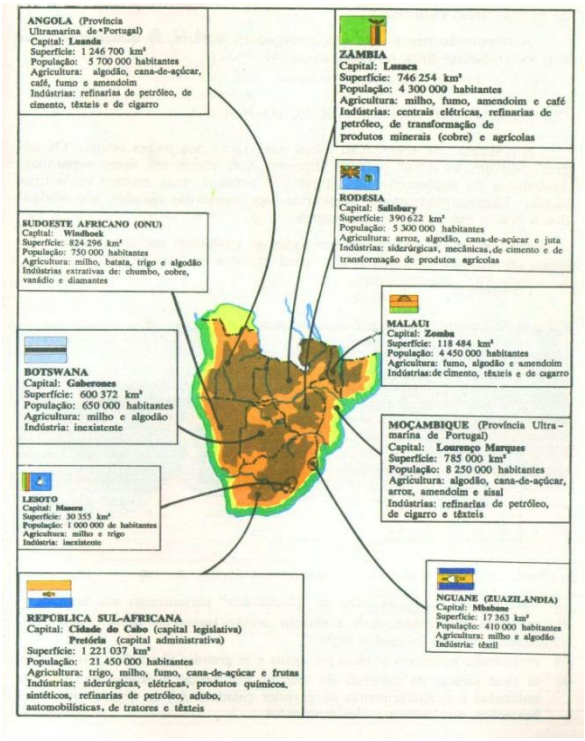
Mapa 11 - As jovens repúblicas – representação de Beltrame (1975) sobre as independências no continente africano, em *Geografia Ativa*



Fonte: Beltrame, 1975, p. 261. Tamanho original: 12 cm x 17 cm.

Em outro mapa, Beltrame (1975, p. 267) aborda o processo de independência no sul do continente africano. No entanto ele não apresenta escala, norte ou legenda, e o livro não traz informações a respeito das independências, sua causas e consequências, nem trata do surgimento dos novos governos, das leis estabelecidas, da participação da população ou do papel do colonizador europeu nesse fato geográfico.

Mapa 12 - As independências africanas no sul africano, em representação de Beltrame (1975) em *Geografia Ativa*



Fonte: Beltrame, 1975, p. 267. Tamanho original: 11,5 cm x 16 cm.

E o cenário sobre o qual Beltrame (1975) se omite foi aquele em que surgiram novas personalidades de destaque por sua atuação política e ações humanitárias na difusão de ideologias libertadoras que contribuíram na organização das ideias e práticas no território do continente africano. Eram educadores, escritores e médicos. Líderes que pregavam a revolta armada, a luta como saída e liberdade diante do Ocidente. Entre eles, o psiquiatra Franz Fanon, da Martinica, o poeta e político senegalês Léopold Senghor, Aimé Césaire, também da Martinica, e outros ativistas negros norte-americanos e caribenhos. Um ano após um *boom* de independências africanas, em 1961 Fanon lançou *Os Condenados da Terra*, obra singular para os pensadores africanos. Segundo Fanon (1961, p. 30),

> Fazer explodir o mundo colonial é doravante uma imagem de ação muito clara, muito compreensível e que pode ser retomada por cada um dos indivíduos que constituem o povo colonizado. Desmanchar o mundo colonial não significa que depois da abolição das fronteiras se vão abrir vias de passagem entre as duas zonas. Destruir o mundo colonial é nem mais nem menos, abolir uma zona, enterrá-la profundamente no solo ou expulsá-la do território.

Os movimentos anticoloniais tinham algumas divergências quanto às ideologias, ao papel das lideranças, às práticas estabelecidas, mas tinham em comum as ações contrárias à colonização do continente africano. Nesse conjunto, alguns intelectuais tomam partido da luta anticolonial. Um deles foi Jean Paul Sartre (1961, p. 9), que escreveu um agudo Prefácio à obra de Fanon supracitada:

> Que importa ou não que leiamos a sua obra? É a seus irmãos que ele nos denuncia, nossas velhas artimanhas, para as quais não dispomos de sobressalentes. É a eles que Fanon diz: a Europa pôs as patas em nosso continente, urge golpeá-las até que ela as retire; o momento nos favorece; [...] aproveitemos essa paralisia, entremos na história e que nossa irrupção a torne universal pela primeira vez; na falta de outras armas, a perseverança da faca será suficiente. Europeus, abri este livro, entrai nele.

Uma provocação sábia com tom de ironia profunda. Talvez outro pensador não pudesse fazer melhor. Pensamentos que se relacionam com a organização territorial da África, com uma geopolítica que vinha se estruturando no continente como um todo, e no debate a respeito de colonização e descolonização, elementos importantes para a discussão geográfica. Como contestar a pergunta de Sartre (1961, p. 9) diante dos fatos políticos? Seguramente nos falta bagagem para maiores aprofundamentos. Seria ingenuidade ousar algo. O filósofo francês registrou seu pensamento também no prefácio do livro do poeta Albert Memmi, *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*, de 1966, discorrendo a respeito do momento em que a África vinha passando, em particular as colônias francesas. No prólogo, Sartre (1966, p. 24) registra:

> Em primeiro lugar, é que não há nem bom nem mau colonizador: há colonialistas. Entre eles alguns negam sua realidade objetiva: arrastados pelo seu aparato colonial, praticam todos os dias o que condenam, e não mudam em nada, não servem a ninguém e encontram-se na sua comodidade oral a desorientação disso tudo.

Percebe-se que a ideologia após o processo de libertação era um discurso radical perante o ocidente. Era preciso se libertar pela força ou pelo disfarce colonial que mantinham as amarras, como o *apartheid*. O colonialismo necessitava ser combatido pelo posicionamento político de cada angolano ou moçambicano perante as amarras coloniais.

Outro líder africano foi o agrônomo e intelectual Amílcar Cabral. Em Guiné-Bissau ele fundou, com alguns de seus companheiros, o Partido Africano de Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), que tinha como objetivo a educação e a luta armada. Sua obra, *Arma da teoria* (1970), discorre sobre diferentes experiências a respeito do momento político, da

necessidade da libertação nacional, do envolvimento da população na luta contra a dominação estrangeira. Segundo Cabral (1970, p. 243), "a resistência cultural do povo que, num dado momento podia assumir formas novas de política, economia, militar para lutar contra a dominação estrangeira". Ideias que, segundo ele, deveriam ser combatidas com os nacionalismos na batalha pela libertação colonial racista portuguesa. Desaparecendo o colonizado, o colono, por sua vez, desapareceria.

Os mapas e textos presentes nos materiais escolares apresentados aqui fundamentaram-se nos saberes escolares coloniais. Seus principais elementos são a linearidade dos acontecimentos, caracterizando uma Geografia determinista, enfatizando as relações entre homem e natureza. A Geografia política europeia estava caracterizada por domínios coloniais, imperiais e "novas conquistas territoriais". Com o passar dos anos, as representações foram tomando novas formas nos livros escolares. Exemplo disso é a obra de Vesentini e Vlach (2003, p. 165), que fazem uma tentativa de romper com a concepção colonialista e mostrar uma nova África. Fato esse que, segundo Chartier (1991, p. 182), está ligado ao ordenamento dos fatos, que passa pelas relações de força entre os autores, o livro escolar, as iconografias e os diferentes grupos sociais que buscam superar os diversos níveis das instituições e os significados dos representados.

No caso dos livros de José Willian Vesentini e Vânia Vlach (2003) como já debatido no capítulo 3, percebe-se grande influência do marxismo. Como já salientado, a Lei nº 10.639 traz, em 2003, a obrigatoriedade e o aumento da abrangência da discussão sobre o continente africano. Não por acaso, Vesentini e Vlach (2003) renovam a maneira como esse continente foi trabalhado:

> A dominação europeia na África teve início no século XV. Ela foi consequência da expansão marítimo-comercial empreendida a partir daquela época pelos países europeus.
> É lógico que esse continente já era conhecido na Europa. Afinal, como já vimos, a África, a Ásia, e a Europa formam um único e imenso bloco de terras – o Velho Mundo.
> Portanto desde a Antiguidade existiam contatos entre os povos desses três continentes. Basta lembrar, por exemplo, da civilização egípcia, que se desenvolveu na Antiguidade no norte da África, nas margens do rio Nilo, e que era conhecida pelos europeus, ou das famosas guerras ocorridas nos séculos III e II a.C. entre Roma e Cartago, cidade localizada ao norte da África, onde hoje está a Tunísia.
> Mas foi a partir do século XV que os europeus foram dominando a África e se apropriando de seus territórios.
> No início eles estabeleceram postos comerciais ao longo do litoral africano, nos oceanos Atlântico e Índico, pois a África é ponto de passagem para os navios que vão da Europa para Ásia.
> (VESENTINI; VLACH, 2003, p. 164).

O livro de Vesentini e Vlach (2003) procura oferecer textos e representações iconográficas que tragam uma ruptura do modelo colonial, com um tópico Colonização e descolonização que traz novos elementos referentes ao continente africano. Nota-se no texto de Vesentini e Vlach (2003, p. 164) uma tentativa de apresentar as causas do processo de colonização do continente, suas diferentes fases, passando pelo processo escravocrata, conquista das costas, negociação com as elites locais, os primeiros europeus em costas africanas, a Revolução Industrial que esteve relacionada com outra fase do desenvolvimento econômico europeu.

Mapa 13 - A África na economia-mundo, em representação de Vesentini e Vlach (2003) em *Geografia Crítica*

Fonte: Vesentini e Vlach, 2003, p. 165. Tamanho original: 17 cm x 23 cm.

O livro também aborda as consequências da colonização, fato relacionado com a

construção de fronteiras artificiais, com os modelos de economia atípicos dos povos africanos, as *plantations* ligadas às economias agrícolas com mão-de-obra remunerada e ligada ao mercado internacional. Elementos que trouxeram grandes choques no continente africano, passando pela caça, organização da sociedade, a imposição da língua, culturas, mudanças nas tradições, imposição de sistemas políticos e econômicos até então diferentes dos existentes nessas terras. Vejamos o exemplo de Vesentini e Vlach (2003, p. 168):

> Nessa partilha, uniram pela força povos diferenciados e desuniram outros. Assim, famílias que pertenciam a um mesmo grupo acabaram sendo separadas pelas fronteiras coloniais. Pais foram morar numa colônia britânica, filhos casados numa colônia francesa, primos num território belga e assim por diante. Os parentes não podiam mais se visitar, pois estavam separados por fronteiras definidas, controladas, vigiadas. Evidentemente, isso representou um enorme drama para essas pessoas e esses povos, pois antes da colonização eles nem imaginavam que uma situação dessas pudesse acontecer.

Essas informações estão relacionadas no livro de Vesentini e Vlach (2003), e também estão articulados aos processos de independência da África. Fato somente elencado por Beltrame (1975), mas não problematizado. O poder territorial por meio do exercício da manipulação da terra, do controle geopolítico e da exploração tinha seu fim. Vesentini e Vlach (2003, p. 166) trazem dados claros sobre a descolonização e independência, que chegam a ser organizados na forma de tabela.

Quadro 8 - A independência dos países africanos apresentada por Vesentini e Vlach (2003), em *Geografia Crítica*

PAÍS	POTÊNCIA COLONIAL	ANO DA INDEPENDÊNCIA
África do Sul	Grã-Bretanha	1961*
Argélia	França	1962
Chade	França	1960
Costa do Marfim	França	1960
Egito	Grã-Bretanha	1922
Etiópia	Estado independente	1941**
Guiné	França	1958
Líbia	Grã-Bretanha***	1951
Marrocos	França****	1956
Mauritânia	França	1960
Níger	França	1960
Nigéria	Grã-Bretanha	1960
Senegal	França	1960
Serra Leoa	Grã-Bretanha	1961
Sudão	Grã-Bretanha	1956
Tanzânia	Grã-Bretanha	1963
Tunísia	França	1956
Uganda	Grã-Bretanha	1962

Adaptado de *Ramses — Rapport annuel mondial sur le système économique et les stratégies, 1994.*

* Em 1931, a então União Sul-Africana conquistou o direito à autonomia.

** A Etiópia (ex-Abissínia) resistiu à colonização européia até 1936, quando seu território foi ocupado pelos italianos. Em 1941, reconquistou a independência.

*** Invadida pela Itália em 1911, a Líbia tornou-se protetorado britânico em 1944.

**** O sudoeste do território, hoje Saara Ocidental, porém, passou para o controle da Espanha quando o Marrocos se tornou protetorado da França (1912).

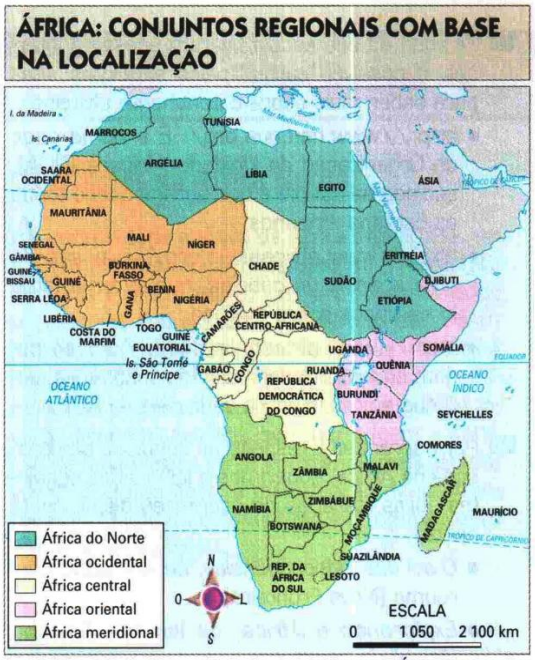
Fonte: Vesentini e Vlach, 2003, p. 162. Tamanho original: 8,0 cm x 10,5 cm.

A tabela apresentada por Vesentini e Vlach (2003) não é exaustiva, alguns países tornaram-se independentes nos anos 1970, alguns não estão presentes, como Benin, Camarões, Congo, Gabão, Madagascar, Mali, Mauritânia, Nigéria e Togo. Considere-se que cada qual possui seu processo, luta, reivindicação e processo de estruturação no continente africano. Voltamos aqui ao geógrafo Badie (1996, p. 12), quando registra que "é difícil compreender o princípio da territorialidade sem o relacionar com a história que lhe deu sentido".

Como visto no conjunto de mapas de Beltrame (1975) e no mapa de Vesentini e Vlach (2003), o processo de colonização e descolonização foi lento e gradual. Os governos africanos que inspiravam a independência conquistaram-na ao preço de um certo grau de dependência econômica, política e cultural. As estratégias para alcançar a independência esperada

passaram por nacionalização das empresas estrangeiras, o que fez parte de um projeto socialista. Tinha-se como meta a nacionalização da economia, buscando satisfazer as necessidades básicas da população com a valorização dos recursos naturais locais que favorecessem o desenvolvimento econômico e modernização dos países.

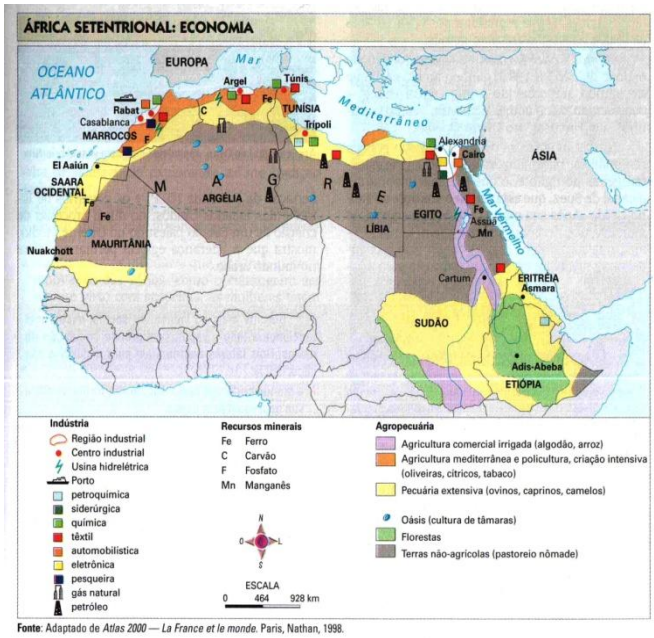
Um outro conjunto de mapas de Vesentini e Vlach (2003) revela uma proposta diferenciada sobre o continente africano. No mapa sobre os conjunto regionais (VESENTINI; VLACH, 2003, p. 162), percebe-se que os autores trazem para o conteúdo escolar um continente rico comparado com os demais. O livro trata das diferenças entre os países, exemplificando o caso da Zâmbia, Marrocos ou Nigéria, o que por sua vez está ligado a setores da economia, política e cultura. Entretanto, ao divulgar a regionalização, temos uma divisão e classificação ligada às condições de vida, emprego, saúde, habitação, línguas, economia e política de cada uma delas. Demonstrando uma organização por parte da comunidade africana em desenvolver comércio local, trocas entre as partes e assim atingir os mercados internacionais com os produtos agrícolas, comerciais e industrializados.



Fonte: Adaptado de SIMIELLI, M. E. *Geoatlas*. São Paulo, Ática, 1998.

Mapa 14 - Conjuntos regionais africanos, de acordo com Vesentini e Vlach (2003), em *Geografia Crítica*

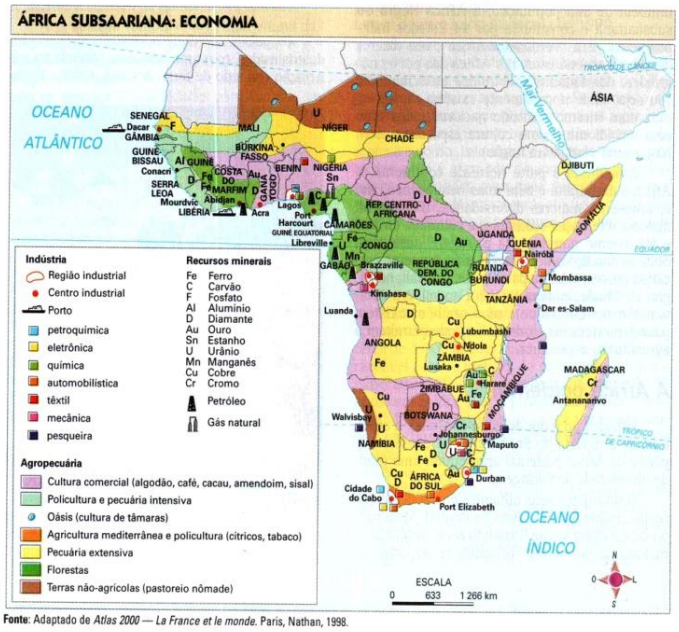
Fonte: Vesentini e Vlach, 2003, p. 162.
Tamanho original: 17 cm x 9,5 cm.



Fonte: Adaptado de *Atlas 2000 — La France et le monde*. Paris, Nathan, 1998.

Mapa 15 - África Setentrional representada por Vesentini e Vlach (2003), em *Geografia Crítica*

Fonte: Vesentini e Vlach, 2003, p. 179.
Tamanho original: 17 cm x 23 cm.



Fonte: Adaptado de *Atlas 2000 — La France et le monde*. Paris, Nathan, 1998.

Mapa 16 - Economia da África Subsaariana representada por Vesentini e Vlach (2003), em *Geografia Crítica*

Fonte: Vesentini e Vlach, 2003, p. 184.
Tamanho original: 17 cm x 23 cm.

No mapa sobre a África Setentrional (VESENTINI; VLACH, 2003, p. 179), a maioria das regiões foram retratadas como colônias francesas, com exceção da Etiópia, que foi palco de disputa entre ingleses e italianos até conseguir sua independência. O autor traz a importância do petróleo para o continente, o que, por sua vez, foi e é objeto de disputa por diversos países; não por acaso, são os antigos colonizadores europeus que possuem grande interesse nessa fonte de energia. Pela proximidade geográfica, os países da África Setentrional possuem um elo milenar com a Europa. Além do petróleo, vimos no mapa referências ligadas à indústria petroquímica, siderúrgica, química, têxtil, automobilística, eletrônica, pesqueira, usinas hidrelétricas e outras que demonstram um crescimento e desenvolvimento significativo desses países. A presença do parque tecnológico está relacionada com as riquezas naturais, seja ferro, carvão, petróleo ou gás natural. Isso se vincula a uma África que não é atrasada, hostil aos moldes culturais europeus, mas que vem se posicionando no mundo.

No mapa sobre a África Subsaariana, considerada a maior parte do continente, tanto por sua população quanto por sua extensão, os autores reforçam um continente diferenciado dos moldes coloniais dos livros anteriores. É possível identificar no mapa a presença de uma forte cultura do algodão, café, amendoim, sisal e outros, como tâmaras e frutas cítricas. Junto a eles temos a pecuária extensiva e o pastoreio nômade, o que mostra que as práticas de

migração e trocas internas no continente africano ainda permanecem.

O texto escolar que acompanha esse mapa traz informações sobre a África Central, Oriental, Meridional e Austral, cada qual trazendo dados relativos à população, ao clima, à vegetação, ao relevo, a países, a indústrias, ao comércio, às fronteiras e outros elementos ligados ao passado colonial que, aos poucos, vêm se desfazendo. Por exemplo, a Nigéria se destaca como "potência" pela riqueza na África ocidental. Possui a indústria de ponta, o maior contingente populacional e uma grande renda *per capita*. Vesentini e Vlach (2003) trazem alguns elementos da população nigeriana até então ausentes nos livros didáticos. Um deles é a respeito dos povos que constituem esse país, que foi dividido em outros territórios. A Nigéria é constituída pelos hauça, ioruba, e ib, constituindo 65% da população. Outros elementos são tratados, como a baixa natalidade, a mão de obra barata, a forte presença das empresas estrangeiras, que estão ligadas ao passado colonial da herança europeia. É necessário dizer que a obra escolar de Vesentini e Vlach (2003) traz uma nova concepção de África, diferente daquela dos traços coloniais, racistas no que se refere à população e à organização territorial dos diferentes países.

5.6 REFLEXÕES A RESPEITO DO CONTINENTE AFRICANO NA GEOGRAFIA ESCOLAR DO LIVRO DIDÁTICO

Buscamos estudar o tema do continente africano nos livros didáticos de Geografia escolar por acreditarmos que ele possui sua relevância para a temática brasileira. Esse debate deve ser feito com as demais áreas do conhecimento escolar. Nessa ótica de pensamento, ficamos aqui com os seguintes dizeres de Milton Santos (1981, p. 78):

> Enquanto formos apenas simpatizantes do não-alinhamento e não participantes ativos, nossas possibilidades concretas de cooperação politicamente eficaz com a nova África serão mínimas. Esta constrói uma visão coerente de um mundo reformado que supõe um sistema de princípios a nortearem sua ação.

Diríamos que o autor propõe uma possível perspectiva Sul-Sul ou um acordo entre as partes envolvidas. Podemos dizer que o Brasil é referência na possibilidade de se (re)começar a pensar nas relações entre a África e o Brasil. Urge a (re)construção de um referencial de estudos relacionado ao continente africano, diferente daquele eurocêntrico que conhecemos,

de dominação e subordinação aos povos africanos. Isso porque a temática africanista tem se tornado a cada dia mais interdisciplinar, passando pela Literatura, História, Sociologia, Geografia, Música, Cinema, Política, Religião, entre outras áreas da academia.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelos órgãos MEC e SEPPIR (2004), encontramos a possibilidade de fazer um debate acerca da África por meio de diferentes recortes com aprofundamentos diferenciados. Exemplo disso é quando nos deparamos com a Geografia escolar do continente africano, especificamente a egípcia, com as populações do Congo ou do Mali. Com a diversidade teórica e cultural presentes no documento do MEC e SEPPIR (2004), nossa meta é fazer uma leitura no campo da Geografia escolar, restrita ao material didático, elencando aberturas e novas particularizações que possam vir a interessar a novos pesquisadores. Isso porque acreditamos que o acerto de contas com o passado nos ajuda na busca de novos debates e revisão dos paradigmas metodológicos que possibilitam um projeto atual no campo da Geografia escolar e acadêmica.

No âmbito da Geografia acadêmica, ofereceu-se em 2004, na UFRJ, a disciplina Geografia regional da África, pelo professor Frédéric Monié. A criação dessa disciplina em particular nos mostra que existe uma disputa de espaço no departamento dessa, o que significa poder. Podemos dizer que a presença da disciplina na grade curricular do curso de Geografia na UFRJ é de influência de uma diretriz educacional, que foi uma exigência dos movimentos sociais e que chegou até a universidade. A presença do continente africano como disciplina escolar abre as portas para a possibilidade de novas e velhas discussões desse conteúdo nos meios escolares. Isso novamente remete à pergunta feita por Castellar (2010) que acompanha esta tese. Indagação que é fruto de um movimento da sociedade, de debates internos no departamento de interesses contrários e a favor, de apropriação do tema pelos professores do curso. Também nos mostra que o conhecimento acadêmico é cadenciado, envolvendo movimentos e ordenamentos diferenciados. No referido documento do MEC e SEPPIR (2004), vemos os seguintes temas: “África pré-colonial: reinos e impérios do Sahel, os portugueses na África, a difusão do Islã, os territórios da mineração da África Austral, mapeamento das exportações de produtos agrícolas, seu comercio internacional”, entre outros. Como já registrado anteriormente em levantamento prévio feito em dois importantes centros de pesquisa, foram defendidos dois trabalhos específicos em caráter de tese de doutoramento a respeito do continente africano um em (1998) de Penha e outro de Maretti em (2001).

No ano de 2005, o professor Rafael Sanzio dos Anjos apresenta um histórico entre a base geográfica territorial e os eventos históricos relacionados ao território africano. Em sua

contextualização temporal, o autor considera esse conceito como o principal elemento para tratar do vínculo entre a base geográfica e os eventos históricos que ocorreram no continente africano e como estes repercutem nos livros didáticos. Segundo Anjos (2005, p. 175), "a disciplina Geografia da África não existe na estrutura dos cursos e, quando ocorre, está inserida de outra maneira, uma precariedade de espaço na universidade para o desenvolvimento de conteúdos geográficos da África". Concordamos com esse autor, pois a ausência desse debate no campo acadêmico pode enfraquecer o encaminhamento da parte teórica e metodológica que o cerca, favorecer a criação de paradigmas inexistentes, em conceituações desatualizadas e demais erros ou possíveis omissões referentes que se dialogam com a Geografia escolar.

Diante das discussões a respeito da presença da África no livro didático, frisamos que é preciso ficar atento às propostas e modelos da Geografia escolar elencados para o continente africano. Isso porque desejamos propor uma ruptura com os laços da colonização, de caráter imperialista, relacionado ao período áureo de expansão colonial das grandes potências. Temos um continente que vem passando por transformações e reconstruções. O debate sobre a demarcação das fronteiras esteve ligado à imposição do modelo de nação europeu existente para as terras africanas. Uma situação que, segundo as nossas análises, foi mantida sem grandes debates e aprofundamentos no livro didático.

Acreditamos que cabe à iniciativa de cada disciplina fazer a sua discussão e o aprofundamento necessário para o tema do ensino do continente africano. No próximo capítulo de nossa tese, trataremos do continente africano nos livros, compêndios ou manuais, como desejam categorizar, da Geografia escolar. A tese que estamos buscando provar é que a África é uma invenção colonial da Geografia Política. E que o conteúdo a respeito do continente africano na Geografia escolar está com carga de dominação territorial ligada a uma política de caráter imperialista e racista, fato que estimula a necessidade de novas pesquisas[101].

[101] Sobre essa temática de geografia, Castellar (1986, p. 52) escreve: "a importância dessa discussão para o ensino de geografia está nos resultados que poderemos obter se repensarmos como e o que ensinamos".

6 GEOGRAFIA HUMANA E POPULAÇÃO

6.1 A POPULAÇÃO AFRICANA NO LIVRO ESCOLAR

Este capítulo baseia-se nas discussões desenvolvidas anteriormente pelo congolês Munanga (2004) e Said (1995), que tratam da inserção do conceito de raça nas ciências humanas. Nossas análises buscaram interpretar como a população africana foi concebida no território do livro escolar.

Em Amaral (1890), por exemplo, nota-se, além da propagação da ideia de inferioridade dos povos africanos, a representação da África como um território vazio, inabitado. No livro, há denominações como "selvagens", "atrasados" e "hostis ao progresso europeu", e os habitantes são elencados de forma homogênea e descaracterizados quanto às suas particularidades culturais e políticas.

Nos livros de Azevedo (1938 e 1978) aparece a comparação entre os conteúdos escolares de "muçulmano bárbaro" e o "salvador inglês" que direcionaram novos saberes. Já Beltrame (1975) traz as conceituações do *apartheid* e do racismo institucional, nos remetendo à pergunta de Castellar (2010).

Para a análise, ajudaram-nos os trabalhos de Vincke (1985) e Oliva (2007), os quais desenvolveram reflexões sobre a África nos livros escolares, além da última obra analisada de José Willian Vesentini e Vânia Vlach (2003), com base nos trabalhos de Fanon (1961) e Chartier (1991). O autor (Vesentini 2003) trata das discussões acerca do *apartheid*, das independências e lutas de libertação das colônias africanas, da presença da figura do líder Nelson Mandela e de novos regimes políticos instaurados no continente africano. Todos esses temas passam pelas lutas de representação política.

6.2 HIERARQUIZAÇÃO POPULACIONAL

O tema da população aparece na primeira parte da obra de Amaral (1890, p. 41), no tópico chamado Preliminares, seguido pelo tópico Noções necessárias ao estudo da Geografia política. Neste encontramos o subtópico Raças Humanas, que contém o seguinte registro:

> **Raças Humanas**
> A sciencia que estuda as raças dá-se o nome de ethnographia. A classificação das raças funda-se especialmente nas differenças physicas e na diversidade de línguas e de costumes dos povos. As differenças physicas são determinadas pelo clima, gênero de vida e costumes e nada provam contra o grande principio social e religioso da unidade da espécie humana. Os homens forma, portanto, uma única espécie que se divide em cinco raças principaes. 1º **A raça branca**, 2º **A raça amarella** ou **mongólica**, 3º **A raça preta** ou **negra**, 4º A **raça malaica** e 5º **A raça americana**. De todas a mais inteligente, civilizada, activa e poderosa é a raça caucaseana e as menos civilizadas a **negra**. (negrito do autor).
> **Civilisação**
> Os povos segundo o seu adiantamento e progresso dividem-se em tres grandes classes: **selvagens, bárbaros e civilisados.**
> Os **selvagens** tem culto grosseiro adoram o vento, o fogo, o sol, etc; não conhecem as artes e vivem da caça e pesca; algumas tribus são antropophagas.
> Os povos **civilisados** conhecem todas as artes mechanicas, cultivam as sciencias e as letras. Elles tem argumentado, pelas suas luzes e intellgencia, pela sabedoria de suas leis, por sua indústria e pelo commercio, as commodidades e confortos da vida, contribuindo para torna-lá mais doce e mais feliz. (AMARAL, 1890, p. 41)

No excerto, algumas denominações chamam a atenção, a primeira delas é que o estudo das raças nesse período que não pertencia à etnografia mas a antropologia. Essa informação na obra já demonstra uma ignorância do autor a respeito desse saber. Outras informações se referem à ideia de civilização, classificando os indivíduos como selvagens, bárbaros e civilizados, as quais nos levam ao questionamento de outras categorizações presentes no texto, relacionadas ao conhecimento, à arte, à política, à cultura e à economia.

Em Amaral (1890, p. 41) o registro dos conceitos de selvagem e civilizado apresenta a influência do pensamento hegeliano (1928), o qual fez parte de um determinado momento do conhecimento escolar e acadêmico. No texto, percebe-se a herança do conceito de raça superior, representada pelo branco caucasiano europeu, enquanto à raça negra são atribuídas as condições de menos civilizada e selvagem. Tal modelo de proposta educativa não acontecia por acaso, mas viabilizado por um conjunto de teorias e práticas históricas, com interesses de dominação e controle de um povo sobre o outro. Assim, o conteúdo escolar representava a hegemonia das ideias europeias sobre o atraso africano, anulando a possibilidade de o leitor

(no caso, o aluno) receber informações a respeito deste e dos demais povos.

A conceituação de raça fazia parte de um processo histórico que se desenvolveu entre brancos europeus e negros africanos[102]. Nesse processo, os últimos eram denominados atrasados e hostis, sendo subjugados e inferiorizados. Tais exemplos naturalmente partiram da mentalidade europeia que, seguramente, era o que prevalecia como autoridade de conhecimento no Brasil, já que os interesses no campo do ensino e da sociedade visavam a uma aproximação dos modelos de desenvolvimento e conhecimento europeus, tendo como instrumento o livro escolar.

O período da publicação da obra de Amaral (1890) era o auge do pensamento eurocêntrico e do desenvolvimento da economia-mundo, como registrou Wallerstein (1989), incluindo-se a exploração e comercialização humana e de riquezas naturais do continente africano. Tais ideias remetem a uma problemática maior, que se refere ao período temporal que estes saberes escolares alcançaram e que nos leva à seguinte questão, a ser discutida no decorrer deste capítulo: por quanto tempo perdurou tais conceituações?

Amaral (1890, p. 71-72), ainda sobre o tema da população, no capítulo dedicado à África, acena:

> **II - Descripção Política. Importancia** - A Africa tem pouca ou nenhuma importancia, podendo dizer-se que seu estado de civilisação esta ainda em embrião. A maior parte dos povos africano jazem na mais complexa barbária. As sciencias, as lletras, as artes e até a agricultura são desprezadas ou mesmo desconhecidas. Só nas costas do Mediterraneo e do Mar Vermelho, na Colonia do cabo e nas ilhas pertencentes a paizes europeus, encontra-se alguma civilisação.

O texto descreve um território africano sem organização quanto à linguagem, à sistematização da escrita, ao conhecimento, à organização de ideias, aos saberes e, mesmo, quanto à própria estruturação. Exemplo disso é a afirmação de que "a maior parte dos povos africanos jazem na mais complexa barbaria", reforçando um modelo de pensamento oposto aos modelos eurocêntricos relativos à organização social. Esse fragmento pode ser articulado com outro, também de Amaral (1890, p. 41), o qual afirma que os demais povos sendo diferentes dos europeus brancos são degenerados e incivilizados. Desse modo, o texto reforça suas raízes no pensamento determinista biológico.

Em continuidade à resposta de Castellar (2010), citamos o exemplo, que "as sciencias, as lletras, as artes e até a agricultura são desprezadas ou mesmo desconhecidas" (AMARAL,

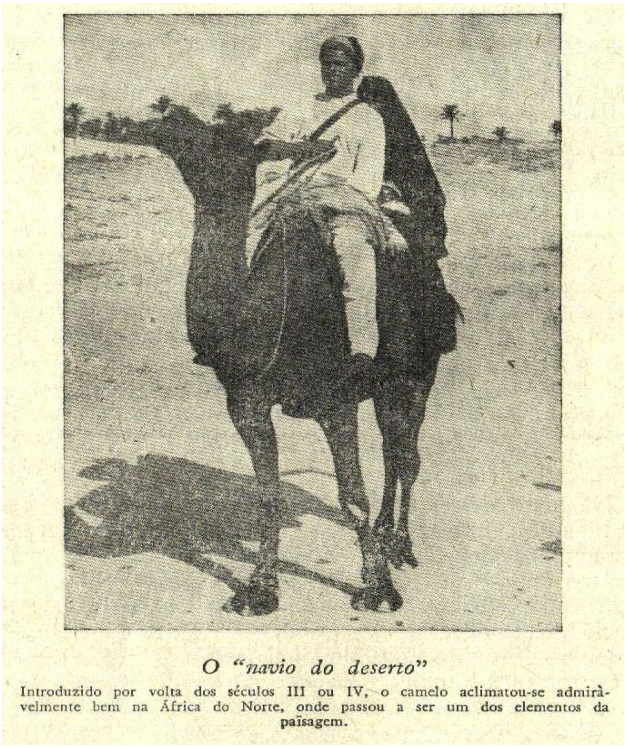
[102] Ver Munanga (2004, p. 17-20).

1890), do mesmo fragmento demonstrando que o modelo que se tinha de conhecimento implicava um julgamento. Assim, através da leitura do manual didático, notamos a ideia de um continente africano próximo do atraso e da selvageria. Tal descrição do continente africano é política, e foi publicada no auge do pensamento positivista comteano de análises de "fenômenos naturais, físicos, químicos e fisiológicos" carregadas de intenções e direcionamentos.

Outra afirmação da influência do pensamento de raça hegeliano (1928) é o trecho em que Amaral (1890) registra que "só nas costas do Mediterraneo e do Mar Vermelho, na Colonia do cabo e nas ilhas pertencentes a paizes europeus, encontra-se alguma civilisação". Essas palavras se aproximam da proposta hegeliana (1928) de civilização, segundo a qual os povos mais próximos da Europa recebem maior influência das luzes e do conhecimento eurocêntrico ligado ao saber e ao desenvolvimento. Por isso, constata-se que os modelos e estereótipos raciais presentes em Amaral (1890) reforçam a ideia da África como continente atrasado.

É importante ressaltar que o modelo de organização dos povos africanos, no que concerne à civilização, não era respeitado ou considerado, pois prevalecia a conceituação de raças inferiores ou superiores. Como discutido anteriormente, o livro de Tancredo do Amaral (1890) perpetuou sua publicação pela editora Francisco Alves até meados dos anos 1930, sendo um modelo para as demais obras escolares. Posteriormente, temos as obras de Aroldo de Azevedo, que publicou de 1938 a 1978 diferentes títulos. Entretanto pouco do conteúdo foi modificado.

Imagem 7 - O "navio do deserto", como apresenta Azevedo (1938) o transporte tradicional do deserto africano.



O "navio do deserto"

Introduzido por volta dos séculos III ou IV, o camelo aclimatou-se admirà-velmente bem na África do Norte, onde passou a ser um dos elementos da paisagem.

Fonte: Azevedo,1938, p. 220-221. Tamanho original: 7,0 cm x 9,5 cm.

A imagem intitulada O navio do deserto compõe o tópico África, Vida Humana de Azevedo (1938, p.220), onde lemos: "É o continente colonial por excelência. Suas cidades e sua vida cultural não se destacam a não ser excepcionalmente. A economia se baseia-se inteiramente na agricultura e na indústria extrativa". É importante lembrar que a primeira edição do livro desse autor foi publicada em 1938, década em que o continente africano vivia sob o domínio dos países europeus, em forma de colônias e protetorados.

No tocante ao enunciado da figura da obra escolar, temos um ponto que reforça o olhar colonialista racista europeu: "**Um continente pouco povoado,** nos seus 29.900.000 km² vive uma população avaliada em 150.000.000 de indivíduos, o que é bastante reduzida" (1938). Segundo o autor, trata-se de um continente colonial por excelência, apresentando uma densidade populacional baixíssima. Em outra leitura dessa representação podemos pensar a distribuição populacional na África como elemento que se comunica com as rotas comerciais por diferentes fatores, entre eles a mineração e a agricultura. Pode-se dizer, portanto, que tais informações seguramente foram negadas, omitidas ou esquecidas pelo autor.

Por outro lado, a leitura da imagem O "navio do deserto" (1938) também pode nos

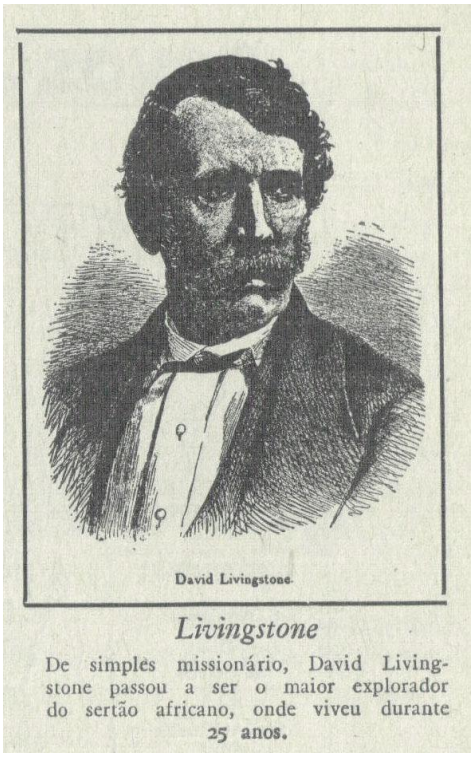
levar a pensar outros temas de grande importância no campo do ensino e pesquisa, que são o crescimento demográfico e a imigração ocasionada por diferentes fatores, tais como guerras, catástrofes naturais (a seca prolongada e as grandes chuvas são algumas delas), ordens de deportação, prisões políticas e, principalmente, a escravidão. Houve, também, a imigração por parte dos agricultores das regiões tropicais e subtropicais que buscavam novas terras para o desenvolvimento das suas plantações.

Do mundo muçulmano aos países cristãos, por exemplo, ocorriam as relações comerciais entre as populações do norte, sul, leste e oeste[103] e cada movimento migratório desses teve suas características distintas no que se refere à circulação humana no continente africano. Pode-se apontar, também, a expansão das populações magrebiana, os povos e reinos do Chade, Níger, Costa do Marfim, Angola, Chifre da África, Etiópia, Grandes Lagos, Madagascar, além dos criadores de animais como ovelhas, cabras, camelos e carneiros. Importante destacar que a população tinha poucas raízes, passando do Cabo ao Chifre da África, da África Central para Ocidental, do Níger para a ilha de Madagascar.

Todas essas informações nos ajudam a criar um embate, uma discussão da relação entre a Geografia da população africana e a dos demais continentes. Uma Geografia humana que compreenda a aproximação dos fenômenos urbanos, econômicos, políticos e culturais, como, por exemplo, a distribuição de alimentos, o crescimento natural, a dificuldade de subsistência, a capacidade da terra de produzir alimentos para o homem.

[103] De acordo Vansina (1992, p. 63), "No começo do século XVI, a cidade de Zimbábue possuía talvez 10.000 habitantes". Esse fato é relacionado com diversos fatores já destacados, passando pelos criadores de animais aos problemas de ordem natural, e tal aglomeração trouxe a urbanização, que está relacionada a uma corrente populacional.

Imagem 8 - David Livingstone, em imagem do livro de Azevedo (1938).



Fonte: Azevedo, 1938, p. 223. Tamanho original: 4,5 cm x 5,0 cm.

O subtópico A penetração europeia descreve a entrada dos europeus na África, a qual teve "a princípio caráter cientifico (...) numerosos exploradores penetraram pelo sertão a dentro, enfrentando todos os perigos e muitas vezes pagando com a vida a sua audácia" (AZEVEDO, 1938, p. 223). Após quatro séculos de tráfico humano, os interesses dos europeus pela África passam a ser outros: o controle, acesso e exploração da terra e da população passam a ser divididos e hierarquizados. Entra em cena o papel das Sociedades Geográficas, pois a Geografia como ciência teve forte papel na distribuição e controle demográfico da população africana em seu território. Assim ocorreu a utilização do conhecimento geográfico no controle de venda e compra de mercadorias, no aprofundamento do contato com as populações autóctones, em novas colonizações humanas e no fortalecimento do Estado político europeu.

O conteúdo desses livros didáticos reforçava a necessidade da entrada dos europeus na África, bem como a criação de um mercado interno a ferro e a fogo. Exemplo dessa afirmativa é a publicação da foto de David Livingstone em Azevedo (1938, p. 223), que, segundo as fontes das Sociedades Geográficas inglesas, foi o maior explorador da África (CAPEL, 1981, p. 177),; ou seja, uma das personalidades que soube articular os interesses

coloniais ingleses de exploração do território e da população. Percebe-se, então, que a Geografia escolar se apropria dos conhecimentos acadêmicos publicados e divulgados por alguns países, em particular portugueses, franceses e ingleses: os que mais se aproximam da Geografia brasileira e do autor analisado.

Por outro lado, Azevedo (1938) não apresenta informações do que foi a partilha da África, ou quais foram suas características, acordos, discussões, traçados, interesses, reuniões e limites determinados, fatos geográficos extremamente importantes, que poderiam ser apresentados para os alunos como conteúdos. Ao levantarmos essa hipótese, aprendemos que a divisão do continente africano ocorreu em forma de tabuleiro de xadrez; os países europeus estavam vivendo seu auge no que tange à exploração e enriquecimento desses países.

Ao contrário, o autor naturaliza a presença e ocupação europeia no continente africano, fato geopolítico discutido nos conteúdos do livro, enaltecendo-se os personagens europeus como desbravadores e representantes importantes na paisagem africana. Como exemplo, vejamos outro fragmento do texto de Azevedo (1938, p. 222):

> duas figuras que se transformaram nos maiores exploradores do continente: David Livingstone, missionário escocês (...) e Henry Stanley, jornalista norte-americano que continuou a obra do antecedente, explorando a bacia do Congo e do Zambeze, atravessando por duas vezes a região equatorial.

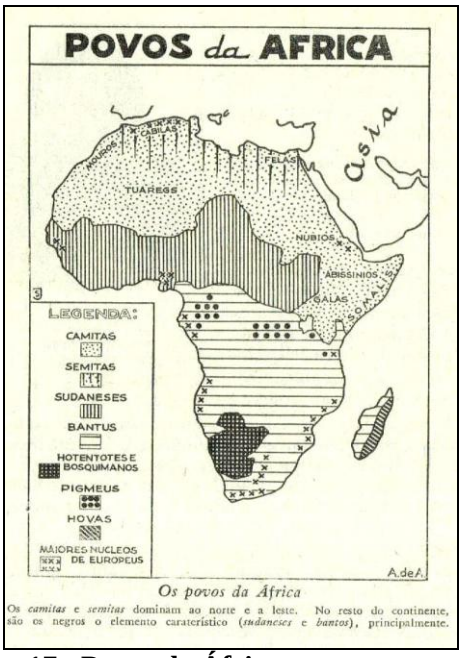
Esse fato fez parte da glória colonial inglesa. Um de seus protagonistas, David Livingstone (1813-1873), homem de estatura baixa, corpulento, rosto vermelho, era conhecido como o homenzinho feio, porém educado, médico, missionário e explorador. Posicionou-se contra o tráfico de humanos, ganhando apoio da opinião pública. Participou de grandes jornadas de viagens no Congo e rio Nilo. Empreendeu uma busca desenfreada na procura da nascente deste rio. Depois de sua volta à Grã-Bretanha recebeu alguns títulos da sociedade até falecer em 1904. Já o grande explorador das expedições na África, o senhor Henry Morton Stanley (1841-1904), era conhecido também como repórter itinerante representante do jornal *New York Herald*, viajando pela Espanha, Etiópia, Turquia e Egito. Note-se, portanto, que além da valorização inglesa, a população africana, por meio de seus líderes, chefes, homens e mulheres, não recebeu espaço no decorrer do livro (1938).

O tópico Hierarquização territorial teve como meta dar continuidade à discussão desenvolvida anteriormente a respeito dos autóctones do continente africano, relacionada aos interesses de uma Geografia colonial europeia da época. Além de a África passar pela

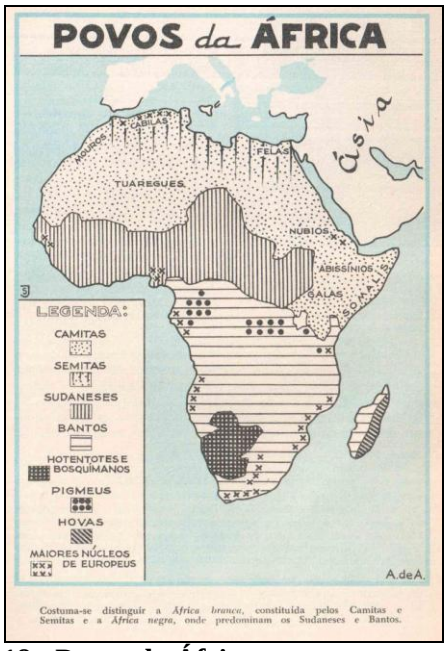
escravidão e expropriação de terras, a população africana, em particular a negra, foi representada nos textos acadêmicos a partir de um modelo de classificação de acordo com a visão colonialista europeia daquele período, uma disposição de ideias e saberes que tomaram força e se concretizaram após a conferência de Berlim. Nesse ponto, é importante fazer uma análise entre o imperialismo do fim do século XIX e o sistema capitalista, pois foram fenômenos naturais ligados à expansão do mundo pré-industrializado, que acarretaram o imperialismo social. Não se podem negar os fatos históricos que concretizaram o imperialismo, dentre os quais suas raízes econômicas que fortaleceram os próprios países imperialistas através de suas economias baseadas nas colônias, por exemplo, o continente africano.

Entretanto não podemos deixar de fazer a crítica e pensar em um modelo que perpetue a maneira de olharmos para os demais continentes, sem partir de referenciais brasileiros. Com base na leitura e análise dos livros escolares até o momento, percebemos que muitos desses pensamentos coloniais perduraram por décadas (por séculos, para alguns) e os temas da diferenciação e hierarquização fizeram parte dos diferentes debates e contextos na sociedade acadêmica e escolar, no campo das ciências humanas. Nesse sentido, nosso desafio é buscar desmontar as armaduras desse pensamento no campo da escola e, em particular, dos futuros livros.

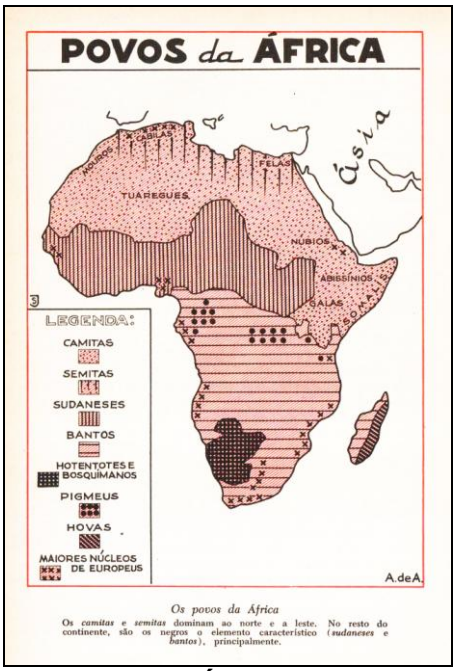
Em diferentes edições do mesmo livro de Azevedo (1938, p. 224; 1948, p. 216; 1961, p. 216; 1978, p. 201), encontramos um mapa relativo à população do continente africano. A presença dos mesmos mapas acompanhados dos conteúdos escolares em seus livros comprova que não houve mudanças significativas em suas publicações nesse período. A representação cartográfica apresenta a população do continente em grandes grupos, entre esses os camitas, semitas, sudaneses, hotentotes, bosquímanos, pigmeus, hovas e alguns núcleos de europeus.



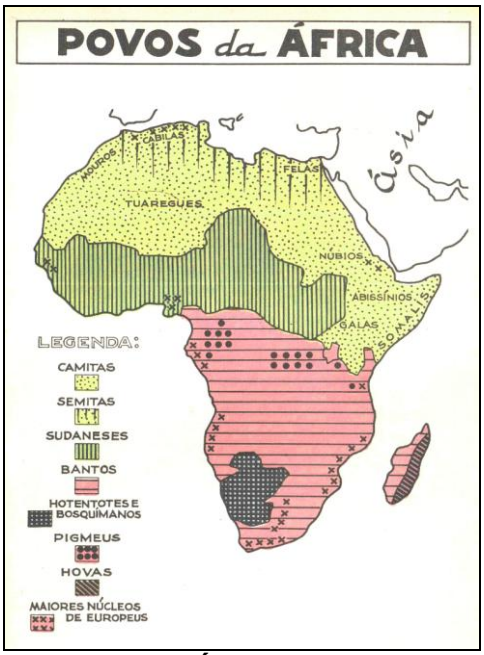
Mapa 17 - Povos da África, em representação de Azevedo (1938)
Fonte: Azevedo, 1938, p. 224.
Tamanho original: 7,5 cm x 10, 5 cm.



Mapa 18 - Povos da África, em representação de Azevedo (1948)
Fonte: Azevedo, 1948, p. 216.
Tamanho original: 10,5 cm x 14 cm.



Mapa 19 - Povos da África, em representação de Azevedo (1961)
Fonte: Azevedo, 1961, p. 216).
Tamanho original 10,5 cm x 14 cm.



Mapa 20 - Povos da África, em representação de Azevedo (1978)
Fonte: Azevedo, 1978, p. 201.
Tamanho original: 21 cm x 15 cm.

Segundo Azevedo (1938, p. 221),

> O estudo detalhado dos povos africanos ainda está para ser feito; são mais bem conhecidos apenas os que vivem na África do norte, cujo contacto com os europeus é muito antigo. (...) Ao sul do grande deserto já predominam os povos tipicamente negros: na região ocidental, os sudaneses; na região centro-meridional, os bantos. A seu lado, vivem indígenas que ocupam áreas restritas: os pigmeus, na África Central; os hotentotes e bosquímanos, nas vizinhanças do deserto de Calaari; e os hovas, povos de origem malaia que habitam a ilha de Madagascar. (...) Quanto as religiões, o Maometismo vê-se praticado pelos povos da África do norte (berberes, felás, núbios, árabes) e por uma boa parte dos sudaneses. O Cristianismo tem maior número de adeptos entre os colonos de origem européia, (católicos e protestantes), embora também o pratiquem os abissínios que são católicos do rito copta. O judaísmo tem seus adeptos entre os judeus da África setentrional. No mais, é a multidão de cultos fetichistas, que dominam entre os indígenas de civilização mais atrasada e contra os quais lutam, abnegadamente, numerosas "missões" religiosas.

Dentre os povos elencados, faz-se necessário destacar que existem algumas dezenas de subdivisões. Se buscarmos outras fontes bibliográficas, encontraremos a existência de algumas centenas de nomes a respeito dos povos que compõem a África Austral, Setentrional, Meridional, Ocidental, Oriental e Mediterrânea. Ou seja, o autor elenca o resumo de um conjunto de centenas de povos que compõem o território africano. Trata-se, portanto, de uma apresentação grosseira, pois não há diferenciação entre egípcios, sudaneses, líbios e marroquinos. Os mapas aproximam-se mais das divisões climáticas do que das populacionais.

Com relação aos povos camitas, eles estão presentes na obra de Claudio Ptolomeu, que descreve nomes de povos, dados dos contornos, partes da Líbia, Mauritânia, Níger e demais partes, conforme a teoria de origem das populações camita, negro, africana: a teoria "camítica" que foi, durante muitos séculos, difundida no meio acadêmico europeu ocidental. Além disso, os camitas eram reconhecidos como os filhos negros amaldiçoados de Cã, fato que se dá graças à passagem bíblica que remete ao desentendimento entre Noé e seus filhos. Por castigo, Canaã, o filho caçula, foi punido com trabalho escravo para seu irmão Jafet e seus herdeiros passaram a ser considerados inferiores.

Nesse sentido, o termo "camítico" ganhou conotação política e religiosa ao reforçar a diferenciação entre um povo e outro. Assim, os camitas foram dominados e subjugados, por serem os povos de pele negra. Em pesquisas históricas, Fage (1982, p. 53) comenta que não há nenhuma prova histórica que sustente tal afirmação. Porém essa teoria da superioridade foi sustentada e difundida em grande parte do mundo, além da Europa. E, não por acaso, chega aos livros escolares no Brasil, por meio de Tancredo do Amaral (1890) e Aroldo de Azevedo (1938 e 1978).

O final do trecho supracitado – "No mais, é a multidão de cultos fetichistas, que dominam entre os indígenas de civilização mais atrasada e contra os quais lutam, abnegadamente, numerosas "missões" religiosa" (AZEVEDO, 1938, p. 221) – faz buscar as palavras de Wallerstein (1989), a respeito da ideia de civilizar a África da barbárie, a partir dos princípios europeus, presente na fala do novo sistema-mundo, além do objetivo de restaurar e instruir o africano aos moldes do pensamento eurocêntrico. A prática colonial do sistema-mundo ilustra bem quais eram os valores e crenças, podendo-se resumi-los numa representação da relação entre os povos e Estados europeus e suas colônias, em que meta era inferiorizar para controlar e uma das ferramentas era a religião.

Via de regra, era preciso justificar e legitimar a expansão territorial, o que Mignolo (2005, p. 71) chama de "hemisfério ocidental": as estruturas de poder do mundo moderno/colonial, as relações entre Sul-Norte na configuração do mundo. Por conseguinte, tais ideias estavam ligadas a uma expansão territorial que levaria à dominação, à catalogação de povos, à geração de novas teorias, uma das quais incluía o conceito de raça (inferior ou superior). Algumas teorias foram desenvolvidas a partir de um direcionamento, no sentido de uma prática específica de controle por meio da população europeia. Dessa forma, percebemos que a expansão colonial gerou uma imagem e a legitimação de saberes, influenciando a maneira de pensar e agir dos próprios europeus[104] a respeito da África.

Nesse contexto, as teorias colonizadoras tomam forma na partilha do continente africano, refletindo-se na divisão deste em uma parte negra e outra branca. Esse pensamento toma força quando o antilhano médico psicanalista radicado na Argélia, Franz Fanon (1961, p. 133) nos acena: "afirma-se que África branca tem uma tradição de cultura milenar, que é mediterrânea, que prolonga a Europa, que participa da cultura grego-latina. Encara-se a África negra como uma região inerte, brutal, não civilizada, selvagem". A representação e delimitação territorial da hierarquia estavam postas por intermédio da proximidade ao continente europeu. Distante da Europa ou diferente dela foram criados sinais de oposição e racismo que tomavam força patente. Por isso, parece caber-nos pensar e discutir essa luta de representação no livro escolar.

Uma batalha simbólica, em que não bastava somente divulgar tais saberes acadêmicos

[104] Para Said (1990, p. 280), "a questão do imperialismo, assim como era debatida no final do século XIX tanto por pró-imperialistas como antiimperialistas, levava adiante a tipologia binária das raças, culturas e sociedades adiantadas e atrasadas (ou subjugadas)". Pensamento que, de certa forma, atingiu outros povos, como orientais, indígenas, mulheres e pobres.

na sociedade, mas afirmá-los em todos os níveis escolares para perpetuar o que se divulgasse, já que o interesse era manter o continente africano como herança colonial. Porém, o modelo da Geografia da época buscava um referencial de civilização, que passava por imposições e aceitações de preceitos, naturalizados em nossa sociedade. Tal organização social foi sinônimo e crença da superioridade humana dos europeus.

Como vimos no texto, existia uma visão de mundo edificada historicamente na organização dos conhecimentos sociais modernos, um modelo de pensamento que, segundo Lander (2008, p. 33), esteve vinculado

> [À] visão universal da história associada à idéia de progresso (a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas); a "naturalização" tanto das relações sociais como da "natureza humana" da sociedade liberal-capitalista, (....) a necessária superioridade dos conhecimentos que essas sociedade produz (ciência) em relação a todos os outros conhecimentos

Como em um cabo de força, a disputa foi acirrada entre os dois lados. Desse modo, as representações contribuem e participam na construção do conhecimento acadêmico científico, já que, em muitos casos, a imagem pode ou não estar relacionada ao texto escrito e, em certa medida, seus conteúdos podem criar sentimentos diferenciados. Assim, o progresso das colônias mostrava uma hierarquia territorial racial que se manteve por séculos no continente africano, como a oficialização do *apartheid* na África do Sul, que, como se sabe, prevaleceu de forma disfarçada em outros países do continente africano, enquanto no sul do continente era institucionalizado. Já em outros países, tais medidas de segregação eram autoritárias e, em alguns casos, disfarçadas como no Zimbábue, Tanzânia e Nigéria, onde os brancos europeus tinham acesso aos melhores serviços, moradias, escolas, alimentação, enfim, à infraestrutura necessária à qualidade de vida.

6.3 RUAS E CIDADES

Em Azevedo (1938, p. 226), publicaram-se fotografias de algumas cidades, entre as quais a que acompanha o seguinte texto:

Imagem 9 – "Uma rua de Fez" em foto interpretada por Azevedo (1938).

Uma rua de Fez

Na velha cidade marroquina, residência do sultão, não são raras as ruas cobertas, a exemplo da que se vê na fotografia.

Fonte: Azevedo, 1938, p. 226. Tamanho original: 10 cm x 7, 0 cm.

A vida cultural na África

Nada temos a dizer sôbre o assunto, porque a população africana, constituída como se viu, não pode oferecer nenhuma manifestação cultural digna.

É na África mediterrânea e nas regiões mais propicias ao estabelecimento de europeu, que podem ser encontradas as mais importantes realizações no sentido de levar ao continente cultura e civilização.

(AZEVEDO, 1938, p. 226).

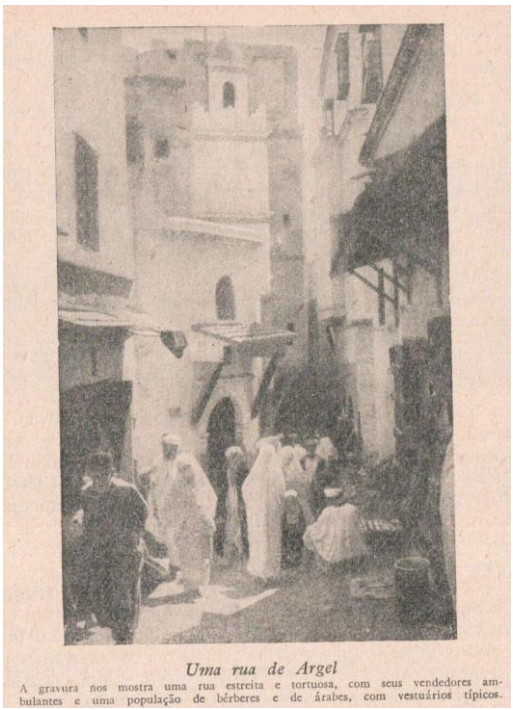
Na foto de uma rua na cidade de Fez[105], no Marrocos (AZEVEDO, 1938, p. 226), vários elementos chamam a atenção. O local apresenta circulação de pessoas, provavelmente em função do comércio, e nessa cidade situa-se a universidade mais antiga do mundo.

No texto associado à imagem, de autoria de Azevedo (1938, p. 226), percebe-se uma ideia da África atrasada culturalmente, por meio da concepção de colonização e exploração do século XIX. O autor diz que os países mais próximos da Europa são os mais civilizados. Essa afirmativa retorna à leitura de civilização hegeliana (1928), em que os países mais próximos a Europa são mais desenvolvidos. Então o que será do seu interior? Ou do lado oposto do continente, como a África do Sul, Angola, Zâmbia ou Zimbábue? Mas o texto extraído do livro escolar não combina com a imagem, pois cada qual representa um elemento diferenciado a respeito dos povos africanos. Considerando que as ocupações europeias ocorriam por meio das Sociedades Geográficas, havia, na época, a necessidade de difundir o modelo civilizatório nas partes consideradas atrasadas, as quais precisavam ter suas almas salvas da barbárie. Pode-se dizer que era o velho discurso revestido com novos saberes, entre eles o de civilização.

[105] Nessa cidade está localizada a Universidade de Karueein, que é considerada a instituição de ensino superior mais antiga do mundo, fundada em 859 do calendário cristão.

O autor apresenta outras fotos que procuram retratar a vida no continente africano.

Imagem 10 - Atividades urbanas no continente africano retratadas por Azevedo (1938).



Uma rua de Argel

A gravura nos mostra uma rua estreita e tortuosa, com seus vendedores ambulantes e uma população de bérberes e de árabes, com vestuários típicos.

Fonte: Azevedo, 1938, p. 230. Tamanho original: 7, 0 cm x 10,5 cm.

Ao tratar de atividades rurais, vejamos o que coloca o autor:

> Riqueza ainda mais característica da África é o cacau (...) Trata-se de uma cultura introduzida e incentivada pelos europeus, que ali encontram duas condições muito favoráveis: clima propício e abundante mão de obra indígena. (AZEVEDO, 1938, p. 230)

Tais teorias foram aplicadas na Europa e passaram a ser repercutidas de acordo com as necessidades de expansão do mercado europeu.

É importante ressaltar que outros temas foram inseridos em um conjunto constando o recorte econômico, industrial e as atividades agrícolas[106]. Segundo o autor, a população africana não conhecia as formas elementares de cultura do povo europeu. Tais conteúdos possuem inspiração de concepções distintas, que acabaram influenciando outras gerações de professores de Geografia, pesquisadores e geógrafos[107].

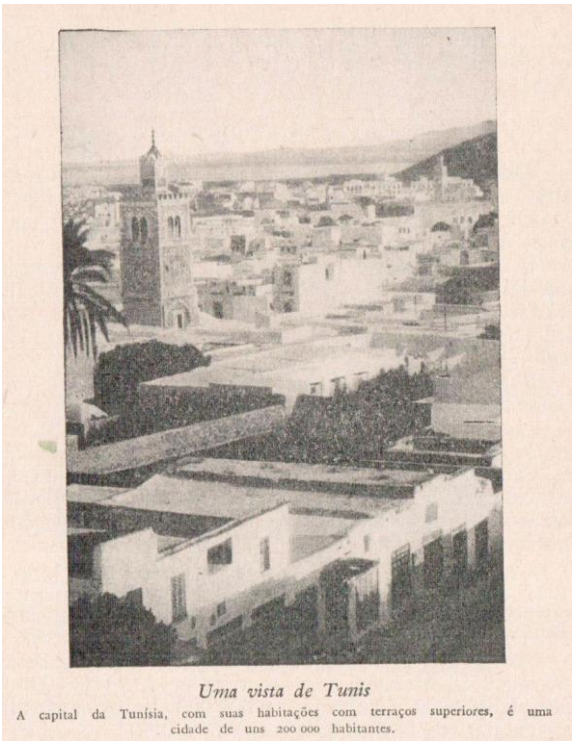
Como já registrado, a referência a ser alcançada era universal a partir dos cunhos europeus, que pregava categorias na humanidade, as quais, aos poucos, foram se tornando

[106] No início da década de 1970, nas obras *Os Continentes*,de Aroldo de Azevedo (1938 e 1978), aparece "O Mundo Africano" onde constam "Bases físicas, África Ocidental e Central, África Oriental e Meridional", enquanto suas obras continuam a serem publicadas.

[107] Segundo (SANTOS, 1984, p. 48), com a leitura dos textos de Aroldo nota-se sua "'visão-de-mundo', isto é, sua perspectiva com relação às questões políticas, sócio-culturais, educacionais (...) as praticas do liberalismo econômico, e do imperialismo capitalista, e de certa forma a doutrina fascista da geopolítica alemã".

amplas e universais. Seus acordos também passavam pelos planos das ideologias, das falsas neutralidades, de verdades científicas, conquistas ou perdas territoriais. Os povos da África no livro didático sempre foram tratados com ênfase na colonização e hierarquização territorial, com base na relação de poder capitalista entre europeus e africanos. Tal proposta fez parte do modelo eurocêntrico dominando não só os meios escolares, mas, também, refletindo na sociedade como um todo. No tópico sobre a Vida industrial e o comércio, Azevedo (1938, p. 233) fala do maior produtor de ouro do globo:

Imagem 11 - Tunis, na *Geografia Geral* de Azevedo (1938)



Fonte: Azevedo, 1938, p. 32. Tamanho original: 7, 0 cm x 10,5 cm.

> (...) a África representa o papel do grande fornecedor de matérias primas para os mercadores europeus, embora nenhuma delas seja realmente essencial para vida econômica mundial. Daí o comércio que se realiza entre as potências da Europa e os seus domínios.

As imagens e texto analisados permitem inferir que o livro didático continuou na perpetuação de conteúdos colonizadores acerca do continente africano. Assim, entende-se que a tradição no campo do ensino é mais longa do que parece. O texto apresenta uma África como exportadora, colônia de exploração, tratando da colonialidade, com permanência de ideias engessadas de civilização, progresso e fetichismo, presentes nas obras de Aroldo de Azevedo até a década de 1970. Categorias reestruturadas e associadas ao ensino de Geografia e pensamentos em forma de palavras que se relacionam no final, resultando no mesmo sentido

de atraso do conjunto do continente africano.

No caso específico da publicação de livros didáticos das décadas de 40, 50 e 60 do século XX no Brasil, eram poucos os autores que publicavam obras didáticas que tratassem da África[108]. Os livros de Aroldo de Azevedo (1938 e 1978), ao tratarem da África, reproduziam o olhar de outros escritores, em particular dos europeus. Os olhos do império faziam parte do exemplo a ser publicado, modelos franceses e ingleses que foram sua base de pensamento, seus mestres e exemplos. Esse autor demonstra um pensamento político de postura positivista, de ordem liberal e pragmática, e ligado ao liberalismo econômico com as práticas coloniais e imperiais. Como já percebemos nos exemplos anteriores, a África era descrita como um continente composto por povoados coloniais, incivilizados, primitivos e atrasados.

De acordo com Azevedo (1954, p. 50) as bases metodológicas eram importadas, "o que se tem feito noutros países, particularmente nos Estados Unidos e da própria Europa, acabou no Departamento de Geografia". Ensinamentos que se refletiam nos debates, por meio do ensino e, consequentemente, no livro didático. Seu discurso apresenta a exaltação do pensamento francês do qual recebeu grandes influências e que lembram, em algumas vezes, as instruções nazistas da geopolítica alemã.

A construção dos conteúdos escolares, compreendida como símbolo humano presente na sociedade, pode refletir de maneira instigante a compreensão político-cultural de uma época. Pode-se dizer que a presença dos livros didáticos nas escolas consolidou um modelo de educação destinado a desencadear nos alunos valores e modelos formadores. Textos – palavras, imagens, mapas, figuras, gráficos – controlados por outros profissionais, que formaram e debateram tais conceitos e categorias, através de lutas e conflitos, de jogos de força e poder, de ideias. Tais construções buscavam legitimidade através de ideologias de uma identidade coletiva e de interesses que faziam parte deste ou daquele grupo. Tais discursos funcionavam como mecanismos de difusão e convencimento do que estava presente nos vários canais do saber, entre eles, o ensino da Geografia.

Assim, não há somente um modo adequado de compreender as descrições e descobertas relacionadas à África. Porém o conjunto de textos e imagens apresentados confirmam a hipótese de que os mesmos foram direcionados quanto à sua publicação e como componentes do conteúdo escolar. Na perspectiva de desvendar o desenho do colonialismo e

---

[108] Para tais informações ver Colesanti (1984, p. 101-124), as obras de Luiz Gonzaga Lenz (1936), Moisés Gicovate (1942), M. Gutierrez Durán (1944), Claudio Maria Thomas (1946), Celso Antunes (1968) e Manuel Correia de Andrade e Hilton Sette (1968).

imperialismo na África, fez-se necessário entender o processo da economia-mundo como produção, fluxos de capital e exportação, que fazia parte dinâmica da territorialidade que acreditamos estar acontecendo.

6.4 INICIATIVAS AFRICANAS

Imagem 12 - A resistência árabe retratada como perturbação por Azevedo (1938)

Fonte: Azevedo, 1938, p. 237.
Tamanho original: 4,0 cm x 7,5 cm.

A religião muçulmana das populações indígenas da Argélia e da Tunísia é um obstáculo à assimilação dos costumes europeus. Contra toda tentativa de assimilação os muçulmanos possuem duas maneiras de lutar: as armas e a propaganda religiosa. A segunda é a mais terrível.
As surpresas, as emboscadas, as '*razzias*", os assassinos tornaram-se raros, salvo no sudeste da Tunísia. Mas, fora da Argélia e da Tunísia, milhares de fanáticos vão por toda parte, de ponta a ponta da África, e até a Ásia super-excitar os sentimentos religiosos. É preciso defender sem cessar as tribos fiéis, que forneceram aos franceses tão bons soldados na grande guerra, contra a propaganda (...)
Os muçulmanos, que intrigam pregam sem descanso a vingança (...)
São muçulmanos fanáticos que massacraram, entre elas em 1881, a missão francesa do coronel Flatters no Saara; várias outras missões tem sido vítimas.
Livingstone e Stanley conseguiram resolver o problema do Congo. Este missionário escocês. *David Livingstone*, partindo do Cabo e, depois do largo Ngami (1849) para evangelizar as populações selvagens e transmitir-lhes os mais rudimentares princípios da civilização, realizou, durante vinte e cinco anos, a obra de grande explorador (...). (AZEVEDO, 1938, p. 237)

Propomos uma discussão no âmbito das "Iniciativas africanas" para dialogar com a imagem do islâmico africano e o texto que a acompanha, no livro didático de Azevedo (1938,

p. 237). Ao fazer julgamento do personagem árabe, O autor está reafirmando que a territorialidade europeia foi o melhor caminho para os habitantes locais. As ilustrações e os textos anteriores trazem elementos da população árabe, a organização territorial na cidade, uma Geografia econômica por meio do comércio local e sua presença na defesa do território.

Em conjunto com a sua nomeação, o autor do livro didático traz novos elementos, como a religião sendo "obstáculo de assimilação", que reforçam os laços territoriais por meio da territorialidade inglesa. Em paralelo à imagem e conteúdo escolar de Azevedo (1938), citamos como exemplo a hierarquização territorial pela Sociedade de Geografia de Lisboa, quando a necessidade por parte dos europeus, revelada pelos textos desse grupo, de impor aos africanos valores religiosos, como vemos abaixo:

> Por absoluta necessidade a catequização e chamamento dos pretos indígenas à religião cristã, e que dizia isto com tanto maior imparcialidade quanto, ele, orador, tinha a respeito dos povos ilustrados opiniões muito diversas (...) O preto fatalista donde se conluia que ao preto se podiam incutir facilmente as crenças religiosas, despertando nele o hábito do trabalha. E que nenhuma dúvida tinha em declarar, que considerava a religião cristã como poderoso instrumento de civilização dos indígenas africano. (S.G.L, 1880, p. 16)

Nesse caso a Sociedade de Geografia de Lisboa divulgava e reforçava valores humanos contrários à unidade e diversidades humanas que se transformam então no problema do universal e do relativo. Grande parte dos europeus agiu de maneira não crítica, aceitando os valores e jogos de interesses fazendo prevalecer o que era mais cômodo. A figura, podemos afirmar tranquilamente, cumpria a função de reforçar e dialogar com o texto apresentado, singularizando e diferenciando o conteúdo para a época em questão.

Na difusão de textos no Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa (1880, p. 1) encontram-se alguns fragmentos como o seguinte:

> os missionários na África com o intuito principal de trazer os negros à religião cristã, porque ele não está ainda preparado para aceitar o cristianismo, mas sim para que entre aqueles povos se desenvolvesse e estimulasse o hábito do trabalho pois é do que precisamos.

De acordo com o Boletim da Sociedade de Geografia, nota-se o controle da população autóctone pela religião. Termos como civilização, progresso, selvageria, origem, caráter, religião, história e barbárie eram frequentemente utilizados pelo Boletim, além de outros dados que estavam nos padrões estabelecidos naquele momento geo-histórico, dos fins do

moderno século XIX[109]. Isso porque, como já salientado, os modelos de colonização pelos europeus eram opostos, no que tange ao controle social, à organização política, institucional e administrativa. Nessa mesma linha, podem-se pensar as diferentes contraposições entre a colonização portuguesa e a inglesa, que passam pela "assimilação" e "civilização" do autóctone. O mesmo aconteceu com os espanhóis e alemães. A colonização portuguesa, em particular, ocorria pelo interesse de saque, evangelização e assimilação. Em outro momento encontramos outras propostas referentes aos povos africanos pela Sociedade de Geografia de Lisboa (1880, p. 16), como a que vemos a seguir:

> Considerando que em nossa África, principalmente na Equatorial e Austral e nos territórios adjacentes, que devem naturalmente estar sujeitos à nossa influência, existem muitos milhões de fortes braços, que, trazidos à lei do trabalho e ao maior de Portugal, seriam base solidíssima para a edificação do nosso império africano.

No trecho acima, podemos notar que prevalecia a superioridade branca europeia portuguesa católica, com a inferioridade negra africana infiel. Porém a ideia de "missão civilizadora" e "salvadora" era discurso comum entre os pares coloniais. Nesse intento, a segregação se concretiza com a entrada de migrantes europeus no território africano. Assim, a segregação ocorre de acordo com os preceitos colonizadores diferenciar para controlar os poderes locais. Tal prática era necessária até como forma de atrair novos fluxos migratórios europeus, sejam eles portugueses ou franceses.

Em outra leitura da imagem e do fragmento do livro escolar de Aroldo de Azevedo (1938, p. 237), essa pode ser feita em diferentes aspectos. Embasados no livro, dizemos que a efetivação da territorialidade através das práticas colonialistas estava necessariamente ligada aos modelos de ocidentalização. Exemplos de difusão dos laços territoriais foi o comércio de manufaturas pelos missionários na expansão, as trocas mercadológicas, as organizações dos investimentos, o crescimento das finanças, o desenvolvimento industrial e bancário com os Estados europeus em particular portugueses, franceses e ingleses.

Consideramos que as denominações no livro escolar a respeito do árabe e suas iniciativas são importantes para o desenvolvimento da tese. Trazemos como exemplo a luta de representação do movimento do pan-arabismo, que tinha a seu favor o nacionalismo local dos países árabes que se colocavam contra o colonialismo. O conceito de pan-arabismo nasceu

[109] Dussel (2005, p. 62) escreve que a modernidade ocidental a qual conhecemos está ligada a uma prática de "modelos ariana" racista, em que as representações acontecem tendo como base a Europa, fruto de um deslizamento semântico do sistema mundial criado por ela mesma.

durante a Primeira Guerra Mundial, na parte asiática do mundo árabe. Sua ideologia propunha a união cultural religiosa, tendo como base a imagem do islã. Seu movimento era para o leste, em direção ao mundo árabe, Meca[110]. Durante a Primeira Guerra Mundial, o nacionalismo árabe era umas das saídas contra a colonização, mas a favor do crescimento econômico não dependente. A cultura árabe se via ameaçada pela ocidental. Dessa forma, o caráter religioso toma forma em organizações e lutas pela ética do islã, que tentava criar uma "nação árabe" única. De acordo com Hrbek (1993, p. 187), o pan-arabismo por meio do nacionalismo nos países árabes, em particular os da África setentrional, "apresenta-se principalmente como a expressão de uma reação contra a dominação estrangeira e não como manifestação do crescimento econômico da burguesia local". O movimento pan-arabista também incorporou no período do entre guerras outros grupos da Europa que permaneciam habitualmente afastados, como membros do clero e os proprietários fundiários feudais.

Pode-se entender o pan-arabismo como um movimento que, durante o período de ocupação europeia, teve sua organização de oposição com base na luta nacional em quase todo o território africano. Tal movimento era constituído por grupos que romperam ideologias de bases econômicas com a Europa. Os mercadores africanos foram expoentes nesse processo, no qual quebraram o monopólio dos produtos agrícolas e o pequeno tráfico de humano ainda existente no início do século XIX. Posteriormente, houve a resistência da mão de obra, a armada e as de apoio das grandes revoltas, com greves, abandonos, a rejeição ao trabalho nas minas, seguidos de múltiplos motins.

Quando as bases de oposição do pan-arabismo se mostravam sem forças diante do europeu colonizador, muitos chefes fizeram alianças extras com o intuito de expulsá-los. Ocorria a união de clãs opostos para lutarem contra a ofensiva dos inimigos europeus, assim como a união de sudaneses e egípcios em oposição aos ingleses. Por exemplo, houve a união do chefe Rumaliza nos reinos, Sena, Tonga e Chopi em Moçambique, Nana Olomu no delta do Níger, os reinos dos Estados Humbe, Monomotapa, e Chokwe e de Bailundu em Angola e demais no Zambese e Bemba. Os Tawara e os Tonga na Rodésia do Sul em oposição aos ingleses, os Swazi, Gaza e Gungunhana contra os portugueses, os Barue, Yao e Makanjira.

As lutas de representação nacionalista, contrárias à dominação territorial, vinham tomando cada vez mais força. As tensões raciais vinham aumentando, já que o racismo fazia

[110] Baseado em documentos da época, Carvalho (1963, p. 91-111), escreve a respeito da "fraternidade muçulmana na raça árabe", irmandade religiosa sobre as tradições históricas, políticas e culturais que vigora a séculos na civilização árabe.

parte do sistema colonial pelos modelos de hierarquização racial. Concomitantemente, existiam divergências políticas e econômicas entre os países colonizadores no continente europeu. Essas discordâncias levaram às guerras, aos confrontos entre europeus, que repercutiram na África. Por exemplo, no caso do Egito, em particular, existia um forte apoio da massa de jovens que se cadastravam no exército em nome da soberania do país. O *slogan* era "O Egito para os egípcios". As forças armadas receberam apoio financeiro e incentivaram a imprensa na busca da união islâmica contra a opressão cristã. O apoio contra esse opressão partiu de Urabi, do Mahdi; de Sayyid Muhammad, do Sudão; além das autoridades da Etiópia, da Somália, do Marrocos, da Líbia e da Tunísia. Com o tempo, os egípcios foram vencidos e os ingleses ficaram por 72 anos ocupando o território diria o sudanês Ibraim (IBRAHIM, 1991, p. 79).

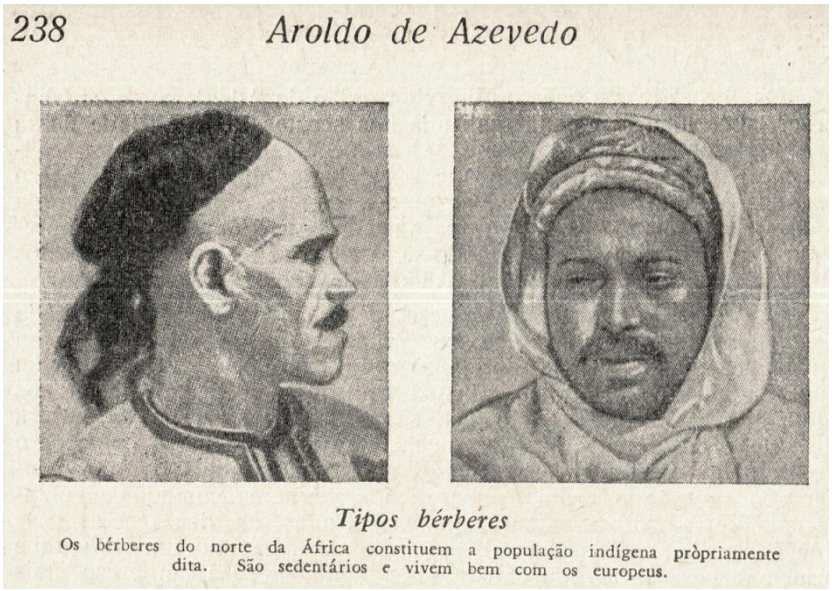
Percebe-se que, com o passar dos anos, os movimentos pan-arabismo e pan-africanismo se unem em oposição ao regime colonial. Observamos também que o pan-africanismo teve forte influência na educação, organizações políticas e sociais, desenvolvendo a comunicação entre africanos, americanos e antilhanos. Dessa maneira, os demais chefes de Estados e organizações civis africanas ousaram planejar a nacionalização dos seus países assim como socializar recursos e riquezas. Exemplo disso foi a nacionalização do Canal de Suez por Gamal 'Abd al-Nasser, em 1956, considerada uma das mais importantes iniciativas africanas do século XX[111]. Dentre as forças anticoloniais existia a união da irmandade muçulmana em prol de um único ideal: lutar contra o regime político inglês, francês, português, espanhol e italiano.

Aroldo de Azevedo (1938), ao afirmar tal ideia político-religiosa, estava reforçando a visão do sistema-mundo, a teoria do eurocentrismo, que constituía uma posição claramente minoritária ao universalismo europeu. Diria Chartier (1991, p. 179) que a apropriação social do discurso "é um dos procedimentos maiores através dos quais os discursos são dominados e confiscados pelos indivíduos e instituições que arrogam o controle exclusivo sobre eles". Categorização essa que se aproxima da narrativa do livro didático, que apresenta e tenta compreender o mundo em forma de texto e representações. Isso porque tais saberes estavam sendo divulgados por uma parcela dos europeus por algumas maneiras; uma delas foi pelos

[111] No caso do Egito, por exemplo, estava em jogo, segundo Hrbek (1993, p. 197), o financiamento do "projeto da grande barragem em Assouan. Este projeto visava aumentar as superfícies cultivadas e garantir o fornecimento da energia necessária a industrialização", para os ingleses. Contudo a estatização da usina resolveria o problema das taxas de impostos e o crescimento populacional do país utilizando os fundos extraídos do canal para o financiamento da grande barragem.

registros de viagens das Sociedades de Geografia.

Imagem 13 - Tipos berberes, representados em *Geografia Geral*, de Aroldo de Azevedo (1938).


238 Aroldo de Azevedo

Tipos bérberes

Os bérberes do norte da África constituem a população indígena pròpriamente dita. São sedentários e vivem bem com os europeus.

Fonte: Azevedo, 1938, p. 238. Tamanho original: 9,5 cm x 4,5 cm.

> **Livingstone e Stanley conseguiram resolver o problema do Congo.**
> Este missionário escocês, *David Livingstone*, partindo do Cabo e, depois, do lago Ngami (1849) para evangelizar as populações selvagens e transmitir-lhes os mais rudimentares princípios da civilização, realizou durante vinte e cinco anos, obra de grande explorador, porque morou continuamente na África (...). Suas explorações desinteressadas abriram o caminho para Stanley, que com ele se encontrou em 1870, para a descoberta das nascentes do grande rio. (AZEVEDO, 1938, p. 238)

Segundo o autor Aroldo Azevedo (1938), os berberes, que constituem os povos indígenas propriamente ditos, vivem bem com europeus. Podemos daí depreender que os referidos povos não só deixam de contestar os valores coloniais impostos, mas também aceitam a presença dos europeus como meio de sobrevivência. Na imagem e texto a esse respeito, percebemos mais uma vez que a relação territorial entre o africano e o europeu foi derivada de um jogo de poder e controle. Fazia parte desse contexto a afirmação do colonizador sobre o colonizado. A religião salvadora, nesse caso, era o cristianismo, e os mais belos atos partiam dos saberes e práticas europeus de organização da sociedade. Quando afirma isso em seu texto, Azevedo (1938) estava reforçando a teoria do eurocentrismo, difundida pelos europeus. Era a prática colonial do sistema mundo pregando princípios, valores e crenças relativos à Europa, com expansão dos povos e dos Estados europeus para suas colônias.

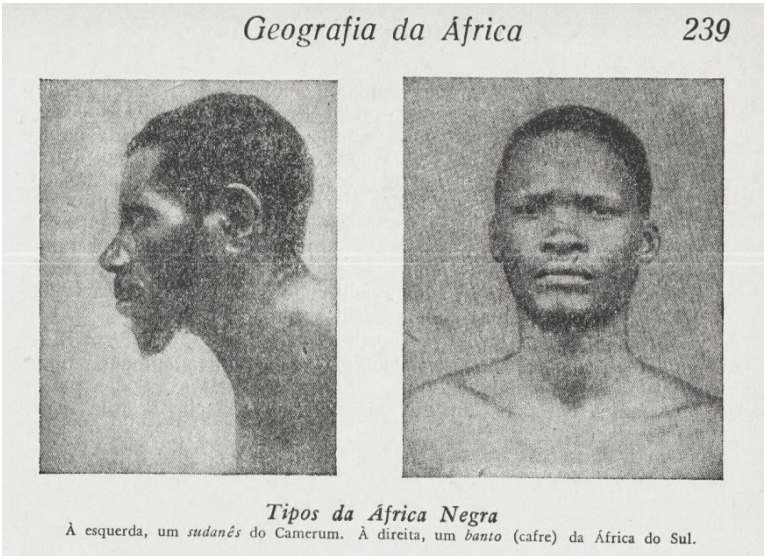
Seriam os africanos incapazes de grandes transformações, como resolver o problema da seca do Congo? Teriam eles conhecimentos "técnicos" que favorecessem a construção de barragens, diques e demais engenharias? Ou seriam as explicações dos europeus outra forma de vestir a colonização? As conceituações negativas, como já dito, faziam parte da expansão territorial europeia em suas terras, como a implantação de novas ideologias dominadoras. Os europeus foram tidos como grandes administradores que lidavam com o território sem problemas ou dúvidas, aos modos do pensamento inglês.

Considerando que território é poder, Badie (1996, p. 56) diz que o princípio da territorialidade consiste na seguinte ideia: "o território distingue o interno do externo, aquilo 'que é 'estrangeiro', daquilo que não o é; o território permite designar o bárbaro, o estrangeiro, o outro, aquele que se pode combater, mas com quem se pode também falar". Compactuando com a análise de Badie (1996), seria certo afirmar que os bárbaros foram os europeus, ao se fixarem com suas roupagens, barcos, cartas, teodolitos e demais instrumentos em território africano. Os europeus articulavam suas barbaridades no território alheio, agora colonizado por eles e chamado de selvagem.

As categorizações no plano território africano eram diversas. A respeito do debate sobre a colonização, essa foi a relação do texto de Aroldo Azevedo (1938) com os diferentes valores e particularidades presente na sociedade. Ou seja, uma parte da humanidade é civilizada e a outra faz parte da barbárie. A civilizada acredita que levará o conhecimento aos bárbaros. Nesse sentido, podemos dizer que os livros didáticos de Azevedo (1938 e 1978) retrataram um conteúdo da África com os olhos europeus, reproduzindo conceitos e categorias que estavam em voga. Muitas delas foram difundidas com as melhores das intenções e objetivos da colonização e expansão territorial. Eram na sua maioria pensamentos de intelectuais, viajantes, militares, professores e demais profissionais que produziam informações a respeito desse continente.

"Retirar", segundo os princípios europeus, a África da barbárie estava presente na fala do novo sistema-mundo, como também estava presente a ideia de restaurar e instruir o africano nos moldes do pensamento europeu. Para isso, era necessário reconhecimento do território, agir com estratégia e dominação para efetivar a conquista. O mapeamento se daria não só pelo domínio a ferro e a fogo, mas também pela política de evangelização. A colonialidade do saber por meio do poder de dominação, utilizando forças para estabelecer a europeização como exemplo de superioridade. Com esse discurso, França e Inglaterra foram os principais países a construir tal imaginário na África, na Ásia e na América.

Imagem 14 - Tipos da África Negra, em *Geografia Geral*, de Aroldo de Azevedo (1938)



Fonte: Azevedo, 1938, p. 239. Tamanho original: 10,5 cm x 5,5 cm.

> No momento da morte de Livingstone, o inglês Cameroon, partindo de Zanzibar, atravessava o continente pelos planaltos orientais e meridionais da periferia da bacia congolesa, seguindo o Lucuga, do lago Tanganica ao Lualaba, percorrendo as regiões de Urua e de Catanga, o planalto de Lunda e terminando no Atlântico na região de São Paulo de Loanda. (...) No meio de dificuldades, de ataques dos indígenas, de crises de doenças diversas que dizimaram sua gente e que desencorajaram Tipo-Tib, Stanley caminhou para o norte; depois, próximo Às cachoeiras de Stanley embarcou em uma vintena de embarcações os 150 homens que lhe restavam. (...) O problema do Congo estava resolvido. A era da grande exploração da África equatorial estava encerada. (AZEVEDO, 1938, p. 80)

A obra (1938) continha conteúdos compilados de outras anteriores, porém o debate e a descrição do que seria a vir a ser efetivamente a partilha territorial não foi escrita. O que encontramos são os mesmos temas da estrutura física, vida humana e regiões geográficas.

Por meio do debate da população africana nos livros de Aroldo de Azevedo (1938 e 1978), apresentamos sua visão de mundo com relação à África, seu posicionamento político, social e a articulação de suas ideias a respeito desse continente, presente em seus livros didáticos. O conteúdo escolar registrado nos livros de Aroldo de Azevedo (1938 e 1978) vai ao encontro da problemática da nossa tese. Encontramos uma postura conservadora, com traços liberais ligados às práticas do imperialismo.

No fragmento anterior do livro (1938), podemos interpretar a ideia da inferiorização humana ligada às práticas colonizadoras, por meio do enaltecimento da escola francesa com sua geopolítica imperialista e com os seus ensinamentos na Geografia. Quando Azevedo

(1938 e 1978) afirma que a fé diferenciada era um obstáculo, ele está adentrando o campo da cultura no sentido político. Ferro (1996, p. 27), ao escrever sobre a história dos impérios, lista os seguintes tópicos: “expansão comercial, evangelização, colonização, escravidão dos povos etc.” Sabemos do debate no campo das crenças passa pela difusão da língua, costumes, hábitos e tradições, todos esses aspectos tendo força de mudanças sociais no cotidiano da população local. Além do domínio no plano econômico, existia a imposição no plano da cultura. Pois o colonialismo não foi uma simples disputa no campo político, mas também refletiu o debate no plano da cultura, como já discutido anteriormente. Fez parte desse plano um conjunto geopolítico de hábitos, costumes e tradições reinventados pelo colonizador ao colonizado.

Por exemplo, o livro de Zoraide Victorello Beltrame (1975) demonstrava mudanças no desenvolver dos conteúdos escolares, com histórias em quadrinho e o uso das cores, mas o tratamento do tema dos povos não mostrou grandes mudanças. Encontramos poucas figuras que retratassem a população do continente africano – em uma delas temos três homens sem denominação, em imagem acompanhada de um texto.

Imagem 15 - Homens africanos retratados na obra de Beltrame (1975).

Fonte: Beltrame, 1975, p. 243.
Tamanho original: 9,5 cm x 9,0 cm.

A África também é conhecida como continente negro. Mas você sabia que 1/3 de sua população é formada por brancos?
Os habitantes brancos distribuem-se do seguinte modo:
a) brancos de origem europeia: localizam-se de preferência nas extremidades: ao norte, nas costas da Argélia e Marrocos; ao sul, na África do Sul.
b) brancos de origem não europeia: são a maioria, dentro do grupo branco. A cor da pele é geralmente morena. São **semitas** (árabes e judeus) e os **camitas** (mouros e tuaregues). Localizam-se, principalmente, do centro para o norte do continente. Do centro para o sul, o continente é povoado predominantemente por **negros**.
Dentro do grupo negro, podemos distinguir quatro tipos básicos, com características diferentes uns dos outros **sudaneses;**
a) os **bantos;**
b) os **pigmeus;**
c) os **hotentotes** e **bosquímanos.**
(BELTRAME, 1975, p. 243)

No decorrer do tópico O Homem africano, Beltrame (1975, p. 242) registra: “Os 30 173 248 km² do continente africano só abrigam uns 365 100 000 habitantes. Trata-se de uma população pequena, se considerarmos o tamanho do território”. O texto de Beltrame (1975, p. 243) revela a conceituação de raça hegeliana (1928) do território africano para com a sua população, próxima da de Aroldo Azevedo, (1938 e 1978) que vinha sendo divulgada desde os anos 1930 e se perpetuava nos anos 1970. Primeiro, os brancos de origem europeia estão localizados nos países do extremo sul, que são os mesmos países representados nas iconografias do tópico Ruas e Cidades (1938 e 1978). Segundo, os brancos de origem não europeia são diferenciados pela cor da pele, bem morena, de acordo com a autora. Temos nesse caso outro indicador, disfarçado, mas presente no texto. A coloração da pele contribuiu na perpetuação e difusão das teorias raciais criadas na Europa no século XIX se espalhando pelas Américas, que foi um dos pilares da partilha do continente, a causa do *apartheid* por 40 anos, na África do Sul e outros países, e da segregação que ainda assola a África como o Brasil. A foto oferecida por Beltrame (1975, p. 243), em que vemos três homens com ferramentas de trabalho na mão, não nos diz se são sudaneses, camitas ou semitas, se estão ao norte ou sul do continente. Mas a autora traz denominações idênticas às do Aroldo de Azevedo (1938 e 1978), como vimos nos mapas Povos da África reproduzidos por décadas.

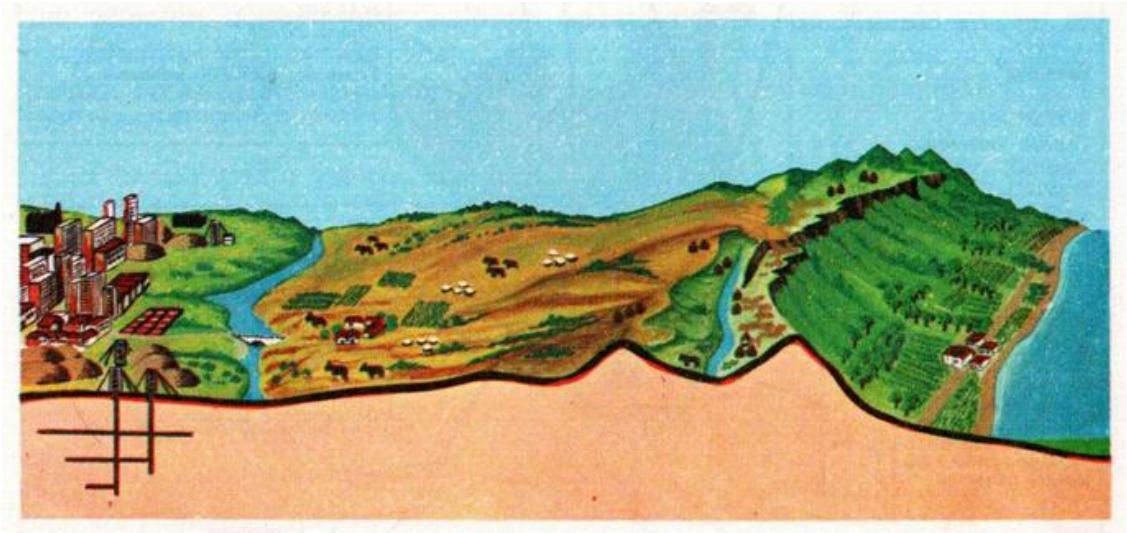
6.5 AS DESAMARRAS HUMANAS

Este tópico pretende discutir a publicação da descolonização e processos de independências na África presentes no livro escolar. Esse fato é retratado no livro de Zoraide Victorello Beltrame (1975, p. 268):

> **ONDE OS NEGROS AINDA NÃO SÃO LIVRES**
> Na Rodésia e na República Sul-Africana, os brancos controlam quase 70% da melhores terras e obrigam os negros a viver separados, em locais de poucas áreas cultiváveis. A população negra, que é a esmagadora maioria, se quiser sobreviver tem trabalhar para os brancos.

A situação de segregação social também é abordada pela autora, tanto através de imagens como em textos.

Imagem 16 - *Apartheid* – Desenho tratando da segregação racial na África, em Beltrame (1975).



Fonte: Beltrame, 1975, p. 268). Tamanho original: 11,5 cm x 5,5 cm.

O "APARTHEID" OU SEGREGAÇÃO RACIAL
É o sistema de segregação racial que vigora nos países acima. Os negros cultivam as terras para os brancos, mas vivem em áreas separadas. Trabalham na exploração das minas dos brancos, mas moram em ouros locais. Como operários das indústrias localizadas nas cidades, são obrigados a residir em bairros só de negros. Esta separação se estende por todas as atividades sociais. Existem escolas, clubes, igrejas, cinemas etc., para brancos ou para negros
Nas planícies costeiras estão as "plantations" pertencentes aos brancos.
Nas altas montanhas, onde a enorme erosão tornou os solos pouco cultiváveis, estão as áreas dos negros.
No planalto aparecem as ricas pastagens e as grandes plantações dos brancos.
As jazidas de minerais do interior facilitaram o desenvolvimento de indústrias e o aparecimento de grandes cidades. Aí, os negros vivem em barracões, nos bairros a eles reservados. (BELTRAME, 1975, p. 268)

Muitos desses fatos não estão presentes nos livros didáticos anteriores, por desconhecimento do autor ou deliberadamente. Assim, Beltrame (1975, p. 266) dá um salto importante para discussões, na Geografia escolar do livro didático, sobre o sistema político *apartheid* no continente africano. Chartier (1991, p. 179) diria que esse fato está relacionado com a apropriação, a interpretação e, a nosso ver, volta a atenção para uma aproximação entre o debate acadêmico e escolar.

É nesse período que o novo regime entra em cena, o fascismo disfarçado, uma perseguição racial com o nome de *apartheid*, uma divisão territorial racial em alguns países do território africano, um modelo de divisão que foi oficializado na África do Sul, mas que prevaleceu em outros países do continente, como Angola, Moçambique, Argélia e Egito. Os

brancos da burguesia rural buscavam cada vez mais diminuir o acesso à terra pelos africanos, no caso das minas e agricultura. Era o embate dos europeus para manter o controle sobre as terras e o que nela se explorasse. Algumas partes das cidades ficaram interditadas territorialmente para negros ou muçulmanos, que foram proibidos de frequentar cinemas, praias, supermercados e praças públicas. De acordo com especialista do Zimbábue David Chanaiwa (1993, p. 299), os africanos na maioria do continente estavam

> privados de participar de programas de aperfeiçoamento profissional, eram privados do direito de greve e não se lhes era permitida a participação em negociações coletivas (...) eles não gozavam do direito, nem as pensões da aposentadoria, nem aos cuidados hospitalares, nem tampouco as medidas de prevenção contra os acidentes de trabalho, as quais não se lhes eram aplicáveis.

Algumas medidas contribuíram para intensificar ainda mais a relação entre colono e colonizado nos países que estavam em busca da independência colonial. Concomitantemente à manutenção da dependência, foram criadas leis que privavam o africano, da África do Sul, Angola, Moçambique[112], Rodésia do Sul, de ter acesso aos recursos minerais e naturais, convivendo com a baixa remuneração, o controle do movimento de migração, a separação trabalhista entre negros e brancos. Após séculos de colonização, essas leis buscavam cada vez mais firmar o controle territorial. Incentivados a trabalhar nas terras inglesas e portuguesas, a mobilidade populacional aumentou nesses países. Atuante direto na luta de libertação contra Portugal, Cabaço (2007, p. 321) registra três fatores marcantes nas relações em Moçambique:

> o imperativo da ordem, determinado pelo imperativo da segurança dos brancos em número estatisticamente insignificante, a importância da hierarquia social, que afirmasse as relações de poder, e a necessidade de conter a mobilidade social como forma de defesa dos privilégios.

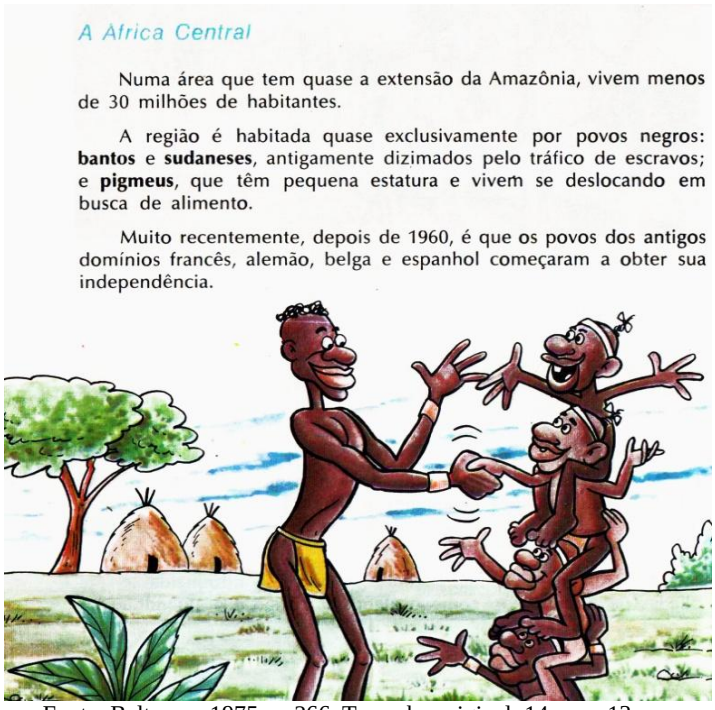
Tais práticas estavam sendo estabelecidas em grande parte do continente. Leis territoriais raciais agora se estendiam por toda África. A cor da pele podia definir e identificar as relações entre colonos e colonizados. Porém, com a divisão social estabelecida, foram geradas, consequentemente, desigualdades, tais como subemprego, baixa remuneração, má

[112] De acordo com Gallo (1988, p. 26), após algumas independências em 1960, Portugal faz substituição do termo "colônia" por "províncias ultramarinas". Era o começo do fim da população local que passava a ser considerada como cidadãos angolanos ou moçambicanos.

qualidade de vida, escassez de alimentos e subdesenvolvimento.

A formalização do sistema segregacionista reforçava o trabalho escravo, os privilégios dos brancos, a diferença de cor e os direitos constitucionais, alimentando uma discriminação apoiada por teorias racistas equivocadas e pelo darwinismo social da época. Como vimos no livro de Beltrame (1975), a população negra, mesmo com as independências, viveu sérios problemas de acesso à infraestrutura, à moradia e até à alimentação. A autora trata no livro escolar da falsa harmonia entre os diferentes povos que foram isolados pela colonização inglesa (BELTRAME, 1975, p. 268).

Imagem 17 - Bantos, hotentotes, pigmeus e sudaneses – a falsa harmonia entre os povos africanos retratada no livro de Beltrame (1975)



Fonte: Beltrame, 1975, p. 266. Tamanho original: 14 cm x 13 cm.

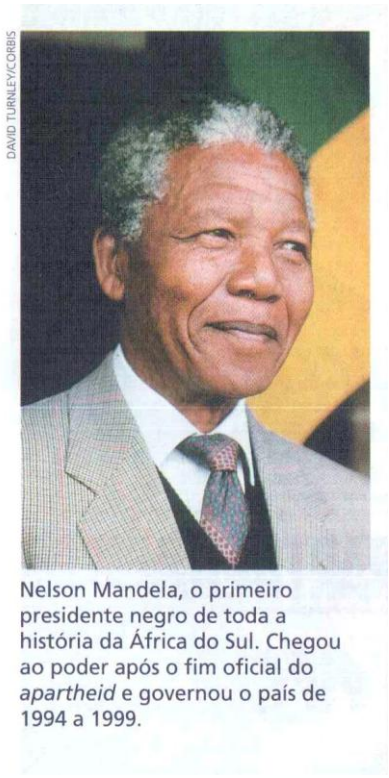
NEGROS
Quando a região era selvagem e desabitadas, chegaram os **hotentotes**.
Naturalmente, ocuparam as melhores terras. Porém, em seguida vieram os **bosquímanos**, que os expulsaram das terras ocupadas.
Depois chegaram grandes levas de **bantos** que, por sua vez, afugentaram os bosquímanos para áreas difíceis. Passado muito tempo, quando já estava mais ou menos estabilizada, chegaram os **brancos**.
A partir de então, todos os negros foram expulsos para as piores terras.
(BELTRAME, 1975, p. 268)

O texto e a imagem de Beltrame (1975, p. 268) revela um olhar colonial a respeito da população africana, que, segundo a autora, eram opostos aos valores dos europeus de civilização e progresso. Outro fato que nos chama a atenção é o conflito entre os povos africanos pelo acesso à terra, e a expulsão destes com a chegada do branco colonizador em função da partilha do continente.

Fazendo a relação entre o texto e a imagem, percebe-se que os diferentes grupos humanos africanos viviam em perfeita harmonia, compartilhando os mesmos territórios. Sabemos que tal realidade não acontecia, não somente por eles estarem em confronto com as diferenças religiosas, linguísticas, políticas, econômicas e culturais diversas, mas principalmente pelos resquícios após a partilha do continente.

Esse conflito aparece em Vesentini e Vlach (2003, p. 188-190), quando tratam da chegada de Nelson Mandela ao poder em meados da década de 1990.

Imagem 18 – Nelson Mandela chega ao poder, em Vesentini e Vlach (2003)



Fonte: Vesentini e Vlach, 2003, p. 190.
Tamanho original: 7,0 cm x 9,0 cm.

A partir de abril de 1994, com a realização das primeiras eleições livres e multirraciais na África do Sul para os cargos legislativos e para a presidência da República, desapareceu oficialmente o apartheid.
Uma nova constituição foi promulgada, tornando iguais os direitos de todas as pessoas, qualquer que seja a sua etnia, cor da pele, e além disso várias línguas dos povos africanos foram oficializadas no país.
(VESENTINI; VLACH, 2003, p. 189)

A figura de Nelson Mandela publicada no livro escolar de Vesentini e Vlach (2003, p. 190) vem contextualizar um tópico específico, que trata do país África do Sul, o mais industrializado do continente africano. Nelson Mandela inicia suas atividades políticas na década de 1950 por influência do Congresso Nacional Africano, que buscava um país livre com o fim do racismo. Entretanto, as medidas violentas e reacionárias do governo inglês colonial acarretaram mortes e prisões. Ações que faziam parte da política da "divisão para colonização" com algumas medidas separatistas, entre elas a separação da população branca e negra no campo e na cidade passando pelas escolas, igrejas, transportes, hospitais e no acesso a demais serviços públicos. Já que a política era abafar o nacionalismo africano que vinha se fortalecendo, é nesse contexto que Nelson Mandela é condenado à prisão perpétua em março de 1966 por ideologias socialistas de cunho revolucionário divergindo da ordem estabelecida. Foram necessários anos de manifestação e acordos para que ocorresse sua libertação em 1990. Entre as ações políticas do presidente de origem xosa, esteve a união nacional entre brancos e negros nos partidos políticos, trazendo desconfiança por parte dos demais povos, entre os quais os zulus e a maioria branca, os africânderes.

O *apartheid* foi um sistema político discriminatório omitido dos livros de Aroldo de Azevedo, (1938 e 1978) publicado por Beltrame (1975). A realidade existente na África do Sul mantida pelos bantustões continuava suas práticas de controlar a maioria negra, sem direito a reivindicações, lutas por melhores qualidades de vida, direitos básicos, infraestrutura ou serviços como saúde e educação. O exemplo da conquista dos direitos dos demais povos para o fim do *apartheid* nasceu de diversas manifestações que vinham ocorrendo há décadas no continente africano, mas que foram omitidas no livro escolar.

Vesentini e Vlach (2003, p. 191) tratam do nacionalismo entre os povos, entre os quais o zulu, o xosa, e os africânderes, de maioria branca.

Mapa 21 - África do Sul: 1994

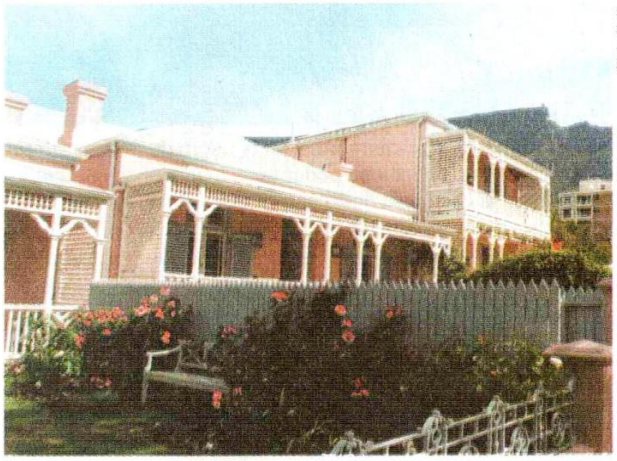
Fonte: (Vesentini e Vlach, 2003, p. 190). Tamanho original: 10 cm x 10 cm.

> Na realidade, a África do Sul do início do século XXI representa uma espécie de laboratório para grande parte do continente africano, uma experiência de construir uma democracia (algo que nunca existiu na África) que, se for bem-sucedida, poderá se propagar para inúmeros outros países.
> Se essa experiência der certo, o país não será uma democracia, mas, o que é mais importante, uma sociedade democrática no seio de uma população multirracial, algo muito mais difícil de construir em uma população heterogênea, do ponto de vista étnico e cultural, do que em um povo mais ou menos homogêneo, como é o caso das sociedades mais antigas (Reino Unido, Estados Unidos e França, etc).
> (VESENTINI; VLACH, 2003, p. 191)

Discordamos do texto de Vesentini e Vlach (2003, p. 191) no campo acadêmico, pois sabemos que as guerras são inerentes ao ser humano. Não podemos negar os conflitos após a partilha, mas também não podemos achar que eles serão eternos e que os povos não terão a capacidade de se organizar e resolver os problemas vivendo num modelo de democracia próxima dos moldes europeus e demais partes do mundo.

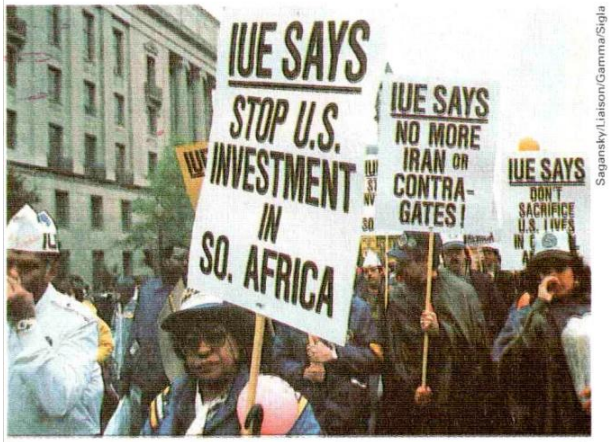
Vesentini e Vlach (2003, p. 191) tratam das desigualdades e conflitos ligados ao *apartheid*:

Nenhum negro tinha o direito de adquirir terras;
Era proibido o casamento de brancos com pessoas de outra cor;
Era proibido o acesso de negros a certos hotéis, restaurantes de luxo, etc;
Era necessário um passe, ou seja, uma autorização para os negros viajarem de uma cidade a outra dentro do país;
Um negro não podia hospedar ninguém, nem mesmo parentes, por mais de 72 horas em sua casa.



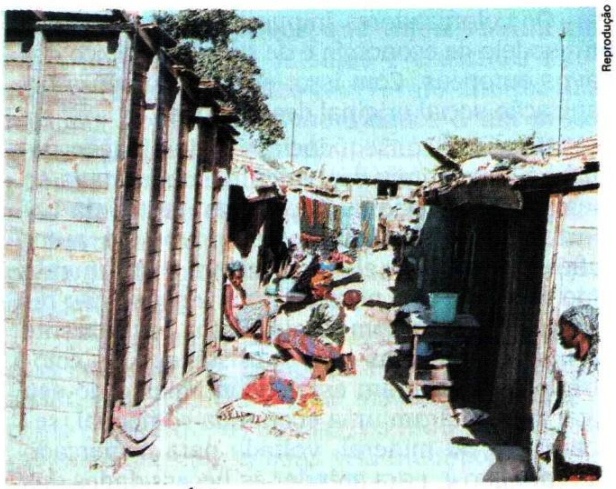
Bairro residencial na Cidade do Cabo, África do Sul.

Imagem 19 - Moradia na Cidade do Cabo, África do Sul, retratada por Vesentini e Vlach (2003).
Fonte: Vesentini e Vlach, 2003, p. 188.
Tamanho original: 8,0 cm x 6,0 cm.



Nos anos 1980 e no início dos anos 1990 eram comuns, nos países ocidentais, manifestações de protesto contra o *apartheid* na África do Sul.

Imagem 20 - Protesto contra o regime do *apartheid*, em Vesentini e Vlach (2003).
Fonte: Vesentini e Vlach, 2003, p. 189.
Tamanho original: 5,0 cm x 7,0 cm.



Moradia pobre na África

Imagem 21 - Moradia pobre na África, retratada por Vesentini e Vlach (2003).
Fonte: Vesentini e Vlach, 2003, p. 167).
Tamanho original: 10 cm x 8,0 cm.

As desigualdades e deficiências no que diz respeito à moradia reveladas pelas imagens acima fazem parte de um conjunto maior de infraestrutura, como água, luz, telefone e outros serviços ausentes no bairro negro, no contexto de racismo institucional. A respeito das publicações acima nos livros escolares, registramos que a passagem dos anos 1950 para os anos 1960 na África é conhecida pelas primeiras independências, contudo é importante registrar que, mesmo com essas conquistas de determinados países, o colonizador recriou suas amarras de controle territorial. Em contraposição às moradias ricas na África do Sul, o livro de Vesentini e Vlach (2003, p.167) publica os resultados do *apartheid*.

Essas e outras orientações estão presentes nos conteúdos escolares dos livros de Vesentini e Vlach (2003), que demonstram que o racismo não estava somente disfarçado, mas também muitas vezes institucionalizado no país.

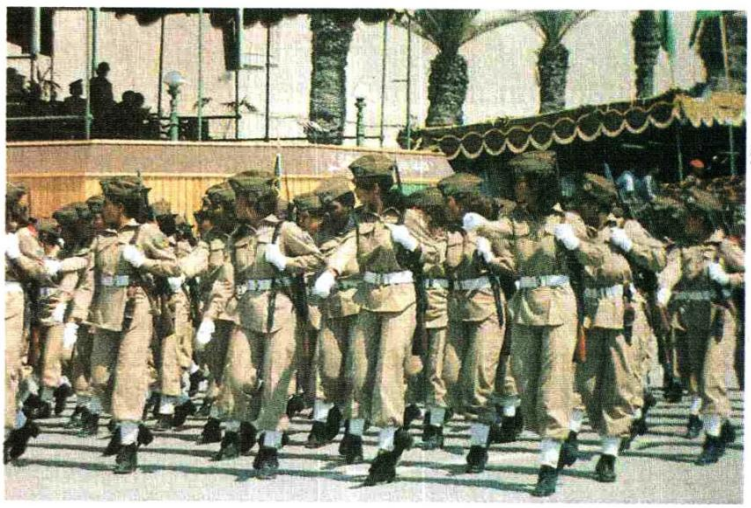
Imagens e textos trazidos por Vesentini e Vlach (2003) tratam ainda da militarização e de regimes políticos considerados autoritários, como os da Argélia e da Líbia, antiocidentais e de forte tradição árabe.

Imagem 22 - Guerreiras da Líbia retratadas por Vesentini e Vlach (2003).

Jovem mulher aprendendo a manusear um lançador de granada na academia militar da Líbia.

Fonte: Vesentini e Vlach, 2003, p. 182.
Tamanho original: 10 cm x 7,0 cm.

Imagem 23 - Tropas femininas na Líbia, retratadas por Vesentini e Vlach (2003).



Desfile de tropas femininas na Líbia.

Fonte: Vesentini e Vlach, 2003, p. 182. Tamanho original: 10 cm x 7,0 cm.

> Obedecer às autoridades, principalmente quando elas dizem propagar a fé muçulmana;
> Manter hábitos milenares que ajudam a evitar a renovação das ideias, como o estrangeiro ser sempre visto com suspeitas, as mulheres terem de usa véu para cobrir o rosto em público, além de não poderem exercer posições de lideranças;
> Unir-se em nome da luta contra um inimigo externo real ou imaginário. Esse inimigo hoje é o Ocidente e, em particular, os Estados Unidos.
> (VESENTINI; VLACH, 2003, p. 181).

Muitos fatos ocorridos na Primeira e na Segunda Guerra Mundial tiveram fortes repercussões no território africano. Acontecimentos esses que mudaram significativamente o mapa e as relações geopolíticas estabelecidas entre alguns países do continente africano e o restante do mundo. É preciso que se diga que, com a Segunda Guerra Mundial e, mais precisamente, a partir de 1935, ocorreram mudanças significativas no mapa do continente africano. Transformações de grande importância que vieram a modificar o curso da própria história dos países europeus e que repercutiram na representação do continente no mundo. Por exemplo, os africanos se viam em meio ao nazifascismo que fazia parte do imperialismo burguês. Uma das alternativas aos africanos nesse cenário foi lutar contra o domínio das colônias alemãs[113]. A luta partiu dos movimentos criados pela sociedade civil organizada pelo fim do colonialismo. Os nacionalistas africanos vinham crescendo e recebendo estímulos

[113] Quando Hitler toma o poder em 1936, a população de Tanganiyka, autóctones e brancos colonizadores se unem na mesma batalha, servindo ao lado dos aliados. De acordo com queniano Ali Al'Amin Mazrui (1993, p. 133), tal participação é denominada de "escolha entre vários demônios", uma colaboração contra os diversos imperialismos existentes no continente.

ideológicos em prol da independência e da luta contra o racismo, que assolava o continente. Coincidentemente, o país, que foi sede da partilha africana, se viu, após o término da Segunda Guerra Mundial, vítima dos seus pares coloniais: a Alemanha perde suas colônias na África. Sem a Alemanha, o continente africano estava sob o controle político e econômico dos demais países europeus. Assim, portugueses, ingleses e franceses enfrentaram quadros políticos de organizações em prol da independência da maioria das suas colônias.

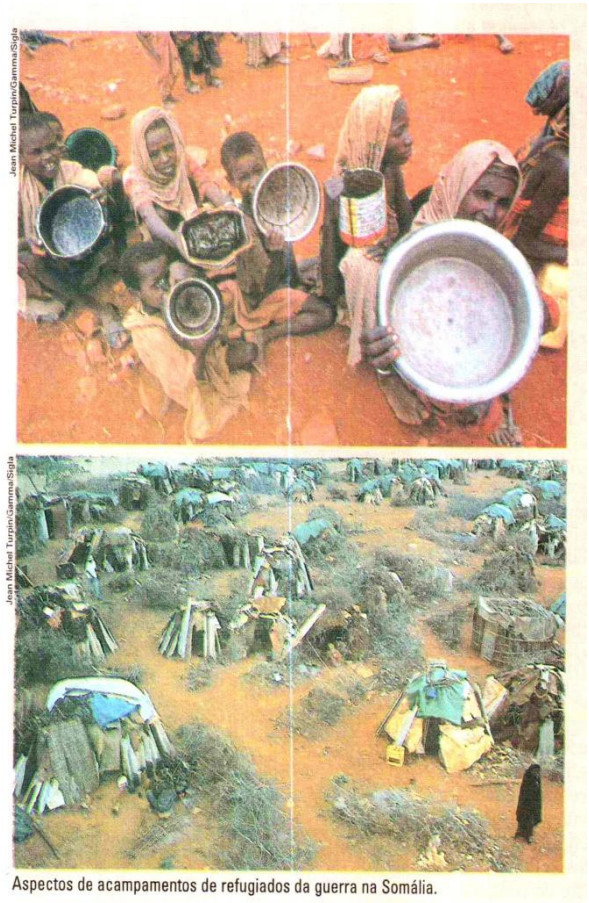
Percebe-se que, de um lado, temos um regime autoritário, baseado na força pelo poder religioso e pelas forças armadas que recentemente caíram: é o caso da pessoa de Muamar Kadhaffi. Personalidade essa que esteve envolvido no combate político contrário a colonização francesa que persistia desde a era colonial. Faziam parte desse momento a busca da estabilidade econômica e política que não fosse dependente das atuais autoridades europeias. Kadhaffi fez parte da criação de uma elite intelectual, na valorização da população autóctone, na reorganização do comércio e serviços que rompesse as amarras coloniais. Por outro lado, havia ali um regime político segregacionista extremamente racial.

Fazemos aqui uma relação de conteúdos dos livros didáticos Frantz Fanon (1961), que trata sobre "as desventuras da consciência nacional", não acreditando que o futuro traria a libertação, ou a construção da consciência nacional, mas uma continuação do imperialismo. Para ele a violência contra o regime colonial era uma das saídas para a libertação pós-nacionalista. Nesse sentido, nosso entendimento da obra de Fanon (1961) passa como uma resposta às propostas europeias de colonização, opressão e escravização colonial. Ao afirmar tal pensamento, percebemos que existem fortes traços de vontade política no sentindo hegeliano, ontológico, humano e epistemológico de uma nova conquista histórica pelo colono. De certa forma, o médico psiquiatra era o pensador colonial em busca de liberdade social, política e cultural.

Por sua vez, não só no caso Muamar Kadhaffi, mas de outros líderes africanos, como por exemplo Sekou Toure líder presidente da Guiné por trinta anos, Idi Amin Dada, conhecido pela sua brutalidade era conhecido como o "açougueiro" de Uganda, dentre outros. Acreditamos que é preciso refletir e analisar o exagerado nacionalismo anticolonial que se perpetuou, durante o curto período de independência, difundido por alguns países africanos. Fatos esses que resultaram em golpes militares, insurgências, guerras civis e outras formas de violência contra a população local. Nacionalismo que é resultado da política colonial europeia. Exemplo de tais problemas, como a fome e a guerra, ocorreu em diferentes partes do continente africano, seja na parte setentrional, meridional ou nos países da África Oriental,

que foram palcos de conflitos durante a década de 1990.

Imagem 24 – Situação precária na Somália, retratada por Vesentini e Vlach (2003).



Fonte: Vesentini e Vlach, 2003, p. 186. Tamanho original: 11 cm x 14 cm.

Vesentini e Vlach (2003, p. 186-187) escrevem que as colonizações belga e alemã manipularam a minoria tútsi para entrar em confronto com os hutus. Esses dois povos historicamente já apresentavam confrontos. O processo não foi tão simples, foram diversos os conflitos da população africana em função dos limites territoriais europeus. Deles podemos elencar os de Ashanti, do Níger; o de Samori, Touré, do Gabão; o da rainha e os reis de Kabarega e Mwanga, dos bôeres, na África do Sul, que são exterminados; o de Kotokoli, do Togo; o de Rabah, no Saara, dentre outros (UZOIGWE, 1991 pp. 35-46). Nessas disputas, houve alianças entre africanos e ingleses contra determinados vizinhos, entre as quais a de Baganda contra os Banyoro, a dos Barotse contra os Ndeble. Do lado francês também houve alianças dos Bambara em oposição aos Tukulor; dos reinos de Oyo contra os Iorubá; entre a Etiópia e o Ifãt, entre outras dezenas de divisões que fizeram parte da geografia africana.

Porém não podemos dizer que a expansão europeia em sua fase inicial ou o imperialismo europeu da segunda metade do século XIX foram causas principais dos litígios, como não podemos sugerir que todos os problemas da África devem ser atribuídos à Europa.

Sabendo dos fatos aqui discutidos, acreditamos ser de grande importância a publicação feita por Vesentini e Vlach (2003) dos problemas causados pela colonização dos países europeus, que tiveram como seus objetos prioritários a dominação os territórios africanos, e buscavam de certa forma domínios em terras distantes como forma de sobrevivência entre os próprios vizinhos continentais. Esse fato fazia parte do saber geográfico do expansionismo do século XIX, das novas representações territoriais a serem efetuadas. Como já visto no decorrer da tese e em particular no tópico Folheando as primeiras páginas da África na Geografia escolar, alguns autores dialogaram sobre o nascimento da Geografia, a presença da África no compêndio de escolar. Não por coincidência, a formação do continente foi a base da partilha, com a polêmica obra de Lacoste (1988), referencial que nos ajudou na (des)construção dos demais capítulos. Tais escolhas teóricas e metodológicos foram utilizadas para a nossa reflexão para analisar o conteúdo de África no livro escolar.

6.6 PROPOSTAS E DIRECIONAMENTOS PARA O ENSINO DE ÁFRICA NA GEOGRAFIA

Iniciamos com a proposta do MEC e SEPPIR (2004, p. 17), quando diz:

> É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.

Diante desse excerto e munido das leituras feitas, ousamos aqui deixar uma proposta para futuras pesquisas a respeito do continente africano. Pelos motivos já elencados no decorrer da tese, acreditamos ser importante pensar em novas reflexões de ensino sobre África. Ao assumirmos tal postura, demonstramos que não pretendemos enveredar por um individualismo metodológico. Contudo buscamos articular o conjunto de autores que discutem com uma matriz epistemológica próxima de combinações, teorias, compatibilidades, precisões e que tenham um posicionamento acerca do debate do ensino de África.

O referencial da Lei nº 10.639/03 visa o multiculturalismo[114]. Sua proposta pedagógica possui como objetivo "promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática" (MEC; SEPPIR, 2004, p. 31). Junto a isso, há também a implementação de suas diretrizes e debates nos livros escolares com um tema de grande discussão entre os especialistas a respeito da diversidade cultural brasileira. Exemplo dessa prática é a publicação do livro *Multiculturalismo e Racismo*, de Jessé Souza, em 1997. Tal publicação é fruto do seminário internacional organizado pelo Departamento da Cidadania do Ministério da Justiça e foi composto de artigos de diferentes intelectuais que elencaram pontos importantes para o debate nacional. Por exemplo, a obra passa pela discussão do racismo, da ilusória "democracia racial", do Estado de Direito e demais perspectivas e desafios políticos no campo do multiculturalismo. Diante dessa base conceitual, o que nos levou adiante no trabalho foi, e é, a abertura para diversos temas que a lei elenca. Um deles é o tema da África, que se desdobra e retorna a outros não menos importantes.

Um exemplo desse movimento é que recentemente uma nova linha de pesquisa a respeito da África vem surgindo no Brasil, como na Europa e Estados Unidos. A pesquisa da produção africana, desde a educação, literatura, artes, ciência e conhecimentos cartográficos está publicada em alguns livros de pouco acesso à população brasileira. Exemplo desse fato é tradução e publicação das obras da Unesco em português em 2010. Uma coleção de obras compostas de oito livros onde se pode encontrar um rico conjunto de informações que contribuem para uma nova forma de olharmos para esse continente. Em pesquisa nos volumes levantamos alguns dados que consideramos serem importantes para futuras investigações escolares e acadêmicas a respeito do continente africano. Registramos o número de mapas, figuras e tabelas presentes em cada um dos volumes que podem ajudar em novas pesquisas a respeito desse continente.

[114] Existem diferentes estudiosos do multiculturalismo, entre eles Gilroy (2001), Giddens (1998) e Hall (2007) . Para Hall (2003, p. 52), o multiculturalismo "Descreve as características sociais, e os problemas de governabilidade apresentados em qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em quê retêm algo de sua identidade 'original'".

Tabela 5 - Obras da Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) – *História Geral da África*

Livro	Número de mapas	Número de figuras	Número de tabelas
KI-ZERBO, Joseph (Ed.). *História geral da África, I:* Metodologia e pré-história da África. 2 ed. rev. Brasília: Unesco, 2010. 992 p.	14	146	20
MOKHTAR, Gamal (Ed.). *História geral da África, II:* África antiga. 2 ed. rev. Brasília: Unesco, 2010. 1008 p.	32	195	14
EL FASI, Mohammed (Ed.). *História geral da África, III:* África do século VII ao XI. Brasília: Unesco, 2010. 1056 p.	44	117	02
NIANE, Djibril Tamsir (Ed.). *História geral da África, IV:* África do século XII ao XVI. 2 ed. rev. Brasília: Unesco, 2010. 896 p.	49	103	06
OGOT, Bethwell Allan (Ed.). *História geral da África, V:* África do século XVI ao XVIII. Brasília: Unesco, 2010. 1208 p.	66	135	11
AJAYI, J. F. Ade (Ed.). *História geral da África, VI:* África do século XIX à década de 1880. Brasília: Unesco, 2010. 1032 p.	31	117	04
BOAHEN, Albert Adu. *História geral da África, VII:* África sob dominação colonial, 1880-1935. Brasília: Unesco, 2010. 1040 p.	34	91	25
MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe (Eds.). *História geral da África, VIII:* África desde 1935. Brasília: Unesco, 2010. 1272 p.	16	112	78

Organizado pelo autor.

A Lei nº 10.639/04, como o conjunto de livros traduzidos, publicados e disponibilizados online pela Unesco, propõe que os estabelecimentos de educação básica, infantil, fundamental, de ensino médio, e de jovens e adultos precisam estar munidos de livros e materiais didáticos que tratem desse tema em específico. Com a leitura e análise do material podemos observar que são diversos os autores que compõem cada volume, constando africanistas dos diversos continentes, em sua maioria africanos. Cada pesquisador trata de aspectos específicos, contribuindo para um novo olhar e pesquisas para o continente africano. O conjunto das informações a respeito de mapas, figuras e tabelas ajuda na construção de um novo olhar para o continente africano. Seguramente o conjunto das obras publicadas pela Unesco muda o foco do debate, diferente daquele da colonização racista europeia presente nas traduções de língua portuguesa.

Como explanado no decorrer da tese, o campo de pesquisa da África no livro didático

no ensino da Geografia é vasto, caro e ainda pouco explorado pelo viés escolar. Da mesma forma existem outros recortes e interpretações teóricas que podem vir a ser desenvolvidos entre levantamentos de trabalhos a respeito do tema, explicações e réplicas para um maior desenvolvimento desse desafio.

Podemos afirmar que anteriormente à Lei nº 10.639/03, o tema da África até recebia uma atenção direcionada no ensino de Geografia brasileira, em particular com interesses eurocêntricos, sobre os quais muito se discutiu em debates acadêmicos e pesquisas, não só sobre a África especificamente, mas também sobre as africanidades e as relações étnico-raciais no território brasileiro.

Como visto no decorrer da tese percebe-se que os livros escolares fazem parte de cada realidade específica, isso porque em muitos deles estão inseridos em algumas circunstâncias políticas que envolveram a África, aspectos históricos da política imperialista e o processo de sua independência, descolonização e a afirmação de alguns países como Estados. A África ainda possui um vasto campo de pesquisa que passa pelo período anticolonial, o colonial, do *apartheid*, o pós-colonial, até nossos dias. Segundo a gama de direcionamentos com os quais o livro didático pode trabalhar e desenvolver, propomos as diretrizes trazidas da Lei nº 10.639/03. Vejamos o seguinte trecho do documento (MEC; SEPPIR, 2004, p. 22):

> núbios e aos egípcios, com civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

Percebe-se que os temas possuem diretrizes, princípios e desdobramentos que podem vir a ser tratados por diferentes disciplinas escolares, o que não nos impede de propor e desenvolver um debate e leitura geográficos a seu respeito. De acordo com o fragmento do MEC; SEPPIR, (2004, p. 22), podemos propor diferentes exercícios com o livro didático ao escrevemos a respeito da população, da paisagem, da escravidão, dos acordos diplomáticos, das fronteiras, de diásporas e de independências políticas, nos remetendo a uma Geografia de

leitura nacional ou pós-colonial. Tal pensamento vai ao encontro com a nossa escolha a respeito do conceito de território. Lembramos aqui Callai (2003, p. 12), quando escreve que o território "É o resultado da dinâmica social". Para tal, é preciso que tenhamos claro um rigor teórico, metodológico e epistemológico do debate a respeito de cada um dos temas, sempre buscando enriquecer a temática do ensino, que é nosso objetivo central neste trabalho.

Caminhando por essa temática, temos o trabalho do professor Renato Emerson dos Santos (2007), que organizou um livro buscando confrontar as informações geográficas presentes na sociedade brasileira e que tivessem cunho político e cultural do sistema-mundo moderno. Encontramos na obra artigos que tratam de proposições no campo do ensino e pesquisa a respeito da temática afro-brasileira e que são as reflexões trazidas pelo professor Rafael Sanzio dos Anjos (1989) quando desenvolve o mapeamento dos quilombos e outras comunidades negras no Brasil. No livro a que aludimos, temos reflexões sobre o sistema colonial que caminhou para a chamada modernidade. Sua obra nos ajuda a pensar que a Geografia escolar que temos representada do continente africano nos livros escolares nos dias de hoje é fruto de um movimento colonial de diferentes momentos produzidos pela Europa, pela escravidão, expropriação de terras, colonização e anexação territorial racista da África.

Para a nossa reflexão, destacamos o texto de Frédéric Monié a respeito da África, que desenvolve articulações por meio do conceito de sistema-mundo de Wallerstein (1979). O autor discute as relações entre a África Subsaariana com outras partes do globo. Partindo de um debate histórico-geográfico, contextualiza a inserção do continente africano nas rotas de comércio, nos reinos da África, nas colonizações, nos processos de independência, nas crises internas, no petróleo e no novo cenário desse continente no mundo (MONIÉ, 2007, p. 175). Com grande peso, e sem deixar dúvidas às discussões do livro de Santos (2007), essa abordagem está conforme o documento do Conselho Nacional de Educação, nas Diretrizes Curriculares estabelecidas pelo MEC; SEPPIR (2004), que implementou a determinação do ensino da África para as áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

No que concerne à Lei nº 10.639/03, essa busca incentivou a realização de projetos, a divulgação por diferentes meios e a participação dos africanos e seus descendentes na educação, dentre os diferentes temas, um outro olhar sobre o continente africano. Contudo, mesmo que a proposta do ensino de Geografia escolar e o continente africano tenham aparecido modestamente no livro didático, temos como desafio participar de mais essa empreitada na formação política educacional do país. Na mesma linha de raciocínio, concordamos com Santos (2007, p. 25), quando este escreve a respeito do assunto que "isto

coloca incisivos desafios para o ensino de Geografia, enquanto aprendizagem do que apenas transmite reconhecimentos de um ramo científico mas, acima de tudo, contribui para a formação humana". Sendo assim, assumimos e aceitamos o posicionamento do MEC e SEPPIR em 2004, uma vez que ele se sustenta e serve como arcabouço e subsídio para nossas discussões.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

> É difícil, sem dúvida, separar a história africana de seu cenário geográfico. No entanto, seria inútil apoiar-se em reflexões deterministas para compreender em toda a sua complexidade, as relações estabelecidas entre as sociedades africanas e seu respectivo meio ambiente (DIARRA, 1982, p.333).

Nesta tese pesquisamos as concepções publicadas acerca do continente africano nos livros escolares entre 1890 e 2003. Tivemos como meta localizar e compreender como aparecem os conteúdos sobre a África tanto na forma de texto escrito, como nas representações não textuais, como, por exemplo, figuras, mapas e gravuras. Também foi nosso objetivo nesse conjunto saber quais foram as rupturas ou continuidades a respeito dessa temática. O compêndio, usado nessa empreitada, foi a base primária para se pensar o histórico do conteúdo de África no processo do ensino de Geografia, sendo que nosso desafio era buscar saber quem era o autor da obra que difundia até o conhecimento escolar. A nossa tese era de o continente africano foi difundido geograficamente com uma visão imperialista e colonialista. Tivemos como suporte teórico-metodológico para nosso exercício as discussões presentes na Geografia e demais ciências humanas. A pergunta de Castellar (2010) nos subsidiou no estudo do conceito de territorialidade, ajudando a analisar as categorizações do território africano e sua população, os quais passaram por denominações diversas. Dessa forma, para buscar responder essas questões que nos propomos e dar ênfase a pesquisa, dividimos nossas considerações finais em três partes: o livro escolar e seu autor, o continente africano e as diretrizes educacionais para implementação da Geografia no campo do ensino. Em alguns momentos do texto, uma das partes pode se sobressair à outra, seja pela importância de cada período ou pelo andar da pesquisa que direcionou nossa caminhada.

Aos poucos, fomos encontrando no texto tais informações e os acordos acadêmicos que fizeram parte do processo de aprendizado. Para tanto, foi preciso estar fundamentado além dos documentos históricos da Geografia e investigar com novos amparos de compreensão do tema a ser abordado. Outro fato que foi elencado na tese é que os conteúdos fazem parte de um universo maior que envolve a leitura de mundo dos autores das propostas políticas e educacional do país, que regem as leis da educação. Inseridos em um contexto maior, que é o manual, os textos e as imagens passam por revindicações, interesses e disputas por espaço, como, por exemplo, dos movimentos sociais, de negociações pelo Estado ou por imposição dos autores, na busca por se fazer representar e de serem representados.

No decorrer da pesquisa, aprendemos que existiram algumas omissões dos discursos textuais que também fizeram parte dos saberes no livro didático, como, por exemplo, o tema da partilha da África, a organização social da população africana, a produção e distribuição alimentícia, o comércio interno entre os povos e a organização para fim dos laços coloniais. Em algumas outras partes do texto, vimos a exaltação do imperialismo português, a necessidade de expansão das colônias francesas e inglesas, que estavam ligadas a um pensamento positivista, conservador e liberal. O desenvolvimento das ideias anteriores trouxe para o conteúdo do livro escolar visões acríticas, direcionadas e distorcidas com relação à África. Entre essas, observamos as categorizações de raças inferiores, incapazes, fanáticos religiosos, atrasados, aculturados e território de clima inóspito. Essas nomeações estavam ligadas a ideias racistas do determinismo geográfico que buscavam explicar o atraso do continente africano pela presença dos africanos como sendo negros inferiores.

Para o andar do trabalho, tivemos que entender a respeito da inserção da África na economia-mundo, fato que dialoga com a Geografia acadêmica e que, em alguns casos, refletiu nos conteúdos dos compêndios. Relacionando aos discursos textuais e suas ilustrações do livro escolar, foi necessário saber quem era o autor da obra, sua formação, seus vínculos profissionais, fatos que nos levaram a entender o contexto da sua produção. Aprendemos que o autor, nesse contexto, foi o principal articulador entre as discussões no campo da saber acadêmico e sua transposição para o território do livro didático. Embasado nas afirmações anteriores, acreditamos que o autor e sua obra andam juntos, um representando o outro.

Analisando o primeiro autor e sua obra, no caso *Geografia Elementar* (1890), de Tancredo do Amaral, ficou provado que os conteúdo pertinentes à África foram publicados até então como territorialidade europeia, com os olhos dos impérios, como uma extensão natural do território luso, francófono, anglófono, entre outros. Como demonstrado nas páginas anteriores, os autores mantiveram a África sob a tutela dos europeus no campo da política, economia e cultura. Podemos notar que a concepção do continente africano na Geografia escolar era aquela divulgada pelos órgãos do saber institucional, no caso, as Sociedades de Geografia, a responsável nesse período por oficializar o saber geográfico em nome do Estado. Os textos, nessa época, mantinham as bases do conhecimento acadêmico presente, por exemplo, nas páginas da Sociedade de Geografia de Lisboa, com influências das Sociedades londrina e parisiense. Esses órgãos divulgavam uma ciência de caráter positivista, enciclopédico, descritivo e enumerativo de uma África vazia e de povos inferiores.

Em se tratando do autor Tancredo do Amaral, acreditamos que seria interessante para

ele a publicação de conteúdos referentes à partilha da África. Demonstraria como um conjunto de países no mesmo continente estavam passando por uma efetivação da política territorial europeia. Seria a demonstração da Geografia como instituição do saber, munidas de réguas e traçados, servindo ao Estado europeu e dizendo quais eram as suas metas. Por exemplo, ocorreu a criação de novas fronteiras, a imposição de regras, a afirmação de um poder e o registro da marca colonial. Entretanto, esses e demais fatos não vieram à tona, foram deixados de lado, por desconhecimento ou desinteresse. Não acreditamos que seria o caso de falta de informação, já que Tancredo do Amaral era um homem de grandes conhecimentos e articulado com as Sociedades de Geografia e demais órgãos estatais.

Essa difusão do conhecimento escolar sobre África, ou melhor, a omissão de seu retalhamento por um conjunto de países se perpetuou até os anos setenta do século XX, quando grande parte do continente africano ainda vivia sob a tutela do controle imperial europeu em forma de colônias, domínios ou protetorados.

Posteriormente, ao analisarmos o livro *Geografia Geral (1938 e 1978),* do autor Aroldo de Azevedo, percebemos que a população e o território africano foram divulgados como extensão territorial da Europa nas obras desse autor até 1978. O conjunto das diretrizes educacionais propunham mudanças que não foram significativas, mantendo a base da Geografia dos períodos anteriores. Nesse sentido, a perpetuação do colonialismo e nacionalismo europeu mantinha-se com força no campo do ensino do manual didático. Percebe-se, nas páginas das obras, que o continente africano continuou sendo divulgado a partir da ótica da representação racista europeia.

Aroldo de Azevedo era a favor do império colonial português, até porque era a simpatizante das ações geopolítica do Brasil com Portugal. Notamos em sua "visão de mundo" as concepções de fronteiras e colonização, sendo esses um fato científico que fazia parte das classes dominantes. Força esse que buscava cada vez maior difundir as influências em forma de domínios e colônias. Seu pensamento está ligado a uma escola francesa de formação, que valoriza os ideiais positivistas, os conteúdos geopolíticos imperialistas, os ideais liberais que de certa forma eram elitistas e autoritário. Com essa afirmação podemos dizer que suas obras escolares carregavam um conteúdo racista, considerando os povos africanos submissos, obrigados à dominação. Influências das teorias raciais que seguramente vieram da Sociedade de Geografia de Lisboa e que influenciaram alguns pensadores. Exemplo desse pensamento são Gilberto Freyre e Oliveira Viana, quando escrevem a respeito da organização do país pelas influências dos africanos, segundo eles o domínio das classes mais

ricas e brancas deve se dar nas negras, caboclas e mestiças.

Como resultado de nossas leituras, encontramos nos conteúdos textuais e suas iconografias o desenvolvimento do pensamento positivista, visto na organização do território pelo domínio de uma elite europeia branca imperial. Ao mesmo tempo, encontramos nos conteúdos de seus textos uma visão acrítica com relação à população e ao território africano quando se fala sobre a falta de cultura, língua, riqueza, clima, vegetação e desenvolvimento. O pensamento de Azevedo faz parte de um conjunto de fatores, entre esses o prestígio de viver em classe dominante elitista.

No ano de 1975, a publicação do livro de Zoraide Victorello traz novas concepções da África. Lembramos três delas: a primeira vez, o tema 'Partilha da África' como conteúdo é tratado nas páginas dos compêndios. Outro recorte é colonização dos países de língua portuguesa, Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Guiné e Cabo Verde, como as últimas de domínios da Europa. O terceiro é a apresentação do *apartheid* como regime político segregacionista entre brancos colonizadores e negros inferiores. Dentre esses, o tema da divisão da África é discutido na publicação quase um século após o ocorrido. Foram necessários noventa anos de amadurecimento e discussões para vir a ser publicado nas páginas dos manuais escolares. Mesmo com esses anos, percebe-se nas páginas das obras que o continente africano continuou sendo divulgado naturalmente como a representação colonialista europeia.

Notamos na obra de Zoraide Victorello a presença do nacionalismo patriótico, a exaltação da liberdade e descolonização de alguns países que estão relacionados a uma visão da Geografia de valor moral que também passa pela leitura do positivismo. As independências africanas são tratadas com naturalidades, em análise empírico-descritiva como um fato isolado. Da mesma forma, a colonização dos países de língua portuguesa mantém-se como fato isolado natural, onde o que prevalece é a extensão, localização, conexão, comparação e a naturalização da presença portuguesa europeia nas terras africanas. Uma conotação que está ligada à perpetuação do liberalismo, como um elemento da natureza. Não vimos o tema da partilha das colônias sendo tratadas nas relações entre os homens e a sociedade. Faltaram, ao nosso ponto de vista, objetividade e preocupação em tratar os fatos geográficos de libertação das amarras europeias. Essas informações são negligenciadas em diversos momentos no livro de Victorello (1975). A autora destaca alguns mapas e informações, mas não se discute o problema em caráter geográfico. As colonizações são tratadas como conteúdos escolares típicos, sem interpretações ou comentários. Essa postura prática, descritiva, faz parte das

análises positivas e funcionalistas sem a resolução do problema. Uma abordagem que pode ser considerada sintética e classificatória, conformada com a realidade. Dizemos que foram mantidos os postulados do passado geográfico acadêmico e escolar.

Assim mesmo com o passar dos anos, a concepção dos textos e das figuras usados para difundir a África na obra escolar de Victorello (1975) perpetua a visão colonizadora de um continente pobre e atrasado. A permanência do continente africano como extensão territorial da Europa continuava nos manuais, e a territorialidade do saber acadêmico colonial mantinha-se sem grandes questionamentos. A população era denominada como sem grandes aquisições culturais e políticas.

A mudança significativa no tratamento da África acontece na obra de José Willian Vesentini. O autor traz em sua obra novas explicações para o tema da partilha da África, com posicionamento político e intelectual. Seu livro traz os conteúdos relacionados à população e ao território africano relacionados aos demais fatores políticos do mundo. Sua reflexão no campo do ensino da Geografia escolar do livro didático parte de uma leitura marxista relacionada a homem e natureza, Geografia e sociedade, Geopolítica e problemática social. Seus posicionamentos inserem o continente africano em uma Geopolítica relacionada às diversas necessidades da Europa, ao movimento político do mundo, as ênfases na Guerra Fria, ao socialismo e ao pensamento militar que envolveu a indústria bélica envolvendo espaço e poder.

Encontramos em suas análises as concepções de subdesenvolvimento e desenvolvimento que fazem parte da interpretação e da sistematização da formação do autor, que passou por leituras de mundo e influências acadêmicas marxista. Um continente que, segundo Vesentini (2003), passa por organização social, lutas internas, que recebe ajuda estrangeira, comercializa, distribui e negocia sua riqueza com interesses diversos.

Considerando que toda obra paga um tributo no período em que foi escrita no que se refere ao conjunto de suas ideias, ao seu posicionamento político ou pela omissão de informação. Consequentemente, toda obra tende a ser superada pelas novas propostas. O que não impede de ser feita uma leitura crítica a respeito das mesmas. Nesse contexto é preciso dizer que, apesar de um número considerável de autores utilizados para buscar tais respostas, sabemos que existem outro conjunto importante sobre o qual se pode pesquisar. A nossa pontuação, se deve ao fato de que acreditamos que uma boa tese depende da profundidade e seriedade do tema tratado. Pois de um alicerce é que se faz a estruturação de uma proposta metodológica coerente, que busca ser fiel as suas raízes, mesmo com o conjunto de ramos. E é

no plano do debate político da educação que buscamos prosseguir.

Acreditamos que o nosso trabalho no campo do ensino das ideias é também lutar contra a perpetuação dessas mentalidades colonialistas que insistem em permanecer no manual. Não estamos aqui fazendo uma negação dialética da história. Como também entendemos que o nosso posicionamento significa estar envolvido com os interesses próprios do ensino geográfico. Da mesma forma, não partilhamos da opinião daqueles que creem que a mudança no ensino da África não depende, consequente e exclusivamente, do material escolar, mas de uma construção política ampla. Elementos que passam pela Universidade, formação dos professores, alunos e, consequentemente, pelo tema da África na Geografia. Nesse sentido, a pesquisa a respeito do continente africano nas obras escolares contribui para diferentes variáveis que tratam desse continente.

É importante salientar que o livro didático tem um papel fundamental na difusão desse conhecimento, de uma África que possui diferentes histórias, povos, sistema de educação, línguas e formas de governo. O compêndio pode e deve registrar as diferenças entre o norte e o sul desse continente, de conhecimentos entrelaçados. Tais abordagens estão presentes na legislação brasileira, como, por exemplo, na Lei 10.639/03, em que estão sendo trabalhadas, discutidas e publicadas nos diferentes materiais de ensino e em cursos de formação continuada.

Fato é que o tema da África na sociedade atual passa por inúmeras discussões travadas num ambiente no qual já não é aceito os temas da colonização e das guerras com a mesma naturalidade, e também a imagem do africano como povo submisso. É preciso historicizar, contextualizar os acontecimentos territoriais. Essa e demais categorizações estão relacionadas à organização dos movimentos sociais que lutam para que esse continente seja discutido, difundido e ensinado de forma adequada à sua realidade. Dessa forma, espera-se nos dias de hoje o respeito para com a população e o território africano. Entretanto, sabemos que essa realidade faz parte de uma batalha cotidiana; não é um privilégio, mas algo a ser construído.

Entre os fatos que contribuíram para fortalecer esse debate, está o ocorrido no início dos anos 1960, quando a Unesco organizou uma coletânea de textos de “perspectiva africana”. Posteriormente, iniciou-se a difusão de obras que condenavam o retrato do colonizador e ocorreu a organização dos processos de independência no continente africano, e os novos regimes democráticos ganham novos adeptos. Já no fim dos anos 1970, temos a abertura do regime militar no Brasil. Podemos dizer que tais acontecimentos influenciaram a publicação de novos conteúdos geográficos nos livros didáticos.

Com a publicação da Lei 10.639/03, a tradução para o português da coletânea da Unesco em 2010, os diversos fóruns, congressos e cursos de capacitação a respeito dessa temática, possivelmente trataram da discussão relacionada ao território e à população do continente africano. Tema esse que vem passando por uma maturidade e por revisões que devem chegar às páginas dos manuais escolares; a presença de conteúdos que tratem o continente africano sem preconceitos ou distorções no campo das ideias

Em analogia, ao dizermos que se a Geografia é ciência do território, os livros didáticos são um dos principais instrumentos de guerra no campo do ensino, os conteúdos escolares são os soldados que buscam respeito e igualdade para serem representados. Sabemos que essa luta é árdua e envolve interesse, jogos de força e negociação política, divergências culturais e interesses econômicos. E foi na disputa de se fazer presente que algumas das antigas roupagens, vemos serem abandonadas ideias velhas e outras novas sendo categorizadas, influenciando nas páginas dos compêndios. Nesse aspecto, é de grande a importância os estudos africanos no Brasil e no mundo, fato que está relacionado com a organização do movimento negro e demais segmentos sociais.

Terminamos com o registro do geógrafo nigeriano Mabogunje (1982, p. 364): “Os povos, bem como os indivíduos, sempre foram e continuarão sendo os arquitetos de seu próprio destino”.

8. REFERÊNCIAS

ADAS, Melhen. **Estudos de Geografia**. Rio de Janeiro, Moderna, 1974.

ADEDEJI, Adebayo. Estratégias comparadas da descolonização econômica. In: MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe (Ed.). **História geral da África, VIII: África desde 1935.** 2010, Brasília: Unesco, 1993, 469-516, pp.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O Trato dos Viventes**: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Cia das Letras, 2000, 525 p.

_____. "Nossa dívida com Angola". In **Veja** nº 1827, 05 de novembro de 2003, 63 p.

AMARAL, Ilídio do. **Luanda**: estudo de geografia urbana. Memórias da Junta de Investigações do Ultramar. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar, 1968, 97 p.

_____. **Aspectos do povoamento branco de Angola**. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1960, 83 p.

ANDRADE, Manoel Correia de. O pensamento geográfico e a realidade brasileira. **Boletim Paulista de Geografia,** São Paulo, n. 54, p. 5-28,1977.

_____. **O Brasil e a África**. São Paulo, Contexto, 1989,80 p.

_____. **Imperialismo e fragmentação do espaço**. São Paulo: Contexto. 1991, 96 p.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A utilização dos recursos da cartografia conduzida para uma África desmistificada. **Revista Humanidades,** Brasília, Editora Universidade de Brasília, n. 6, v. 22, p. 12-32, 1989.

_____. A Geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ANTUNES, Charlles da França. **O contexto do surgimento da Associação dos Geógrafos Brasileiros (Agb) na Geografia Brasileira.** II Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico. Universidade de São Paulo, de 09 a 12 de novembro de 2009.

ANUÁRIO DA ESCOLA SUPERIOR COLONIAL. Lisboa: Escola Superior Colonial, 1935-1955.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai**: a África na filosofia da cultura. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, 304 p.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo.** Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Cia. das Letras, 1989, 562 p.

ASSIS NETO, Francisco. **A questão ambiental nos livros didáticos de Geografia do 2º grau.** 1995. Dissertação (Mestrado) – São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1995, 661 p.

ATA. **Estrutura Curricular do Ensino do Curso de Geografia**, USP, 1994.

ACTAS DAS SESSÕES DA SOCIEDADE DE GEOGRAFIA DE LISBOA. Abril de 1880.

AZEVEDO, Aroldo de. O ensino da Geografia no curso secundário. **Geografia**, São Paulo, II, n. 4, p. 67-69 1936.

_____. O império Português e o Brasil: um esboço de geografia política.In: IX CONGRESSO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA, v. V, 1944. **Anais,** CNG, Rio de Janeiro, 1944.

_____. Considerações em torno da geografia e do seu ensino. **Aula inaugural dos cursos de FFLCH-USP**. Dept. de Geografia da FFLCH-USP, São Paulo, 1946.

_____. Discurso de saudação In: 1º CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS. **Anais da AGB.** v. 8, t.1, pp. 11-25, 1954.

_____. A Geografia a serviço da Política. **Boletim Paulista de Geografia,** São Paulo, n. 21, 42-68, 1955.

_____. O livro didático: sua grande missão e suas condições mínimas. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 38, pp. 38-42, 1961.

_____. Em defesa da Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 168, pp. 291-292, 1962.

_____. O antigo conceito de geografia deve ser sepultado. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, n. 178, pp. 107-109, 1965a.

_____. **O mundo antigo**: expansão geográfica e evolução da geografia. São Paulo: DESA/Edusp, 1965b. Coleção Buriti, n. 9.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1971, 840 p.

BADIE, Bertrand. **O fim dos territórios**. Lisboa: Instituo Piaget, 1996, 304 p.

BARBOSA, Wilson N. **Cultura negra e dominação**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2002, 132 p.

BARBOSA, Muryatan. **Perspectiva africana na *História Geral da África* (UNESCO).** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

BARTHES, Roland. **A câmara clara:** nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, 175 p.

BARRAU, J.; PORTÈRES, R. Origens, desenvolvimento e expansão das técnicas agrícolas. In: KI-ZERBO Joseph (Org.), **História Geral da África I: metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática/ Paris: Unesco, v. 1, 1982, 699-716 pp.

BETTS, Raymond F. A dominação europeia: métodos e instituições. In: BOAHEN, A. ADU (Org.). **História Geral da África VII**: A África sob dominação colonial, 1880-1935. São Paulo: Ática/Unesco, 1985, 353-375 pp.

BITTENCOURT, Circe M. F**. Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado)– Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1993, 369 p.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997, 69-90 pp.

BOAHEN, Albert Adu. A África diante do desafio colonial. In: _____. **História Geral da África VII**: A África sob dominação colonial, 1880-1935. São Paulo: Ática; Unesco, 1985, pp. 01-20.

BOLETIM DA SOCIEDADE DE GEOGRAFIA DE LISBOA, Lisboa, 1875-1880.

BOLIGIAN, Levon. **A cartografia nos livros didáticos e programas oficiais no período de 1824 a 2002**: contribuições para a história da Geografia escolar no Brasil. 2010. Tese (Doutorado) – Unesp, Rio Claro, 2010, 221 p.

BRAGANÇA, Aníbal F. A. **Eros Pedagógico**: a função do editor e a função autor. 2001. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001, 225 p.

_____. Francisco Alves no contexto da formação de uma indústria brasileira do livro. In: I SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL. **Anais eletrônicos.** Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa, Nov. 2004. Disponível em: <http://livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/anibalbraganca.pdf>. Acesso em: 8/12/2006.

BRASIL. Decreto nº 981, de 08 de novembro. Aprova o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal.

_____. Decreto nº 1075, de 22 de novembro de 1890. Aprova o regulamento para o Ginásio Nacional.

_____. Decreto nº 3.890 de 01 de janeiro de 1901. Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, de pendentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

_____. Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911. Aprova a Lei orgânica do Ensino

Superior e do Fundamental na República.

_____. Decreto nº 11. 530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e Superior na República.

_____. Decreto nº 16. 782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências.

_____. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.

_____. Decreto nº 21, de 241 de 04 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências.

_____. Decreto nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.

BRASIL, Thomaz Pompêo de Souza. **Compendio elementar de Geographia geral e especial do Brasil**. Rio de Janeiro: Eduardo & Henrique Laemmert, 1864

BRUNSCHWIG, Henri. **A partilha da África Negra**. Tradução de Joel J. da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1971 (Coleção Khronos; 6 / dirigida por. J. Guinsburg), 128 p.

CABAÇO, José Luis de Oliveira. **Moçambique**: identidade, colonialismo e libertação. 2007. Tese (Doutorado) – FFLCH, Universidade de São Paulo, 2007, 475 p.

CABRAL, Amilcar. **A Arma da Teoria**: Unidade e Luta I. Textos coordenados por Mário Pinto de Andrade. Lisboa: Seara Nova, 1945.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia**. Unijuí, Ed. Unijuií, 2003, 80 p.

CAPEL, Horacio. **Filosofia v Ciência em la geografia contemporânea**. Barcelona: Barcanova, 1981, 509 p.

_____. **Geografia Humana y Ciências Sociales**: uma perspectiva histórica. Barcelona: Montesinos, 1988, 139 p.

CARVALHO, Delgado. **Metodologia do ensino geográfico**. Petrópolis: Tipografia das "Vozes de Petrópolis", 1925, 220 p.

_____. **Geografia regional do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943, 16 p.

_____. **África**: geografia social, econômica e política. Rio de Janeiro: CNG, 1963, 223p.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **Circulação do Livro Didático: entre práticas e prescrições. (Políticas públicas, editoras e o professor na seleção do livro escolar)**. Dissertação de Mestrado. PUC, São Paulo, 2003, 141 p.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Ensino de Geografia. **Cadernos Cedes,** Campinas: Papirus, n° 39, pp. 88-96, 1986.

_____. **Noção de espaço e representação cartográfica: ensino de geografia nas séries iniciais.** Tese (Doutorado) – FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996, 327 p.

_____. **Didática da Geografia (escolar)**: possibilidades para o ensino e a aprendizagem no ensino fundamental. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012, 250 p.

_____; VILHENA, Jerusa. Ensino de Geografia. **Cenage Learning – Coleção ideias em ação**, São Paulo, 2010, 161 p.

CASTRO, Jorge A. **O processo de gasto público do Programa do Livro Didático.** Brasília: IPEA, 1996. Texto para discussão nº 406, 76 p.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** Tradução de Noémia de Souza. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

CHANAIWA, David. A Africa Austral. In: MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe (Ed.). **História geral da África, VIII**: África desde 1935. Brasília: Unesco, 1993, 295-334 pp.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n, 11, 1991, 173-191 pp.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº 2, 1990, 177 p.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Penseé Sauvage, 1985, 126 p.

CHOPPIN, Alain. Paedagogica Histórica. v, 38, nº 1, 2002, p. 21-49. Trad. Maria Adriana C. Cappello. **História dos livros didáticos e das edições didáticas**. Revista Educação e Pesquisa. V. 30, nº 3, set/dez.2004, 549-566 pp.

COLESANTI, M.T.M. **O ensino de geografia através do livro didático no período de 1890-1971**. 1984. Dissertação (Mestrado) – Unesp/SP, Rio Claro, 1984, 213 p.

COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia Positiva**. São Paulo: Abril, 1973. Coleção os Pensadores.

CONTI, José Bueno. **Aroldo de Azevedo**. Boletim Paulista de Geografia.São Paulo, AGB-SP, n. 50, pp. 31-35, 1976.

CONSTITUIÇÃO. República Federativa do Brasil de 1988.

COSTA, Nuno Silva. **Mapas de um "Portugal Imperial"**: cultura e propaganda coloniais

entre guerras. Figueirinhas: Porto, 2011, 184 p.

CROWDER, A. Primeira Guerra Mundial e suas consequências. In: BOAHEN, A. Adu (Org.) **História Geral da África VII**: A África sob dominação colonial, 1880-1935. São Paulo: Ática/Unesco, 1985, 319-351pp.

DAVIDSON, A. Basil. Política e nacionalismo nas Áfricas central e meridional, 1919-1935. In: BOAHEN, A. Adu (Org.) **História Geral da África VII**: A África sob dominação colonial, 1880-1935. São Paulo: Ática/ Unesco, 1985, 787-832 pp.

DIAS, Wagner da Silva. **A idéia de América Latina nos livros didáticos de geografia**. 2009. Dissertação (Mestrado), FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009, 129 p.

DIARRA, S. Geografia histórica: aspectos físicos. In: KI-ZERBO Joseph (Org.). **História Geral da África I**: metodologia e pré-história da África. São Paulo: Ática/ Paris: Unesco, 1982, v. I, 333-349 pp.

DIOP, Majhemout. A África tropical e a Africa equatorial sob domínio francês, espanhol e português. In: MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe (Ed.). **História geral da África, VIII**: África desde 1935. Brasília: Unesco, 1993, 67-88 pp.

DIOP, Cheikh A. A origem dos egípcios. In: MOKHTAR, G. **História geral da África**: a África antiga, II. São Paulo: Ática/Unesco, 1980, 39-70 pp.

DJAIT. H. As fontes escritas anteriores ao século XV. In: KI-ZERBO Joseph (Org.) **História Geral da África:** metodologia e pré-história da África, vol. I. São Paulo: Ática/ Paris: Unesco, 1982, 105-128 pp.

DUSSEL, Henrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – Clacso, 2005, 55-70 pp.

ESCOLAR, Marcelo. **Crítica do discurso geográfico**. São Paulo: Hucitec, 1996, 114 p.

FAGE, John. A evolução da historiografia africana. In. KI-ZERBO, Joseph (Org.) **História Geral da África**: metodologia e pré-história da África. São Paulo: Ática/ Paris: Unesco, 1982, v. I, 43-49 pp.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961, 275 p.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A terra e os desterrados: o negro em movimento – um estudo das ocupações em acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST -. In, SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). **Diversidade, espaço e relações sociais**: o negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte:

Autêntica, 2007, 133-164 pp.

FERRACINI, Rosemberg. **O Espetáculo na Praça Territorialidade, Identidade e Rituais Negros na Cidade de Goiás**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, 2006, 151 p.

_____. Ensaios de Geografia Humana na Obra de Aroldo de Azevedo. In; 1º SIMPÓSIO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA DO ESTADO DE SÃO PAULO E NO VIII SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA DA UNESP DE RIO CLARO. **Anais eletrônico.** 11 a 18 de novembro 2008. Disponível em <http://www.rc.unesp.br/igce/simpgeo/427-439rosemberg.pdf>. Acessado em: 06/08/2009.

_____. Uma Imagem da África na Obra de Aroldo de Azevedo. In: II ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO. Universidade de São Paulo, de 09 a 12 de novembro de 2009. **Anais eletrônicos...** Disponível em <http://enhpgii.files.wordpress.com/2009/10/rosemberg-ferracini.pdf>. Acessado em: 07/08/2010.

_____. A África nos livros didáticos de geografia de 1890 a 2004. **Revista Geografia e Pesquisa**, Unesp, Ourinhos, v. 4, n. 2, 2010, 69-92 p.

FERRAZ, Claudio Benito O. **O discurso geográfico**: a obra de Delgado de Carvalho no contexto da geografia brasileira 1913 a 1942. Dissertação (Mestrado) – FFLCH, Universidade de São Paulo, 1994, 171 p.

FERRO, Marc. **História das colonizações**: das conquistas as independências, séculos XIII a XX. São Paulo: Cia. das Letras, 1996, 463 p.

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro: séculos XVIII e XIX.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997, 305 p.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria R; COSTA, Wanderley F. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, Coleção Educação Contemporânea 1989, 159 p.

FREITAG, B. **Que sabemos sobre livro didático**. Campinas: Editora da Unicamp, 1989b, 234 p.

FREYRE, Gilberto. **O mundo que o português criou**. Lisboa, Livros do Brasil, 1951.

_____. **A integração portuguesa nos trópicos.** Lisboa. Junta de Investigação Ultramar, 1958.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação,** nº 5, p. 28-49, 1992.

GABAGLIA, Eugenio de Barros Raja. **Terra Ilustrada. *Geographia Universal: Physica, Etnographica, Politica, Economica dos cinco partesdo mundo*.** Traduzida e adaptada por Eugenio de Barros Raja Gabaglia. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1884.

GALLO, Donato. **O saber português**: antropologia e colonialismo. Lisboa: Heptágono, 1988, 217 p.

GATTI, Júnior, Décio. **Livro didático e ensino de História**: dos anos sesenta aos nossos dias. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998, 273 p.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência.** 1 ed. São Paulo, Editora: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-asiáticos, 2001, 427 p.

GOODSON, Ivor. La construcción social del curriculum: posibilidades y ambitos de investigación de la história del curriculum. **Revista de Educación,** n. 295, p. 20, 1991.

GOMES, Antonio Augusto. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001, 57 p.

GUIMARÃES, Maria Ângela. **Uma corrente do colonialismo português**. Lisboa: Ed. Livros Horizonte, 1984, 232 p.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O Ensino Secundário no Brasil Império**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008, 272 p.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. Tradução de Maria da Penha Villalobos & Lólio Lourenço de Oliveira e Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: T.A. Queirós/Edusp, 1985, 809 p.

HEGEL, G, W. Friedrich. **Filosofia da história.** Brasília: Editora da UnB, 2001, 373 p.

HESPANHOL, Antonio Nivaldo. A Avaliação oficial de livros didáticos de Geografia no Brasil: O PNLD2005 (5° a 8º séries), pp 73-87. In. SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org). **Livros didáticos de Geografia e História**: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

HOBSBAWM, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa; mito e realidade. , 5. ed. Tradução de Maria Célia Paoli e Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, 230 p.

_____. **A era do capital (1848-1875)**. Tradução de Luciano Costa Neto. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996, 459 p.

_____. **A era dos Impérios (1875-1914)**. Tradução de Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1998, 546 p.

HRBEK, Ivan. A Africa setentrional e o chifre da Africa. In: MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe (Ed.). **História geral da África, VIII**: África desde 1935. Brasília: Unesco, 1993, 151-190 pp.

IBRAHIM, Hassan Ahmed. Iniciativas e resistência africanas no nordeste da África. In: BOAHEN, A. Adu (Org.) **História Geral da África VII**: A África sob dominação colonial, 1880-1935. São Paulo: Ática; Unesco, 1985, 73-98 pp.

ISAACMAN, Allen; VANSINA, Jan. Iniciativas e resistência africanas na África Central, 1880-1914. In: BOAHEN, A. Adu. (Org.) **História Geral da África VII**: A África sob dominação colonial, 1880-1935. São Paulo: Ática/Unesco, 1985, 191-218 pp.

ISSLER, Bernardo. **A geografia e os estudos sociais**. 1973. Tese (Doutorado) – FFCL, Presidente Prudente, 1973.

KARASCH, Mary. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850).** São Paulo: Companhia das Letras, 2000, 643 p.

KI-ZERBO, Joseph. Introdução Geral. **História Geral da África I**: metodologia e pré-história da África. São Paulo: Ática/ Paris: Unesco, 1982, v. I, 21-42 pp.

KODJO, Edem; CHANAIWA, David. Pan-africanismo e libertação. In: MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe (Ed.). **História geral da África, VIII**: África desde 1935. Brasília: Unesco, 1993, 897-924 pp.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê, 2003, 110 p.

KOUASSI, Edmond Kwame. A África e a Organização das Nações Unidas. In: MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe (Ed.). **História geral da África, VIII**: África desde 1935. Brasília: Unesco, 1993, 1052-1094 pp.

JOHNSEN, Egil Borre. **Libros de texto el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre textos escolares**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996, 350 p.

JÚNIOR, Alfredo Boulos. **Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovados no PNLD de 2004.** Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008, 195 p.

LACOSTE, Yves. **A geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.São Paulo: Papirus, 1988, 263 p.

LANDER, Edgard. Ciências Sociais: Saberes Coloniais e Eurocêntricos. **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – Clacso, 2005, 280 p.

LEGISLAÇÃO CONSTITUCIONAL. República Popular de Angola. Luanda, Imprensa

Nacional – UEE, 1981, 205 p.

LEI DE DIRETRIZES E BASES, nº 4.024, de 27 de dezembro de 1961. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

LEI 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

LEI 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de família**: leitura da fotografia histórica. São Paulo: Edusp, 1993,189 p.

LEGISLAÇÃO CONSTITUCIONAL. República Popular de Angola. Edição I.N.- E.U.E., 1981, 205 p.

LÊNIN, V. I. El Imperialismo, Fase Superior del Capitalismo. In: _____. **Obras Escogidas.** Moscou Editorial Progresso, 1976, t. 1, 130 p.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, 232 p.

LUKÁCS, Georg. **Conversando com Lukács:** entrevistas. Tradução de Giseh Vianna Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969, 218 p.

MABOGUNJE, A. Geografia histórica: aspectos econômicos. In: KI-ZERBO Joseph (Org.) **História Geral da África I: metodologia e pré-história da África.** São Paulo: Ática/ Paris: Unesco, 1982, v. 1, pp. 351-365.

M'BOKOLO, Elikia. **África Negra: história e civilizações**. Tomo II (Do século XIX aos nossos dias). Tradução de Manuel Resende, revisada academicamente por Daniela Moreau, Valdemir Zamparoni e Bruno Pessoti. Salvador: EDUFBA/ São Paulo: Casa das Áfricas, 2011, 754 p.

MACHADO, Lia Osório. Origens do pensamento geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios e a idéia de ordem (1870-1939). In: CASTRO, Iná E. et al. (Orgs.). ***Geografia conceitos e temas***. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, 309-349 pp.

MANTOVANI, Kátia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – Impactos na qualidade do ensino público**. 2009. Dissertação (Mestrado) – São Paulo, FFLCH, Universidade de São Paulo, 2009, 126 p.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1990, 267 p.

MAZRUI, Ali A. Procurai primeiramente o reino político. In: MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe (Ed.). **História geral da África, VIII**: África desde 1935. Brasília: Unesco, 1993, 125-149 pp.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**,

ano 23, nº 1, 2001, 171-209 pp.

MEDEIROS, François de. Os povos do Sudão: movimentos populacionais. In: FASI, Mohammed El. (Ed.) **História geral da África, III: África do século VII ao XI**. São Paulo: Ática/ Paris: Unesco, 1988, 143-167 pp.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de Cabo a Rabo: O hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgar (Org.) **A colonialidade do saber**: Eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – Clacso, 2005, 71-103 pp.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia (Semtec/MEC), 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

MOACIR, Primitivo. **A instrução e as províncias**. São Paulo: Editora Nacional, 1940, 3 v.

MOBOGUNJE, A. Geografia histórica: aspectos econômicos. In: KI-ZERBO Joseph (Org.). **História Geral da África: metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática/ Paris: Unesco, 1982, v. 1, 351-365 pp.

MONIÉ, Frédéric. A inserção da África Subsaariana no "Sistema-Mundo": permanências e rupturas. In: SANTOS, Renato Emerson dos. **Diversidade, espaço e relações sociais**: o negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, 175-199 pp.

MONIÉ, Frédéric. **Programa do Curso de Geografia regional da África**, Rio de Janeiro/Rio de Janeiro: 2010.

MONIZ, Edmundo. **Francisco Alves de Oliveira**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 1943, p. 140.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia–pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1981, 150 p.

_____. **Ideologias geográficas**. São Paulo: Annablume, 1988, 156 p.

_____. **A gênese da geografia moderna**. São Paulo: Hucitec-Edusp, 1989, 206 p.

_____. **Ratzel**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

_____. **Território e História no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2004, 154 p.

MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. A Geografia no Brasil (1934-1977). **Avaliações e Tendências**. São Paulo: Edusp, 1980.

MOURÃO, Fernando Augusto Albuquerque. África: fatores internos e externos da crise. **Revista da USP**, São Paulo, v. 18, pp. , 60-69, 1993.

MUNANGA, Kabengele. África: trinta anos de processo de independência. **Revista da USP**, São Paulo, n. 18, pp. 102-111, fev.-ago. 1993.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Niterói: EDUFF, 2004, 15-34 pp.

NAGLE, Jorge. **A reforma e o ensino**. São Paulo: Edarta-São Paulo. N. Livraria S/A., 1973, 109 p.

OLIVA, Anderson Ribeiro Oliva. **Lições sobre a África**. 2007. Tese (Doutorado) – Departamento de História, Universidade de Brasília, UNB, 2007, 367 p.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Para onde vai o Ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

OLIVEIRA, João B. A. et al. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus, 1984, 139 p.

_____. **A pedagogia e a economia do livro didático**. Rio de Janeiro: ABT, 1993.

OLORUNTIMEHIN, B. Olatunji. A política e o nacionalismo africanos, 1919-1935. In: BOAHEN, A. Adu (Org.). **História Geral da África VII: A África sob dominação colonial, 1880-1935**. São Paulo: Ática/ Unesco, 1985, 657-673 pp.

OSSENBACH, G.; SOMOZA, M. (Eds.). **Los Manuales Escolares como fuente para la Historia de la Educacion em América Latina**. 1. ed. Madrid: Lerko Print, 2001.

PENHA, Eli Alves. **A criação do IBGE no contexto da centralização política do Estado Novo.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1993, 124 p.

_____. **Relações Brasil-África e geopolítica do Atlântico Sul**. Tese (Doutorado) – PPGG, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998, 280 p.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Metodologia do ensino de história e geografia**. São Paulo: Cortez, 1991, 187 p.

PEREIRA, Diamantino Alves Correia. **Origens e Consolidação da Tradição Didática na Geografia Escolar Brasileira**. Dissertação (Mestrado) – São Paulo, FFLCH, Universidade de São Paulo, 1989, 151 p.

PEREIRA, José Veríssimo da Costa. A geografia no Brasil. In: AZEVEDO, Fernando. (Org.) **As ciências no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1955, 369 p.

PEREIRA, Sergio Nunes; ZUSMAN, Perla. Entre a ciência e a política: Um olhar sobre a Geografia de Delgado de Carvalho. **Terra Brasilis**, nº 01, 51-78 2000 pp.

PETRONE, Pasquale. África – Quadro político atual. **Revista Orientação**, São Paulo:

Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, n° 01, 1965, 38-46 pp.

_____. Geografia Humana. In: FERRI, Mario (Coord.) **História das Ciências No Brasil**. São Paulo: EPU/ Edusp, 1979, 305-330 pp.

_____. **A instrução e o império**. São Paulo: Editora Nacional, 1936-37. 4 v.

PINHEIRO, Antonio Carlos. **O ensino de geografia no Brasil**: catálogo de dissertações e teses 1967-2003. Goiânia: Ed. Vieira, 2005, 285 p.

POLIANTÉIA*:* **Consagrada á vida e obra de José Bonifácio de Andrada e Silva, no bicentenário de nascimento do centenário do ensino normal em São Paulo: 1846-1946.** São Paulo: Gráfica Brescia, 1946, 166 p.

PRADO JÚNIOR. Caio. **História econômica do Brasil.** 37° ed. São Paulo: Brasiliense, 1976, 64 p.

_____. Caio. **Evolução política do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1979, 102 p.

PROGRAMA DE ENSINO DO COLÉGIO PEDRO II. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional 1893.

PUJOL, Alfredo. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Presidente do Estado de S. Paulo em 30 de março de 1896 pelo Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Instrução Pública**. São Paulo: Tipografia do Diário Oficial, 1896.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In:_____, **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – Clacso, 2005, 280 p.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993, 269 p.

RIBEIRO, Luiz Antonio de Moraes. **O Estudo da População nos livros didáticos de Geografia para 5º série do 1 ° grau**. 1987. Dissertação (Mestrado) – FFLCH, Universidade de São Paulo, 1987.

RITA-FERREIRA, António. **Presença luso-asiática e mutações no sul de Moçambique**. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical, 1982, 279 p.

_____. **Fixação portuguesa e história pré-colonial de Moçambique**. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical, 1982b, 331 p.

ROCHA, Genylton Odilon Rego. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837 – 1942)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, São Paulo, 1996, 296 p.

ROCKENBACH, Denise. **A Geografia Urbana no livro didático**. Dissertação (Mestrado) –

FFLCH, Universidade de São Paulo, 1993, 158 p.

RODRIGUES, Eugénia. As associações de nativos em Angola: o lazer militante em prol dos angolanos. **Estudos Afro-Asiáticos**, n. 37, pp. 45-68, julho de 2000.

RODRIGUES, José Honório. **Brasil e África**: outro horizonte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961, v. 1 e 2.

ROMANELLI, Otaiza. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980, 267 p.

RUA, João. **Em Busca da Autonomia e da construção do conhecimento**: o professor de geografia e o livro didático. Dissertação (Mestrado) – FFLCH, Universidade de São Paulo, 1992, 150 p.

SACK, R. **Human Territorialy: its theory and history**. 1 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, 315 p.

SAHR, Cicilian Luiza Löwen. **Geograficidades quilombolas: estudo etnográfico da comunidade de São João – Adrianópolis**. Ed. Ponta Grossa, Paraná, 2011, 208 p.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o Oriente como investigação do Ocidente. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Cia das Letras, 1990, 523 p.

_____. **Cultura e Imperialismo**. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Cia das Letras, 1995, 459 p.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova**: da crítica da geografia a geografia crítica. São Paulo: Hucitec-Edusp, 1978, 285 p.

_____. Uma terra tratada a ferro e cobiça. In: RIBEIRO, Wagner Costa (Org.). **O país distorcido**: o Brasil, a globalização e a cidadania.. São Paulo: Publifolha, 2002, 221 p.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da lei 10.639. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). **Diversidade, espaço e relações sociais**: o negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, 203 p.

SANTOS, Wilson dos. **A obra de Aroldo de Azevedo: uma avaliação**. Dissertação (Mestrado) – Unesp, Rio Claro/SP, 1984, 92 p.

SARTRE, Jean, Paul. **Prefácio.** FANON, Frantz. Os condenados da terra. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961, pp. 03-24.

SARTRE, Jean, Paul. **Prefácio.** MEMMI, Albert, *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*, 1966, pp. 21-27.

SCARLATO, Francisco C. Apartheid: até quando? **Revista Orientação**, São Paulo: Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, n. 6, 1985, pp. 128-129.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Cia. das Letras, 1993, 287 p.

SERRANO, Carlos. **Angola: nasce uma nação: um estudo sobre a construção da identidade nacional**. São Paulo. Tese (Doutorado) – FFLCH/USP, 1988, 376 p.

_____. Angola: o discurso do colonialismo e a antropologia aplicada. **Revista do Centro de Estudos Africanos**, São Paulo, USP, n. 14-25 (1), 1991-1992.

SILVA, Alberto Costa e. O Brasil, a África e o Atlântico no século XIX. **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 8 (21), pp. 21-4, 1994.

_____. **A enxada e a lança**: a África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/ Edusp, 1996, 943 p.

_____. Os estudos de História da África e sua importância para o Brasil. In: II REUNIÃO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA ÁFRICA. **A dimensão atlântica da África.** Rio de Janeiro, CEA-USP/SDG-Marinha/CAPES, 1996, 13-20 pp.

_____. **Um rio chamado Atlântico:** *a* África no Brasil e o Brasil na África. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003, 287 p.

SILVA, Amando Corrêa. Formação do Território Político da África. **Revista Orientação,** São Paulo: DG da Universidade de São Paulo, n. 5, pp. 69-174, 1984.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966, 583 p.

SOUZA, Jessé (Org). **Multiculturalismo e racismo**: uma comparação Brasil - Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997, 275 p.

SOUZA NETO, Manoel Fernandes de. **Senador Pompeu: um geógrafo do poder no Império do Brasil**. Dissertação (Mestrado) – DG, FFLCH, USP, São Paulo, 1997.

SURET-CANALE, Jean. **África negra: geografia - civilização - historia** / [trad] Alfredo Vareta -- Buenos Aires: Ed Platina, 1959.

THÉRY, Hervé. **Les pays tropicaux dans les livres de géographie: les manuels de l'enseignement secondaire entre 1925 et 1960**. Texte paru dans dans la revue L'Espace Géographique, pp. 299-306, tome XVII n° 4, 1988.

THOMAZ, Omar Ribeiro. **Ecos do Atlântico Sul**: representações sobre o terceiro império português. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Fapesp, 2002, 360 p.

THOMPSON, Oscar. Relatório ao Secretário do Interior do Estado de São Paulo. **Anuário de Ensino do Estado de São Paulo**. São Paulo Tipografia do "Diário Oficial", 1910.

TORREÃO, Bazilio Quaresma. **Compendio de geographia universal, rezumido de**

diversos authores, e offerecido a mocidade brazileira. Londres: L. Thompson 1824, 509 p.

UZOIGWE, Godfrey N. Partilha européia e conquista da África: apanhado geral". In BOAHEN, A. Adu. (Org.) **História Geral da África VII**: A África sob dominação colonial, 1880-1935. São Paulo: Ática/ Unesco, 1985, 21-50 pp.

VANSINA, J. Os movimentos populacionais e a emergência de novas formas sociopolíticas na África. In: OGOT, Bethwell Allan (Ed.) **História geral da África, V**: África do século XVI ao XVIII. São Paulo: Ática, Unesco, 1992, 55-90 pp.

VELLUT, Jean-Luc Vellut. A bacia do Congo e Angola. In: AJAYI, J. F. Ade. (Org) **História Geral da África VI**: África do século XIX à década de 1880.São Paulo: Ática; Unesco, 1989, 343-376 pp.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1890, 145 p.

VESENTINI, José William. O livro didático de geografia para o 2º grau: algumas observações críticas. In: 5º ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS. **Anais.** Porto Alegre, julho de 1982, v. I, 199-209 pp.

_____. Ensino de geografia e luta de classes. In: _____. **Orientação.** São Paulo: IGEO-USP, 1984, nº 5, 33-36 pp.

_____. Geografia crítica e ensino. In: _____. **Orientação**. São Paulo: IGEO-USP, 1985, nº 6. 53-58 pp.

_____. **Memorial**. Apresentado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para o concurso de Professor Assistente junto ao Departamento de Geografia. São Paulo, dezembro de 1988, 33 p.

_____. **Complementação do Memorial**. Apresentado em 1988 à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas para o concurso de Professor Assistente junto ao Departamento de Geografia. São Paulo, dezembro de 1990, 09 p.

_____. **Para uma Geografia Critica na escola**. Ed. Ática, 1992, 107 p.

_____. A questão do livro didático no ensino da Geografia. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **Geografia e Ensino: Textos críticos**. Campinas, SP: Papirus, 1995, 161-179 pp.

VIEIRA, Dominguez. **Grande diccionario Portuguez:** Thesouro da Língua Portugueza. Porto**:** Porto Editores. Ernesto Chardron e Barthomeu H. de Moraes, , 1873, v. I, II, III e IV.

VINCKE, Edouard. **Géographes et Hommes d'Ailleurs**. Bruxelles: Centre Bruxellois de Recherche er d Documentation Pédagogique, 1985, 137 p.

VLACH, Vânia Rúbia. **A propósito do ensino de Geografia em questão**: o nacionalismo patriótico. Dissertação (Mestrado) – FFLCH, USP, São Paulo, 1988, 212 p.

_____. Rediscutindo a questão acerca do Livro Didático de Geografia para o Ensino de 1º e 2º graus. **Terra Livre,** São Paulo, n. 4, AGB/Marco Zero, 1988.

ZAMPARONI, Valdemir. Monhes, Baneanes, Chinas e Afro-maometanos. Colonialismo e racismo em Lourenço Marque, Moçambique, 1890-1940. In: _____. **Lusotopie**. Paris: Ed, Karthala, 2000.

ZUSMAN, Perla; GARCIA RAMON, M. D.; NOGUÉ, Joan. **Uma mirada catalana a l'Àfrica**: Viatgers i viatgeres dels segles XIX i XX (1859-1936). Ed. Pagès, editors, LLEIDA, 2008, 377 p.

WESSELING, H.L. **Dividir para dominar: a partilha da África (1880-1914)**. Tradução de Celina Brandt; supervisão técnica de José Murilo de Carvalho. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ Editora Revan, 1998, 464 p.

WALLERSTEIN, Immanuel. A África e a economia-mundo. In: AJAY, J. F. Ade. (Org). **História Geral da África VI**: África do século XIX à década de 1880. São Paulo: Ática/ Unesco, 1989, 27-46 pp.

_____. **O universalismo europeu**: a retórica do poder. Tradução de Beatriz Medina. Apresentação. Luiz Alberto Moniz Bandeira. São Paulo: Boitempo, 2007, 137 p.

8.2. Bibliografia: Livros didáticos analisados.

AMARAL, Tancredo do. **Geographia Elementar**. Rio de Janeiro: livraria Francisco Alves e Cia. 1893, 212 p.

AZEVEDO, Aroldo de. **Geografia Geral para a Primeira série Ginasial**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1938.

_____. **Geografia Geral para a Primeira série Ginasial**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948.

_____. **Geografia Geral para a Primeira série Ginasial**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

_____. **Geografia Geral para a Primeira série Ginasial**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

_____. **Leituras Geográficas**. São Paulo; Cia Editora Nacional, 1961.

_____. **Os continentes**. São Paulo: Nacional, 1963.

AZEVEDO, Aroldo de. **Geografia Geral para a Primeira série Ginasial**. São Paulo:

Companhia Editora Nacional, 1978.

BELTRAME, Zoraide Victorello. Geografia Ativa. **Os Continentes**. São Paulo: Ática, 1974, 270 p.

VESENTINI, José William. **Sociedade e espaço**. São Paulo, Ática, 1983.

_____. **Sociedade e espaço**. São Paulo, Ática, 2003.

8.3. Bibliografias Site

BRAGANÇA, Aníbal F. A. A Francisco Alves no contexto da formação de uma indústria brasileira do livro. In: **I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial**. Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa, Nov., 2004. Disponível em: http://livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/anibalbraganca.pdf>. Acesso em: 15/03/2011.

Ministério da Educação e Cultura. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acessado em: 24/062008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=381>. Acessado em: 03/03/2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <http: www.ibge.gov.br>. Acessado em: 18/04/2011.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>. Acessado em: em 18/04/2011.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942), 2010. Disponível em http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal6/Ensenanzadelageografia/Desempenoprofesional/824.pdf>. Acessado em: 11/10/2011.

http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html, visitado em 23/12/2011.

8.4. Revistas

REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO GEOGRÁFICO DE SÃO PAULO – IHGSP. Discurso pronunciado na sessão magna de 1 º de novembro de 1927 e elogio fúnebre dos sócios fallecidos durante o ano, pelo orador official Dr. Affonso de Freitas Júnior. Vol. XXVI, 1928, 462-464 pp.