



unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM
GEOGRAFIA**

Débora Lopes Francisco

OS TERRITÓRIOS INDÍGENAS NA PRODUÇÃO DIDÁTICA DE GEOGRAFIA NO BRASIL

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

RIO CLARO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS
CAMPUS RIO CLARO

DÉBORA LOPES FRANCISCO

OS TERRITÓRIOS INDÍGENAS NA PRODUÇÃO DIDÁTICA DE GEOGRAFIA NO
BRASIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) como requisito necessário para obtenção do título de Doutorado.

Orientador Prof. Dr. José Gilberto de Souza

RIO CLARO–SP
2021

F819t	Francisco, Débora Lopes Os territórios indígenas na produção didática de Geografia no Brasil / Débora Lopes Francisco. -- Rio Claro, 2021 366 p. : tabs., fotos, mapas Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro Orientador: José Gilberto de Souza 1. Geografia. 2. Educação. 3. Povos indígenas. 4. Livros didáticos. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

DÉBORA LOPES FRANCISCO

OS TERRITÓRIOS INDÍGENAS NA PRODUÇÃO DIDÁTICA DE GEOGRAFIA NO
BRASIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, área: Ensino de Geografia, Cartografia e Cartografia Escolar do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) como requisito para obtenção do título de Doutorado.

Orientador: Prof. Dr. José Gilberto de Souza.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. José Gilberto de Souza – Orientador
IGCE/UNESP/Rio Claro (SP)

Profa. Dra. Maria Adailza Martins de Albuquerque
UFPB/ João Pessoa (PB)

Profa. Dra. Márcia Yukari Mizusaki
FCH/UFGD/Dourados (MS)

Profa. Dra. Amanda Regina Gonçalves
IELACHS/UFTM/Uberaba (MG)

Prof. Dr. Diego Corrêa Maia
IGCE/UNESP/Rio Claro (SP)

Conceito: Aprovada.

Rio Claro, 26 de fevereiro de 2021

Dedico esse texto para meu pai Reynaldo Lopes Francisco (in memoriam)

AGRADECIMENTOS

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

RESUMO

A abordagem dos povos originários na Educação Escolar sempre se apresentou como uma temática que necessita de constante reflexão. Durante séculos, os conhecimentos a respeito desses povos foram disseminados nos livros didáticos pela vertente dos colonizadores, contribuindo para a reprodução de equívocos. A Geografia dos livros didáticos não fugiu à regra. Com o fortalecimento do Movimento Indígena, direitos foram conquistados na Constituição de 1988, assim como a promulgação da Lei 11.645/2008. Diante disso e da intensificação recente dos ataques contra os povos originários e seus territórios, observa-se a urgência de retomar e ampliar a discussão do papel da Geografia dos livros didáticos na abordagem das temáticas postas pela realidade objetiva. Nesse sentido, a pesquisa objetiva investigar como figuram os territórios dos povos indígenas em livros didáticos específicos de Geografia, desde o Brasil Colônia até a inserção do Brasil no cenário de subordinação e dependência. Posteriormente, debruçar-se-á como esses territórios são abordados em três coleções de livros didáticos de Geografia mais distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020. Através da pesquisa bibliográfica, de análise documental e de conteúdo, e com centralidade na categoria território à luz dos pressupostos da Geografia crítica, sistematizada na perspectiva marxiana, o texto traz análises e reflexões que pretendem demonstrar a intensidade do espelhamento, da concretude dos territórios dessas populações nos livros didáticos de Geografia.

Palavras chaves: Livros didáticos. Geografia. Povos indígenas. Território.

ABSTRACT

The approach of native peoples in School Education has always presented itself as a theme that needs constant reflection. For centuries, knowledge about these peoples was disseminated in textbooks from the colonists' point of view, contributing to the reproduction of mistakes. The geography of textbooks was no exception. With the strengthening of the Indigenous Movement, rights were conquered in the 1988 Constitution, as well as the enactment of Law number 11,645 / 2008. Faced with this and the recent intensification of attacks against native peoples and their territories, it is observed an urgent need to resume and expand the discussion of the role of Geography in textbooks, in the approach of the thematics posed by the objective reality. In this sense, the research aims to investigate how the territories of native peoples figures in Geography specific textbooks, from Colonial Brazil to the insertion of Brazil in the scenario of subordination and dependence. Posteriorly, it will be analyzed how these territories are approached in three collections of Geography textbooks most distributed by the National Book and Didactic Material Program of 2020. Through bibliographic research, analysis of documents and of content, and with centrality in the territory category, in the light of the assumptions of critical geography systematized in the Marxian perspective, the text brings analyzes and reflections that intend to demonstrate the extent of the mirroring capability, the concreteness of the territories of these populations, as the materiality of power relations.

Keywords: Textbooks. Geography. Indigenous peoples. Territory.

LISTA DE ABREVIATURAS

AGB - Associação dos Geógrafos Brasileiros

ANPUH - Associação Nacional de História

APIB - Articulação dos Povos Indígenas do Brasil

ATL - Acampamento Terra Livre

BNCC - Base nacional Comum Curricular

CEMADEN - Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Riscos Naturais

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagogias

CF – Constituição Federal

CGIIRC - Coordenação Geral dos Índios Isolados e de Recente Conta

CIDH - Comissão Interamericana de Direitos Humanos

CNE- Conselho Nacional de Educação

COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira

COLTED – Comissão do Livro Técnico e Didático

COVID-19 - *Corona Vírus Disease* 2019

DH - Direitos Humanos

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

DIT – Divisão Internacional do Trabalho

DSEI - Distritos Especiais de Saúde Indígena

EF – Ensino Fundamental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAE - Fundação de Assistência ao Estudante

FED - Federal Reserve

FENAME - Fundação Nacional do Material Didático

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBAD – Instituto Brasileiro de ação Democrática

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INLD - Instituto Nacional do Livro Didático

INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

IPES – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEB- Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MPF - Ministério Público Federal

OIT- Organização Internacional do Trabalho

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONG - Organização Não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetro Curricular Nacional

PHC - Pedagogia Histórico-Crítica

PHC - Psicologia Histórico Cultural

PIX - Parque Indígena do Xingu

PL - Projeto de Lei

PLIDEF - Programa Nacional do Livro Didático

PNASPI - Política Nacional de Atenção a Saúde dos Povos Indígenas

PNI - Plano Nacional de Integração

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PREV FOGO - Sistema Nacional de Prevenção e Combate aos Incêndios Florestais

SAEB - Sistema de Sistema de Avaliação e Informação Educacional

SNEL - Sindicato Nacional dos Editores de Livros Didáticos

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

SUDAM - Superintendência Desenvolvimento Amazônia

USAID - Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – A ABORDAGEM DOS POVOS INDÍGENAS EM LIVROS DIDÁTICOS ESPECÍFICOS DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO ESCOLAR DA COLÔNIA E DO IMPÉRIO	19
CAPÍTULO 2 – OS POVOS INDÍGENAS EM LIVROS DIDÁTICOS PONTUAIS DE GEOGRAFIA: DA REPÚBLICA À DITADURA MILITAR	37
CAPÍTULO 3 - A PRODUÇÃO DIDÁTICA DE GEOGRAFIA: ANOS 1980 ATÉ MEADOS DE 1990.....	79
CAPÍTULO 4 – MULTIPLICIDADE DOS AGENTES ENVOLVIDOS NA PRODUÇÃO DIDÁTICA DE GEOGRAFIA	119
4.1- Organizações neoliberais.....	119
4.2 O PNLD e o mercado editorial de livros didáticos	124
4.3 O PNLD e as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008	134
4.4 A BNCC no PNLD	141
CAPÍTULO 5 – REFLEXOS DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008 EM COLEÇÃO DIDÁTICA DE GEOGRAFIA DO PNLD DE 2017 E A PROBLEMÁTICA DAS COMPETÊNCIAS NA BNCC	161
5.1 – Implicações das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 em coleção didática do PNLD 2017	161
5.2- Competências das Ciências Humanas e competências específicas de Geografia na BNCC e no PNLD	193
CAPÍTULO 6 – TERRITÓRIO DOS POVOS ORIGINÁRIOS NO BRASIL PÓS-GOLPE	206
6.1 – Sobre o território.....	206
6.2 – Governo Bolsonaro e os retrocessos nos direitos das populações originárias ----	221
CAPÍTULO 7 - LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA NO PNLD DE 2020: OS TERRITÓRIOS DOS POVOS ORIGINÁRIOS EM TELA E ESPELHO	236
7.1 As obras de Geografia do PNLD de 2020	236
7.2 Caracterização das obras selecionadas para análise	238
7.3 Análise das coleções didáticas do PNLD 2020	240
CONSIDERAÇÕES FINAIS	342
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	351

INTRODUÇÃO

Sabe-se que os livros são voltados para jovens com espírito crítico em construção, sendo instrumentos de unificação e uniformização linguística, cultural, moral e até ideológica (FREITAG, MOTTA, COSTA 1989). Não é novo, também, o caráter ideológico do livro, portador de conteúdos capazes de se converter em significados. Contraditoriamente, não se despreza dessa análise a dimensão de objeto inócuo que pode ter o livro didático dado à adoção de linguagem difícil para alunos, na maioria semialfabetizados, e/ou por congregar a profusão de imagens, em detrimento dos textos ou documentos escritos.

Vincula-se, também, na análise, a outra face que condiz com a importância dos livros didáticos de Geografia nas aulas, ao verificar os diminutos investimentos em Educação no último biênio, bem como os cortes e o congelamento de investimentos nesse campo.

Por razões de ordem econômica, entende-se, frente às circunstâncias materiais que, sem os livros, haveria maiores dificuldades de realização do trabalho docente. Essa consideração não deriva da premissa relativa à incapacidade dos professores quanto ao uso de outros recursos didáticos como suporte para o trabalho educativo, mas por avaliar que as condições concretas das escolas públicas brasileiras e os reduzidos recursos oferecidos pelo Estado, não é algo novo, conforme constataremos no Capítulo 1, 2 e 3 dessa pesquisa.

Também não são novas as condições de reprodução da vida dos professores, caracterizadas por jornadas extenuantes em diferentes unidades escolares, concomitantes à carência de funcionários que os auxiliem no trabalho com crianças e adolescentes os quais, por razões de amplo espectro, não têm prática de leitura e, muitas vezes, nem acesso a livros. São fatores da realidade concreta que se encaminha, *a priori*, a considerar a sua importância, sobretudo quando associados aos investimentos públicos de R\$152.351,763, somente para a aquisição de livros didáticos no ano de 2017 (FNDE, 2017).

Ocorre que os livros para estudo estão no universo escolar há muito tempo. Dão a impressão de ser um recurso didático que, desde a sua origem, sempre estiveram presentes na educação escolar.

Chris Stray, em 1993, já considerava o livro didático como um produto cultural complexo que se situa na intersecção da cultura, da sociedade, da pedagogia, e da

produção editorial (CHOPPIN, 2000). Diante dessa complexidade, Choppin (2004) ainda apresenta quatro funções essenciais do livro didático: referencial, instrumental, documental e ideológico.

Referencial – porque traduzem os programas curriculares, dando suporte de conteúdos educativos, técnicos e habilidades para e de uma sociedade;

Instrumental – pois os exemplares organizam atividades, exercícios e práticas fundamentados em métodos de aprendizagem;

Ideológico e cultural – considerada a mais antiga função, em especial a partir da formação dos Estados Nacionais, o livro é portador da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes;

Função documental – apresenta conjunto de documentos textuais e iconográficos com potencialidade de edificação do pensamento crítico do aluno, o que exige sólida formação do professor.

Quando tomado como objeto de análise, procura-se entender o livro como concreticidade, ou seja, como síntese de múltiplas determinações, complexidade dentro de uma rica totalidade¹, tornando-se uma fonte de análise privilegiada para professores-pesquisadores, quando interessados em desvendar problemáticas educacionais, culturais da ciência, da linguagem, da semiologia e afins, cabendo a eles, à luz de um método científico, compreendê-lo objetivamente no seu movimento histórico.

A demarcação do objeto se faz presente diante da compreensão que os sujeitos envolvidos no processo educativo projetam, como clarifica Choppin:

A decir verdad, la mirada que cada uno de nosotros proyecta sobre el manual es una mirada parcial e incompleta. Está determinada por la posición que ocupamos en el tablero educativo; y en definitiva, solo percibimos del libro de texto aquello que nuestro estatuto personal en la sociedad (alumno, docente, padre de alumno, editor, responsable político, religioso, sindical o asociativo...) nos incita a buscar. (CHOPPIN, 2000, p. 16)

Nesta pesquisa, tem-se a preocupação de investigar como figuram os territórios dos povos originários, em alguns livros de Geografia utilizados em períodos pontuais do

¹ Em Kosik (2002, p. 44), lemos: “Totalidade significa realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) podem vir a ser racionalmente compreendidos”. Acumular todos os fatos não significa conhecer a realidade, e todos os fatos (reunidos em seu conjunto), não constituem, ainda, a totalidade.

Império até meados de 1990, com destaque às três coleções de livros didáticos de Geografia do PNLD de 2020.

Examinados por professora-pesquisadora da Educação Básica pretende-se discorrer sobre essa temática em razão dos equívocos dos livros didáticos de Geografia de outrora, além das formas predatórias da natureza, acompanhadas de atrocidades, descaso e desassistência que os povos nativos vêm sofrendo, especialmente pós-golpe político, jurídico e midiático, implantado no país em 2016.

Esse cenário se agrava demasiadamente com o pleito de 2018 e a vitória de Jair M. Bolsonaro. Já no movimento do golpe, exacerba-se o ódio contra a política, ataque às minorias, às frentes progressivas de esquerda, aos movimentos sociais de diferentes segmentos com tentativas de arruinar universidades, escolas públicas, especialmente a autonomia das instituições e do trabalho docente, com a dilatação da censura e os valores postos especialmente pelo movimento escola sem partido.

O obscurantismo que emerge nessa conjuntura atinge os dois objetos centrais dessa da investigação. Dezenas de atos políticos e jurídicos, entre elas duas declarações do chefe do Executivo, explicitam bem o momento político que a sociedade brasileira atravessa. Sobre os povos indígenas, o mundo inteiro acompanhou o discurso na 74ª Assembleia Geral das Nações Unidas, quando o Presidente proferiu:

As ONGs teimam em manter os nossos índios como homens das cavernas". O índio não quer ser latifundiário pobre em cima de terras ricas. Especialmente das terras mais ricas do mundo. É o caso das reservas Yanomâmi e Raposa Serra do Sol. Nessas reservas, existe grande abundância de ouro, diamante, urânio, nióbio e terras raras, entre outros².

Sobre os livros didáticos disse: "Os livros hoje em dia, como regra, são um montão de amontoado de muita coisa escrita. Tem que suavizar aquilo"³.

A respeito dos povos originários, viu-se o descumprimento constitucional em todas as dimensões que envolvem suas vidas, como também, somado ao chefe do Executivo, viu-se a atuação de Ministros de Estado, explicitando preconceito, xenofobia e desprezo às singularidades do modo de ser e existir dessas nações, em defesa à atuação dos grandes grupos e agentes econômicos, cujas práticas sócio-territoriais antagonizam com a vida das populações originárias.

² Disponível em: <https://www.dn.pt/mundo/bolsonaro-na-onu-ong-teimam-em-manter-os-nosso-indios-como-homens-das-cavernas-11333726.html>

³ Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/01/o-que-o-ataque-de-bolsonaro-contras-livros-didaticos-esconde/>

Com a demanda posta pela realidade concreta desses povos, aliada, ao trabalho docente e a escassez das investigações da Geografia escolar sobre essa temática, optou-se pela dialética materialista nesta investigação. Desse modo, encontra-se em Kosik (2002), a pseudoconcreticidade como conceito central engendrado pelo próprio objeto de pesquisa, o livro didático. No processo de investigação, derivou da pseudoconcreticidade o par dialético tela e espelho.

E o que se entende por pseudoconcreticidade, tela e espelho? São conceitos antagônicos? Como eles se articulam?

Para Kosik (2002), no processo de investigação, a dialética aborda o objeto, partindo do princípio de que ele não se manifesta imediatamente ao homem. Nesse sentido, o pensamento dialético diferencia a representação do conceito do objeto, distinguindo dois graus de conhecimento da realidade, responsáveis por duas práxis humanas qualitativamente diferentes: a utilitária e a revolucionária.

Essa derivação decorre de um processo histórico de objetivação e subjetivação. Com o objetivo de atingir determinados fins estabelecidos no conjunto das relações sociais, conforme dito, a realidade não se apresenta aos homens imediatamente; ao contrário, cabe a ele intuir, analisar teoricamente para compreendê-la. Quando esse processo não se efetiva por si, tem-se como polo oposto, o abstrato sujeito cognoscente, cuja atividade principal se relaciona ao exercício sensível do mundo, desdobrando-se num trato prático-utilitário. Nele, o indivíduo cria “suas próprias representações, elaborando noções que captam e imprimem os aspectos fenomênicos da realidade” (KOSIK, 2002, p. 14).

Diante do exposto, sabe-se que a questão indígena há tempo é colocada pelo Movimento Indígena como um problema a ser resolvido nos livros didáticos e na própria educação escolar. Como consequência dos equívocos e ideologia presentes nos livros de todas as disciplinas, já que também são atravessados pelas relações de poder, entende-se que a educação contribuiu em muito para a consolidação de representações equivocadas dos povos originários, sempre permeada por conceitos que conectam, internamente, essas populações a fenômenos e objetos que, não muito, representam a sua realidade concreta, fortalecendo a percepção prático-sensível dos indivíduos.

Para Kosik (2002, p. 15), o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos, assumem um aspecto

independente e natural, constituindo o mundo da pseudoconcreticidade. A ele pertencem:

O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais; o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade); O mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos da consciência dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas do seu movimento; o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens.

Nessa perspectiva, entende-se que a pseudoconcreticidade torna-se um conceito capaz de orientar em que medida a abordagem sobre os territórios dos povos originários nos livros didáticos se relacionam com a dimensão prático-sensível, com o senso comum, ou com uma perspectiva mais teorizada, mais próxima da sua concreticidade.

Posto isso, Kosik (2002, p.15) afirma que o mundo da pseudoconcreticidade é um “claro-escuro de verdade e engano”. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. “A essência, por sua vez, se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial ou apenas sob certos ângulos e aspectos”. Os fenômenos que transformam o mundo fenomênico possuem ordem, estrutura, podendo ser descritos com legalidade própria e só se transformam como tal, na relação com a essência.

Para o mesmo autor, só se capta o fenômeno, indagando-o, descrevendo-o, identificando como ele se manifesta e, ao mesmo tempo, se esconde. É por essa razão que coube analisar os povos originários mediados pelo território, como categoria da Geografia que possibilita desvendar o campo das relações de poder, construídos nas tramas do sistema capitalista.

A partir daqui, no processo das pesquisas bibliográficas e na análise documental e do conteúdo, se distendem os conceitos importantes para o encaminhamento das investigações: tela e espelho. A gênese da escolha desse par dialético encontra-se na leitura da obra de Choppin (2004, p.557) que, ao se referir a John Heddley Brooke (1998), preconiza:

Conclui-se que a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é. Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele

modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. E os historiadores [e geógrafos] se interessam justamente por essa ruptura entre a ficção e o real [...] não é suficiente, no entanto, deter-se nas questões que se referem aos autores e ao que eles escrevem; é necessário também prestar atenção àquilo que eles silenciam, pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela.

Completando o raciocínio, para Kosik, compreender o fenômeno, não é mais do que atingir a sua essência.

Observe-se que a opção por tela e espelho objetiva traduzir as dimensões contraditórias existentes na pseudoconcreticidade e em que intensidade essas dimensões se expressam nos livros didáticos, quando o território dos povos originários é tomado como centralidade investigativa, rompendo a dualidade sustentada pela lógica formal.

Para Kosik (2002, p. 16), o diferencial entre a manifestação fenomênica e a essência – entendida nessa pesquisa como realidade concreta dos povos originários – não seriam irrealidade e realidade. A esse respeito, a autor indaga e responde:

A essência seria mais real que o fenômeno? A realidade é a unidade do fenômeno e da essência. Por isso, a essência pode ser tão irreal quanto o fenômeno, e o fenômeno tanto quanto a essência, no caso em que se apresentam isolados e, em tal isolamento, sejam considerados como a única ou autêntica realidade.

E o que seria a expressão de tela e espelho nos livros didáticos?

Figurará como *tela* quando autor (es), equipe de profissionais inserida na produção didática, orientada pela legislação e mercado, sistematizarem análises desses territórios, reconstruindo-as com primazia naqueles aspectos que os distanciam das suas determinantes, daquilo que os constituem. Por conseguinte, estão mais próximos de serem *espelhos* quanto mais trouxerem representações menos deformadas da realidade concreta dos povos originários. Na concretude, ver-se-á que os territórios dos povos originários se mantêm em meio a conflitos iminentes da sociedade, de violência cotidiana provocada essencialmente pelas determinações econômicas, implícitas em qualquer fenômeno geográfico; portanto, o ocultamento de fatores que se ligam aos territórios, refletem a seleção de elementos na composição analítica da sua compreensão e, nessa circunstância, o livro didático figurará mais intensamente como *tela* a *espelho*.

Espelhará, quando verificado no livro, via sumário ou pontualmente (com os exemplos selecionados), análises que refletem, traduzem, objetivem as relações contidas no fenômeno que se abarca, ao evidenciar as determinantes que o sustentam; ao tornar primárias as determinantes essenciais que objetivam a reprodução dos povos nos territórios. O livro espelha mais a realidade, no tratamento do conteúdo quando, na análise, parte-se da premissa de que nenhum fenômeno espacial e territorial existe isolado de outras determinações. E, aqui, a categoria território, à luz dos pressupostos da Geografia crítica com centralidade na perspectiva marxiana, demanda a reflexão das variáveis que sustentam e explicitam os rearranjos das espacialidades mais propícias para esse espelhamento.

Assim, dividiu-se a pesquisa em sete capítulos, sendo eles:

- 1- Capítulo 1 – A abordagem dos povos indígenas em livros didáticos específicos de Geografia no contexto escolar da Colônia e do Império;
- 2- Capítulo 2 – Os povos indígenas em livros didáticos específicos de Geografia: da República à Ditadura Militar ;
- 3- A produção didática em Geografia nos anos 1980 até meados de 1990;
- 4- Multiplicidade dos agentes envolvidos na produção didática de Geografia;
- 5- Os reflexos das Leis 10.639 e 11.645 em coleção didática do PNLD de 2017 e a problemática das competências na BNCC;
- 6- Territórios dos povos originários no Brasil pós Golpe 2016;
- 7- Livros didáticos de Geografia do PNLD de 2020: tela e espelho.

Nos capítulos 1, 2 e 3, tem-se o objetivo de analisar livros didáticos de Geografia específicos, em períodos também pontuais, com intento de verificar a como os povos indígenas figuravam nessas obras.

Para cumprir os objetivos propostos, realizou-se, primeiramente, o levantamento bibliográfico referente à história das ideias pedagógicas, a constituição da escola pública no Brasil e a análise de conteúdo para a identificação da função, forma e conteúdo de livros didáticos pontuais dos diferentes níveis de ensino, com o intuito verificar como abordavam os povos indígenas, juntamente com a identificação de variáveis como mecanismos de regulação, produção e censura, construídos nos sistemas políticos que consubstanciaram as políticas de produção e uso dos livros didáticos atualmente.

Nesse sentido, elegeu-se o recorte temporal da divisão político administrativa do Brasil, considerando o Brasil Colônia, Império, República e Nova República, buscando

elementos que acenassem para a identificação dos múltiplos fatores que se sintetizaram, na materialização de livros didáticos específicos de Geografia, em períodos temporais de ordem estrutural e conjuntural. A preferência partiu da premissa de que os livros didáticos de Geografia e seus conteúdos atuais resultam das mudanças político-econômicas da sociedade brasileira intervencionadas com mudanças de nível global que se intensificam com a expansão do sistema produtor de mercadorias. Por outro lado, entende-se que as mudanças dos livros só adquirem sentido do ponto de vista lógico e ideológico, quando vistas em seu contexto.

No Capítulo 4, buscar-se-á, seguindo os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica, determinantes que incidem na produção, forma e conteúdo dos livros didáticos de Geografia mais recentes. São elas: a atuação das organizações educacionais neoliberais, a influência do PNLD na condução e avaliação dos livros didáticos de Geografia para o Ensino Fundamental II, transitando pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

No Capítulo 5, os procedimentos de pesquisa bibliográfica e de análise documental, foram procedimentos que viabilizaram as análises mais aprofundadas das duas Leis supracitadas, assim como a análise de uma coleção de livros didáticos de Geografia do PNLD de 2017, investigação importante, porque essa coleção não se consolidara sob as bases da BNCC, mas sim pelas mesmas Leis, porém, sob a orientação dos PCNs e DCNs.

No Capítulo 6 encontra-se o aprofundamento da categoria território dos povos originários na conjuntura dos governos Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019 - atual). Para isso, recorreu-se também à pesquisa bibliográfica e à análise de conteúdo.

Por fim, no Capítulo 7, realizou-se a análise de coleções didáticas de Geografia mais distribuídas no PNLD de 2020. Fundamentado nos procedimentos de análise documental e análise do conteúdo, o capítulo apresenta aspectos relativos aos conteúdos que constituem esses livros, representados em quadros, tabelas e gráficos, a fim de responder qual é a intensidade dos territórios dos povos originários nesses livros: tela e espelho. Neste constructo de reflexão a pergunta central que se moveu: Os territórios dos povos indígenas em livros didáticos específicos de Geografia e nos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental - Anos finais, do PNLD de 2020, materializam-se mais intensamente como tela e/ou espelho? A partir deste momento traçou-se como objetivo geral analisar a expressão dos territórios indígenas, pontualmente e em

períodos históricos particulares, considerando as mudanças estruturais na dimensão política, econômica e social da sociedade brasileira e do pensamento geográfico. De maneira mais específica, diante das profundas mudanças nas políticas de produção didática, sejam elas demarcadas pelo contexto histórico, mas também pelas alterações ocorridas no Plano Nacional de Educação, decorrentes da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deu-se destaque a três coleções didáticas de livros didáticos de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental II que integram o Programa Nacional do Livro Didático de 2020. Neste processo de investigação estabeleceu-se, portanto, como objetivos específicos: a) analisar o território dos povos indígenas em livros didáticos específicos de Geografia utilizados desde o Império até meados da década de 1990, b) identificar a multiplicidade de agentes envolvidos na produção didática de Geografia para o PNLD 2020; refletir sobre os territórios dos povos originários no Brasil na conjuntura pós- golpe de 2016, e, analisar a intensidade de tela e espelho nos territórios dos povos originários das três coleções de livros didáticos de Geografia entre as cinco mais distribuídas pelo PNLD 2020.

CAPÍTULO 1 – A ABORDAGEM DOS POVOS INDÍGENAS EM LIVROS DIDÁTICOS ESPECÍFICOS DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO ESCOLAR DA COLÔNIA E DO IMPÉRIO

A inserção do Brasil no mundo ocidental ocorreu pela articulação entre a colonização – catequese e educação. Assim, a escola tem sua gênese vinculada a um projeto de dominação colonial, cujo interesse do rei de Portugal era converter os considerados incivilizados, especialmente os povos originários à fé católica. Buscando atender aos seus anseios, no ano de 1549, emigrou para o Brasil o primeiro grupo de jesuítas, constituído por quatro padres e dois irmãos religiosos, chefiados por Manoel da Nóbrega (SAVIANI, 2004, 2013).

Aqui, encontraram a terra de diversas nações com suas vidas estruturadas e formas de educação instaladas. Para os Tupinambás, por exemplo, a educação ocorria pela transmissão cultural por meio dos contatos diretos e pessoais determinados pelas condições da vida, indicando que eles “aprendiam fazendo” (GOMES, 2018).

Nessa terra com espírito, os padres visavam implantar o plano de instrução e catequização. Anchieta, fluente em várias línguas, utilizou-se do idioma tupi para se comunicar com os indígenas e disseminar o catolicismo. Como estratégias de ensino, recorreu aos poemas e ao teatro, constituindo um enredo que compunha a representação de um mundo maniqueísta com forças em lutas constantes. Em suas apresentações, havia, por um lado, Tupã Deus, com os anjos e Santos e de outro, Anhangá, demônio com sua tropa de espíritos do mal que faziam parte das cerimônias e rituais tupis (BOSI, 1992, p.67-72).

Tupã era a designação do Deus cristão utilizada pelos jesuítas para convencer os Tupinambás da existência de um único Deus. Contudo, na mitologia desse povo, Tupã era um trovão que ao andar pelo céu provocava barulho sinalizador das chuvas (CHAMBOULEYRON, 2018).

Conforme esclarece João Aldolfo Hansen, Anchieta foi um agente da colonização pela palavra que buscava ampliar os laços da Igreja com a monarquia pela mediação oral e o uso de imagens, envolvendo dramatizações que induziam à criação de “um dualismo ontológico inteiramente estranho à visão do mundo *indígena* que irá presidir a construção de uma visão totalizante da vida dos índios produzida pelos colonizadores e materializados na figura dos jesuítas” (SAVIANI, 2013, p. 46).

Chambouleyron, (2018) em análise da documentação sobre “História da fundação do colégio da Bahia”, escrita aproximadamente em 1570, constatou as inúmeras referências ao desejo dos *índios* de que seus filhos fossem ensinados pelos padres, revelando o caráter ativo

dos povos nas relações com o colonizador. Contudo, esse aspecto também não quer dizer que o processo de evangelização e conversão dos povos originários tenha sido fácil como se acreditou por muito tempo, pois conforme aponta Priori (2018), os indígenas não tinham hierarquia para os Deuses e disciplinamento litúrgico.

Ainda a esse respeito, Chambouleyron (2018, p. 58), relata:

Já em janeiro de 1550, o padre Nóbrega, numa carta dirigida ao provincial de Portugal, padre Simão Rodrigues, ponderava que talvez pelo medo os índios se convertiam mais rápido do que pelo amor, em razão de seus “abomináveis” costumes e de estarem afastados da fé cristã. Neste contexto, a evangelização das crianças tornara-se uma forma de viabilizar uma difícil conversão, que, como escrevia em continuação à mesma carta, nos meninos se poderia esperar muito fruto, uma vez que pouco contradizia a lei cristã. Com os adultos cada vez mais arredios, toda a atenção se voltava aos filhos destes, explicava o irmão José de Anchieta aos padres irmãos de Coimbra, em finais de abril de 1557.

Segundo Saviani (2004, 2013), para implantar o projeto de dominação, a Coroa portuguesa financiara pelo plano redizima, 10% de toda a arrecadação para os colégios jesuítas, investindo na construção de inúmeras escolas de ensino religioso na colônia.

Com o passar dos anos o ensino via catequização dos meninos, - filhos dos povos indígenas, ampliava-se, assim como a abertura de escolas e o aumento no número dos filhos dos colonos nas aulas, em especial em São Paulo de Piratininga e Espírito Santo (CHAMBOULEYRON, 2018).

A rotina dos estudantes das vilas se diferenciava da vivência dos indígenas nas aldeias. Do ponto de vista pedagógico, foi empregado nas escolas o *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* – denominado por *Ratio Studiorum*. Documento redigido por inúmeros jesuítas da Companhia de Jesus⁴. Este manual⁵, finalizado somente em 1599, ordenava o currículo de cursos distintos, constituídos pelas seguintes disciplinas:

I - Currículo Teológico (4 anos)

Teologia Escolástica, Teologia Moral, Sagrada Escritura, Hebreu.

II- Currículo Filosófico (3 anos)

1 ano - Lógica e introdução às ciências,

2 ano - Cosmologia, Psicologia, Física e Matemática.

⁴ A Companhia de Jesus foi criada na primeira década do século XVI como uma ordem missionária que foi se tornando ordem docente. Passou a formar docentes e jovens nas letras e virtudes a fim de que propagassem os valores da companhia. As fundações de colégios na Europa demonstram os esforços da companhia em formar, vigiar e enquadrar crianças e adolescentes (CHAMBOULEYRON, 2018, p.58).

⁵ O manual, que serviria para a metrópole e todas as colônias de Portugal, não foi redigido num mesmo tempo. Revisões e adequações foram alteradas e suprimidas. Somente em 1599, o *Ratio* foi concluído e distribuído para os colégios jesuítas do mundo inteiro.

3 ano - Psicologia, Metafísica, Filosofia moral –

III – Currículo Humanidades (3 anos)

Retórica, Humanidades - Gramática Superior- Gramática Média- Gramática Inferior. Nas aulas de retórica estudavam Cronologia e Geografia (Franca, 1958, p.)

Composto por 467 regras detalhadas com inúmeras indicações aos alunos e professores, prefeitos, reitores, entre outros, no *Ratio* continham atividades e métodos de ensino, incentivo e avaliação dos alunos das escolas jesuítas do mundo inteiro (FRANCA, 1958).

Com objetivo de identificar a existência dos livros didáticos no processo de ensino, ao examinar o documento, lemos:

REGRAS PARA O PREFEITO [...] 29. *Escolha e abundância de livros.* — Procure que aos escolásticos não falem os livros úteis nem sobrem os inúteis. Por isso, afim de que haja em número suficiente, lembre com tempo ao Reitor os livros de uso quotidiano ou os de que, no ano seguinte, hão de precisar, tanto os nossos estudantes quanto os de fora. 30. *Livros que se devem dar aos estudantes.* — Nas mãos dos estudantes de teologia e filosofia não se ponham todos os livros mas somente alguns, aconselhados pelos professores com o conhecimento do Reitor: a saber, além da Suma de Santo Tomás para os teólogos e de Aristóteles para os filósofos um comentário para consulta particular. Todos os teólogos devem ter o Concilio Tridentino e um exemplar da Bíblia, cuja leitura lhes deve ser familiar. Consulte o Reitor se convém se lhes dê algum Santo Padre. Além disto, dê a todos os estudantes da teologia e filosofia algum livro de estudos clássicos e advirta-lhes que lhe não descuidem a leitura, em hora fixa, que parecer mais conveniente. REGRAS DO PROFESSOR DE SAGRADA ESCRITURA 1. *Especial atenção ao sentido literal.* - Persuada-se que o seu principal dever é explicar com piedade, doutrina e compostura os livros divinos no seu sentido genuíno e literal para confirmar a verdadeira fé em Deus e o fundamento dos bons costumes. 2. *Edição vulgata.* - Entre outros pontos que deve ter em mira é de especial importância defender a versão adotada pela Igreja. [...] 18. *Cada ano, um livro novo.* — A explicação de um livro iniciado num ano, não se deve prolongar no seguinte, a não ser por motivo grave; e não volte a interpretar o mesmo livro senão depois de explicados os livros mais importantes. REGRAS PARA O PROFESSOR DE FILOSOFIA: [...] 8. *Quando se deve concluir.* - Por esta razão não se conclua o curso antes que as férias do fim do ano tenham chegado ou estejam muito próximas. §4. Dê um rápido sumário do 2o. livro e dos dois primeiros livros da *Analytica priora* com exceção dos oito ou nove primeiros capítulos do primeiro livro; exponha, porém, as questões com eles relacionadas, mas muito brevemente a relativa aos contingentes na qual não trate coisa alguma sobre o livre arbítrio. §5. Afim de que o segundo ano possa consagrar-se inteiramente à Física; no fim do primeiro ano desenvolva de modo mais completo o tratado da ciência, e nele incluam quase toda a introdução à física como a divisão das ciências, abstração, especulativo e prático, subalternação, diferença de métodos da física e da matemática, de que trata Aristóteles no 2o. livro dos Físicos, e por fim tudo o que acerca da definição se encontra no 2o. livro de *Anima*. §6. Quanto ao conteúdo do livro do *Tópicos* e de *Sofisticis Elenchis*, é preferível que o disponha em melhor ordem e explique sumariamente no princípio da lógica. 10. *No segundo ano.* §1. No segundo ano os oito livros

Physicorunt, os livros *De Cælo* e o primeiro *De generatione*. Dos oito livros *Physicorum* dê sumariamente os textos do livro 6o. e 7o. e do 1o. a começar do ponto em que refere as opiniões dos antigos.

Observa-se no extenso excerto instruções minuciosas apresentando conteúdos, metodologia e recursos necessários ao trabalho dos professores oriundos dos cursos de Filosofia, e de gestão das escolas jesuítas.

Metodologicamente, o *Ratio*, era composto por:

exercícios escolares [que] tinham como objetivo mobilizar, no processo de aprendizagem, as faculdades do aluno. Baseando-se na escolástica, o *modus parisiense* tinha como pilares a *lectio*, isto é a preleção dos assuntos que deviam ser estudados. O que podia ser feito literalmente por meio de leitura; a *disputatio* [conversa] que se destinava ao exame de questões suscitadas pela *lectio*; e as repetições, nas quais os alunos, geralmente, em pequenos grupos, repetiam as lições explanadas pelo professor diante dele ou de um aluno mais adiantado (SAVIANI, 2013, p. 52)

Os conhecimentos geográficos derivavam do ensino da retórica no currículo de humanidades, não havendo a Geografia como disciplina escolar específica. Fundamentado em Franca (1952), Rocha (2000), identifica que esses conhecimentos também se associavam ao ensino de matemática, ao discorrer que “os professores, ao realizarem os ensinamentos sobre a Terra, deveriam fazê-lo em conexão com os conhecimentos da astronomia, cosmografia, da cartografia, bem como da geometria” (ROCHA, 2000, p.133).

Quanto aos livros necessários para o ensino, o *Ratio*, visibiliza que se restringiam aos livros clássicos, não entendidos aqui por livros didáticos, mas livros com fins didáticos.

A esse respeito, ao realizar estudo da arte dos livros e edições didáticas, Choppin (2004, p.554), assevera:

No Ocidente cristão, o surgimento da literatura escolar, no sentido moderno do termo, coincide com o período que se constituem e se organizam, em um clima de intensa rivalidade religiosa⁶, instituições encarregadas de assegurar a formação da juventude. Mas os objetivos, os conteúdos e os métodos de ensino serão revestidos, então de uma dimensão “supranacional”: são os mesmos produtos editoriais que, importados ou mais tarde, produzidos no próprio local, se encontram em diferentes regiões da Europa e do mundo onde floresceram associações de educadores.

Na América Portuguesa colonial, latifundista e escravocrata, constituído pela multiplicidade étnica, o *Ratio* se aplicava somente às escolas jesuítas. Para Saviani (2013) é justamente por essa razão que as primeiras escolas jesuítas são consideradas universais e elitistas porque se destinava somente aos filhos dos colonos, excluindo os indígenas e negros.

⁶ A rivalidade mencionada pelo autor se refere a resposta da Igreja Católica à Reforma Protestante num movimento denominado por Contrarreforma, caracterizado pela negação de outras religiões e a expansão do Catolicismo na Ásia e América.

Rocha (2000) considera que os jesuítas sabiam diferenciar aqueles saberes destinados aos detentores de poder do Estado e aquilo que deveria ser difundido como saber escolar. Por esse motivo, o autor considera a emergência da Geografia dos Professores nesse período, ao considerar que os jesuítas eram “controladores do sistema escolar vigente e os maiores responsáveis pela produção do conhecimento geográfico acerca do território da Colônia portuguesa na América” (ROCHA, 2000 p. 131)

Enquanto os filhos da elite acessavam conhecimentos sistematizados em uma literatura tomista-aristotélica (MESQUIDA, 2013), padres salesianos utilizavam-se como estratégia para a conversão dos índios Bororo, a modificação da sua estrutura arquitetônica, tida como “base de organização social e de sua filosofia, para, assim, desintegrar o seu fulcro cultural e abrir uma brecha para a penetração do novo pensamento religioso” (GOMES, 2018, p.64) inserindo-os numa relação de violência, de incerteza de seus valores, das suas convenções culturais.

Nesse processo, articulado à dispersão das escolas, os jesuítas foram acumulando bens materiais conforme adquiriam grandes empresas modernas baseadas no latifúndio, no trabalho escravo e no uso de mão de obra gratuita dos indígenas que resistiam às condições impostas. A expansão dos seus negócios no mercado mundial gerou conflitos de interesses entre a Coroa e os colonos, culminando em acusações de concorrência desleal e alterações no plano político e econômico estabelecido para Colônia (SAVIANI, 2013).

Essa circunstância coadunou com a assinatura do Tratado de Madri⁷ em 1750, firmando a divisão das colônias da América entre Portugal e Espanha. Nesse ínterim, os jesuítas se posicionaram antagonicamente aos interesses de ambas as Coroas e da elite local, desencadeando um conflito que resultou no massacre de mais de 100 000 indígenas das missões guaranis que resistiram, além da expulsão dos jesuítas pela Coroa portuguesa no ano de 1759.

A expulsão dos jesuítas representou a estagnação de todo o sistema colonial de ensino cuja soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não ultrapassava 0,1% da população, já que as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas estavam excluídos dessas instituições (MARCÍLIO, 2005, p. 3, *apud* SAVIANI, 2011).

Diante desse fato, Gomes (2018, p. 66) explica:

⁷ Inaugura o uso do princípio demarcatório do *uti possidetis* - a terra pertence a quem ocupa.

Na Amazônia, em especial, a expulsão dos jesuítas em 1759 levou à extinção uma grande parte das sessenta e tantas aldeias que os jesuítas controlavam em todos os sentidos, isto é, pelo poder temporal. Extinção ou desaparecimento lento de aldeias motivaram o extermínio cultural de muitas etnias que lá viviam ou sua incorporação física e social ao novo mundo caboclo da sociedade brasileira. Algumas dessas aldeias se transformaram em vilas e depois cidades, como Óbidos, Santarém, Bragança, Viana, Guimarães, Paço do Lumiar e tantos outros lugares com patronímicos portugueses clássicos que existem por aquela região.

Conforme posto, essas relações políticas se desdobraram não somente no sistema de ensino, como também no modo de vida dos povos indígenas, reestruturado sob a conversão promovida pelos jesuítas, os pactos e a violência promovida pelos colonizadores.

As ideias iluministas da Europa do século XVII⁸ passaram a confrontar a existência e a estrutura do mundo (LUC FERRY, 2010). Gradativamente, emergia o ideário pedagógico do século XVIII calcado na modernização do ensino, sintonizado com o desenvolvimento da sociedade burguesa nascente da resistência dos Iluministas que tinham por aspiração promover o desenvolvimento cultural pela difusão das ideias utilitaristas e empiristas na educação, adaptada ao derramamento das luzes da razão e fundada nos verdadeiros métodos modernos de se fazer ciência. (PATTO, 2015).

Essa noção adentrou o Brasil por residentes portugueses, sobretudo por Sebastião José de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal, defensor das reformas de Estado e da retirada da educação do domínio dos jesuítas. A instituição da pedagogia pombalina (1759-1827) inicia-se assim, com o fechamento dos colégios jesuítas e a tentativa de supressão do *Ratio*, empregado pela Companhia de Jesus, instituindo o ensino laico sob a responsabilidade da Coroa em financiar e manter a instrução (SAVIANI, 2004, 2013).

Os livros que viabilizariam as aulas régias tornaram-se ponto importante das reformas de instrução, pois devido à ausência de professores, a adoção de novos livros era imprescindível para a ocorrência das aulas e, ao mesmo tempo, para a Coroa que em rivalidade com a Igreja, cumpriria o seu objetivo de se desvencilhar dos métodos e materiais empregados nas escolas jesuítas (BITTENCOURT, 2008).

Nesse processo houve inclusive orientação do Rei para queimar os livros de gramática latina reprovados por sua Majestade. A esse respeito, lemos:

⁸ Para Ferry (2010), os trabalhos: *Sobre a Revolução da Orbes Celestes* (1543) de Copérnico, *Principia Mathematica* (1687) de Newton, *Princípios de Filosofia de Descartes* *Diálogos sobre os dois Principais Sistemas de Mundo* (1632), de Galileu, baliza a revolução no pensamento sobre o mundo e o próprio homem. Essa mudança reflete gradativamente na concepção de homem, sociedade e educação.

Umas das primeiras medidas tomadas por Portugal para implementação da medida pombalina foi à distribuição do texto *Memória dos Livros Aconselhados e Permitidos para o Novo Método*, onde era apresentada uma listagem completa das obras a serem utilizadas nas escolas régias e a quantidade de livros novos a serem impressos (ANDRADE, 1978, p. 15 *apud* BITTENCOURT, 2008 p.29).

As mudanças educacionais não incidiram somente pela revolução da concepção de mundo ensejada pelas ideias iluministas e pela expulsão dos jesuítas.

O que a História indica é que a educação, desde a sua gênese, foi um projeto que viabilizou a educação útil aos interesses do Estado. A expressão do rei Dom José I de que “nem todos os indivíduos desses Reinos e seus Domínios se hão de educar com destino aos Estudos Maiores” denota a criação de estruturas para a conservação da divisão internacional do trabalho (SAVIANI, 2013, p. 97).

Fundamentada nesse princípio, a Coroa instituiu o currículo para Portugal com 440 aulas de ler, escrever e contar, 205 aulas de latim, 31 de grego, 39 de retórica, 28 de filosofia racional e moral. Para algumas colônias, entre elas o Brasil, a carga horária se constituía em 24 aulas de ler, escrever e contar, 21 de latim, 4 de grego, 7 de retórica e 4 de filosofia moral e racional (SAVIANI, 2013). Até esse momento, não se verifica a Geografia como disciplina escolar no currículo prescrito.

Embora considerada pública, existiam divergências no emprego do adjetivo para às poucas escolas existentes no Brasil. Saviani (2004) faz essa reflexão quando constata que as aulas se realizavam na casa dos próprios professores que ensinavam em condições precárias, com o pagamento de salários reduzidos e frequentemente atrasados.

Além disso, os professores tinham grande dificuldade para trabalhar, pois os livros eram instrumentos de alto custo durante muito tempo e o que originalmente foi chamado de livro escolar, foi somente o livro do mestre (CHOPPIN, 2000).

Uma das grandes dificuldades de substituição do método jesuítico no Brasil foi a falta de compêndios, conforme se verifica no excerto:

[...] as dificuldades brotaram a flux, porque se tornava difícil conseguir livros apropriados e professores aptos que estivessem dispostos a seguir, com convicção a nova ordem imposta. As primeiras edições dos compêndios quase se esgotaram em Lisboa e na província, recebendo o Brasil muito poucos, até se proceder a reimpressão (ANDRADE, 1978, p. 115 *apud* BITTENCOURT, 2008 p. 28).

Assim, observa-se que o livro no final do século XVIII cumpre também a função na formação dos professores ao apresentar conteúdos e métodos, conforme às ordens do poder estabelecido (BITTENCOURT, 2008).

Sobre a impressão régia da obra considerada geográfica, verifica-se em Rocha (1996) que no ano de 1817 foi publicada a *Corografia Brasílica*, de autoria do padre Manuel Aires de Casal (quadro 1).

Quadro 1- Sumário do livro de Manuel Aires de Casal⁹ produzido em 1817 com destaque aos recortes elegidos na descrição do território.

SUMÁRIO
1ª Parte
Introdução
Província do Rio Grande do Sul ou e São Pedro
Província do Paraná
Província do Uruguai
Província de Santa Catarina
Província de São Paulo
Província do Mato Grosso
Província de Goiás
Província de Minas Gerais
2ª Parte
Província do Rio de Janeiro
Província de Espírito Santo
Província de Porto Seguro
Província de Bahia
Província de Sergipe D'El-Rei
Província de Pernanbuco
Província da Paraíba
Província de Ceará
Província de Piauí
Província do Maranhão
Província do Pará
Província de Solimões
Província de Guiana

Casal, (1817). Organizado pela autora.

O sumário indica o recorte provincial da produção geográfica e histórica, embora na longa introdução, se observa aspectos descritivos dos elementos geográficos e corográficos relativos às múltiplas faces da *terra brasilis*.

A considerar um dos primeiros registros geográficos e a influência dessa obra na compreensão do Brasil¹⁰, busca-se referências aos povos originários. Na introdução, posterior

⁹ Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Aires%20de%20Casal-1.pdf>. Acesso: 20 jun. 2019.

a narração de todo o processo de “descobrimento do Brasil” com destaque ao papel heroico dos dominadores, verifica-se a descrição das serranias, cabos, baías e portos, rios, mineralogia e zoologia. Neste último se lê:

Todo o Brasil se achou povoado, ainda que muito mal, por um vastíssimo número de nações, mais ou menos numerosas; e comumente repartidas em tribos ou hordas, das quais as mais multiplicadas apenas excedem uma centena de famílias, de ordinário errantes a maior parte do tempo em busca da caça, do mel e das frutas. Todas andam nuas, são raríssimas as que fazem uso do sal. Admitem a imortalidade da alma e um criador de tudo, ao qual comumente denominam Tupã, e um espírito malfazejo, a que chamam anhangá; pretendem ter entre si os feiticeiros. Não têm religião, nem letras ou coisa que supra. Ainda não se achou uma pedra posta por eles sobre outra com algum desígnio. Não têm caminhos: marcham em fileira, pondo todos o pé nas pegadas do dianteiro, para não se lhes saber o número. Ainda não se encontrou um Estado monárquico, nem republicano: cada tribo tem seu capitão eletivo, que só tem mando nas ocasiões de dirigir os assaltos, ou emboscadas contra o inimigo. Os aborígenes ou povos brasileiros são geralmente bem feitos, enquanto pequenos; mas perdem a gentileza mui cedo; inconstantes, desconfiados, e apaixonados de todo o gênero de licor forte, que bebem sem medida, e com que de ordinário são furiosos e temíveis enquanto não lhes passa a embriaguez. Diz-se que não espancam as mulheres, nem os filhos; também a economia não lhes dá ocasiões de desavenças: conservam a vista até à última idade, porque não a cansam com aplicações: ferem fogo, roçando fortemente um pau com outro. Também se diz que não respeitam os graus de parentesco para os casamentos; a poligamia, ou pluralidade de mulheres, só é admitida entre mui raros indivíduos de bem poucas nações; e os divórcios são raríssimos, ao menos entre muitas tribos. Os cristianizados vestem-se; são comunicáveis e menos andejos. As Leis defendem-lhes a liberdade e habilitam-nos para quaisquer empregos do Estado (com preferência nos eclesiásticos), a que eles quiserem destinar-se; mas nada ainda pôde mudar-lhes a indolência natural, nem inspirar-lhes sentimentos nobres de glória, honra, nem interesse. Não se encontram nas aulas maiores: são raros os que aprendem alguma arte liberal: comumente em tendo uma camisa e umas calças de algodão grosseiro e um chapéu de palha, estão satisfeitos, quase nada (CASAL, 1817, pp.35-36)

Elementos do texto de Casal sobre os povos originários se sobressaem: “o mal povoamento do país”, “povo pouco gentil”, “apaixonados por licor forte”, “furiosos e temíveis sob a embriaguez”, “indolentes naturalmente”, “ausentes de sentimentos nobres”. Sob esses adjetivos, lê-se em Caio Prado Júnior (1955, p. 53) que Casal tinha uma posição mais erudita se comparada à científica. Segundo o autor, Casal tinha uma atitude de intérprete de textos escritos, contrastando a uma posição crítica e reflexiva do mundo. A exemplo, o autor afirma:

Nenhum autor deste último feitio se lembraria, por exemplo, como faz Aires de Casal, de utilizar na sua época, como fonte essencial para a etnografia do índio brasileiro, a obra de Jerônimo Osório (*Du vida e feitos*

¹⁰ Em Caio Prado Junior (1955) verifica-se que por décadas essa obra terá relevância na abordagem da geografia brasileira. Para o autor, o prestígio dessa obra só declina depois de traduções das obras de Sellin e Wappaeus por Capistrano de Abreu nas últimas décadas do século XIX.

de *D. Manuel*), publicada em 1517, e que não é nem ao menos uma testemunha direta – pois seu autor nunca esteve no Brasil –, traduzindo-a quase literalmente em muitas passagens, e transcrevendo mesmo, em nota, o texto original referente à cultura, religião e organização dos indígenas (1955, p. 53).

Kabengele *Munanga* (2004) ao discutir os conceitos de raça, racismo, identidade e etnia, assevera que até o fim do século XVII a explicação dos “outros” baseava-se na Teologia, referência e monopólio das explicações. Segundo ele, para que os países ibéricos especialmente, aceitassem a humanidade desses “outros” vistos nas Américas, “era preciso provar que são também descendentes do Adão, prova parcialmente fornecida pelo mito dos Reis Magos, cuja imagem exhibe personagens representes (sic) das três raças, sendo Baltazar, o mais escuro de todos considerado como representante da raça negra”.

Mas e o *índio*? Como fica o reconhecimento dos povos originários nessa referência? De acordo com os estudos da Kabengele, os povos originários simplesmente apareciam como uma incógnita. Somente mais tarde, os teólogos encontraram argumentos na própria bíblia para demonstrar que esses povos também eram descendentes do Adão. Conforme visto, Casal (1817) reproduz o pensamento ocidental sobre os povos que viviam na América do Sul do século XVI em pleno século XIX, questionando a própria humanidade desses povos e incorporando-os na categoria zoologia em pleno século XIX¹¹.

Se observarmos nas primeiras linhas do excerto, os primeiros traços da imagem construída dos povos sem Estado, se dá sob o juízo de valor do tipo de territorialidade encontrada no “Novo Mundo”, relacionando as formas de reprodução das suas vidas ao primitivismo. O primitivismo na imagem do autor é tão intenso que não se articula nem com a infância - se considerada uma etapa do desenvolvimento humano, senão com a animalização. Animalizados, são concebidos à luz dos valores estéticos e morais do

¹¹ Mas foi mesmo no século XVIII que os filósofos passaram a usar a classificação dos povos por raças, buscando referências para explicar a variedade humana. Importante destacar também que o termo raça foi utilizado inicialmente nas ciências naturais: zoologia e na botânica no século XVIII. Diz-se isso por identificar que Casal (1817) se utiliza de conhecimentos das ciências exatas, contemporâneos à sua época para classificar o quadro natural do Brasil e, nessa estrutura, referências de dois séculos anteriores para discorrer sobre os povos originários, aspecto que coloca em questão a possibilidade de reprodução de ideologia na obra. Segundo Munanga (2014), a origem no racismo está no modernismo ocidental. No século XVIII, o naturalista Carl Von Linné, apresenta uma da classificação racial humana que vem colada a valores que sugerem uma hierarquização, aspectos essenciais do racismo. Desse modo, a classificação da diversidade humana do *homo sapiens* oferecida por Linné se apresenta em quatro raças: “Americano, que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado; africano: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados. Europeu: branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertados” (MUNANGA, 2014, s/n).

colonizador, que enfoca a dimensão física e as formas de organização descritas ao longo do livro, conforme as províncias “estudadas” e evidenciadas no quadro 1.

Para Casal (1817), esses povos (animalizados), perdem a gentileza facilmente. Contudo no texto não há identificação das razões que justificam a perda. Ignora a guerra promovida contra essas nações pela sede de recursos e escravização, o horror do apresamento, a fome e contaminação, o tipo de economia desenvolvida para suprimento das necessidades, assim como a fuga para regiões desconhecidas¹². Ademais, silencia sobre a cobiça dos colonos voltada para o trabalho dos povos.

O silenciamento no interior da construção dessa imagem decorre do isolamento das nações indígenas no tratamento descritivo. Na medida em que há desvinculação das relações entre nações originárias e colonos, observa-se a supressão das determinações que espelhariam as condições de reprodução das suas vidas no texto. Quando é posta a relação entre eles, por meio da cristianização, os povos passam a ser vistos como virtuosos em decorrência dela.

Diante das resistências de várias nações frente a dominação de seus territórios, desde o estabelecimento das capitanias hereditárias, Gomes (2018, p. 81) relata que diversas cartas régias de 1806, 1808 e 1809 destinadas a governadores “promovem guerras ofensivas contra Botocudos, Coroados, Gueréns, Canoeiros e Timbiras, dando concessões a quem fizer particularmente, inclusive com direitos a escravização de prisioneiros por períodos entre 10 e 15 anos”. Portanto, o conteúdo veiculado por Casal (1817) não refletia a realidade que diversas nações atravessavam naquele período¹³.

Nesse sentido há que se considerar que a imagem nesse livro é predominantemente tela dado o silenciamento das motivações que existiam por traz do relato apresentado em questão, deformando a objetividade histórico-geográfica veiculada por décadas a fio. Ao mesmo tempo espelha com a associação de juízos de valor aos aspectos antropológicos, revelando um pouco de ambos os grupos (povos originários e não indígenas), porém ao se tratar dos povos originários já observa-se a tendência à homogeneização da sua diversidade.

¹² Carneiro da Cunha (1992) relata que muitas sociedades indígenas denominadas isoladas, são descendentes de povos insubmissos foragidos que se retribalizaram a outros grupos. O modo de produção instalado e as relações imanentes dele favorece deslocamento desses povos à medida que quebra o sentido das suas existências, crenças e visões de mundo.

¹³ Para se ter ideia do tempo em que perdurou essa relação domínio sobre os povos originários, em 1882, Pedro II inaugurou uma exposição antropológica no Museu Nacional do Rio de Janeiro exibindo sete indígenas no evento. O zoológico humano, moda na Europa no século XIX, chegava à América. Consistiam em espetáculos iluminados pela colonização cumprindo duplo objetivo: satisfazer a curiosidade das pessoas e expor o “objeto” de pesquisa que deu sustentação teórica ao racismo científico – alimentando a crença de que os brancos eram superiores ao resto dos humanos.

A conjuntura político-econômica decorrente da Revolução Industrial, Revolução Francesa e a Independência do Brasil, conferiu a necessidade de criação de uma estrutura político-jurídica e uma Legislação brasileira especial para a instrução pública.

Para isso, D. Pedro I convoca a Assembleia Constituinte em 3 de maio de 1823 para debater a organização de um sistema de escolas públicas a ser fixado em todo o Império. A comissão da Instrução Pública para a Assembleia Geral decidiu premiar a melhor proposta, estimulando a construção de um “Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira”.

Martim Francisco d’Andrada com plano que apresentara na reforma da capitania de São Paulo, propôs texto composto por 12 capítulos¹⁴.

O princípio do acesso à instrução defendido por *Condorcet* em pleno processo revolucionário francês idealizava a educação para a sociedade e cidadãos, enquanto a proposta de Martim Francisco aludia aos vassalos e soberanos e defendia a instrução em três graus, cujos critérios de divisão se limitavam a dois aspectos: 1- diferença na idade entre homens e a “divisão social natural da sociedade”. O primeiro grau caracterizava-se por abranger todos os conhecimentos mais úteis aos homens com três anos de duração cujo público deveria ser alunos de 9 a 12 anos (ANDRADA 1945, p. 95 *apud* BITTENCOURT, 2008, p. 41).

Para Martim Francisco d’Andrada, os estudos para pessoas com idade até 12 anos eram suficientes para capacitar os filhos dos mais pobres, pois a eles bastava dominar a escrita, os cálculos básicos e, por fim, despertar os sentimentos morais, fornecendo-lhes apenas os conhecimentos importantes para suas atividades futuras (BITTENCOURT, 2008).

Observa-se que nas discussões da Assembleia era frequente a manutenção de instruções diferentes, voltadas para grupos sociais antagônicos, sinalizando que o atraso educacional do Brasil se consolidou num projeto que foi se concretizando ao longo dos séculos.

As propostas de reformas discutidas por Martim foram deixadas de lado pela Assembleia que passou a concentra-se na criação de universidades (SAVIANI, 2013).

Não teria sentido assinalar algumas ideias de *Condorcet* que ficaram restritas aos discursos e proposições legislativas senão destacar a influência que o modelo educacional francês exerceu na organização do ensino no Brasil.

Condorcet - o pensador francês, concebia dois tipos de livros didáticos, sendo um voltado para o Professor e o outro para o aluno. Para ele a importância do livro do Professor

¹⁴ Só mais tarde, em 1943, foi revelada para banca avaliadora do trabalho de José Querino Ribeiro, apresentado na USP, que a Memória de Martim Francisco plagiava com a devida alteração ideológica, grande parte dos *Ecrits sur l’instruction publique de Condorcet* (SAVIANI, 2013).

estava na inserção do método de ensino, assim como nas respostas aos Professores e na conceituação de palavras consideradas difíceis.

A esse respeito Bittencourt, estabelecendo juízo a respeito dos professores, assevera que “o livro do mestre serviria, sobretudo para suprir as deficiências dos docentes mal preparados, recrutados com critérios pouco rigorosos em virtude da ausência de cursos especializados em sua formação”. Esse fator, liga a França ao Brasil, revelando que intelectuais de diferentes nacionalidades apresentavam preocupações concernentes à idoneidade e competência do quadro burocrático que se constituía na educação com o afastamento dos jesuítas (BITTENCOURT, 2008 p. 27).

O decreto de 15 de outubro de 1827 determinava a criação das escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos no Brasil¹⁵. Em consonância com a adoção dos ideais da Revolução Francesa e os princípios da Declaração dos Direitos Humanos, essa lei resultava da necessidade de promover o acesso ao saber, exigidos pela modernidade e indispensáveis para romper com a ignorância¹⁶, ainda que no currículo aprovado pelo Congresso, encontravam-se ausentes as disciplinas denominadas por ciências da sociedade, constituídas pela Geografia e História (SAVIANI, 2013; PATTO, 2015).

Nesse período, os relatórios do Ministro do Império Lino Coutinho (1831 a 1836), retratavam a Lei de Outubro de 1827. Nascimento observa que nos relatórios argumenta-se que:

apesar dos esforços e gastos do Estado no estabelecimento e ampliação do ensino elementar, a responsabilidade pela precariedade do ensino elementar era das municipalidades pela ineficiente administração e fiscalização, bem como culpava os professores por desleixo e os alunos por vadiagem. Admitia, no entanto, que houve abandono do poder público quanto ao provimento dos recursos materiais, como os edifícios públicos previstos pela lei, livros didáticos e outros itens. Também apontava o baixo salário dos professores; a excessiva complexidade dos conhecimentos exigidos pela lei e que dificultavam o provimento de professores; e a inadequação do método adotado em vista das condições particulares do país (NASCIMENTO, 2004, p.38).

¹⁵ Em PATTO (2015, p.78), observamos que o Estado, mesmo exigindo a criação de escolas de Primeiras Letras, nas centralidades populacionais e econômicas do país, desincumbiu-se da função, voltando-se para a criação do ensino secundário e superior a fim de garantir para os mais ricos a formação como passaporte para cargos públicos e para profissões liberais mais prestigiadas.

¹⁶ Diante da precariedade e dos baixos investimentos voltados para essas escolas, a aprovação da lei coaduna com a oficialização e adoção do ensino mútuo buscando disseminar o ensino com pouco custo. Em linhas gerais, o método mútuo consiste em utilizar, como assistente do professor, os alunos mais desenvolvidos cumpriam a função de auxiliar outros alunos. Esse método foi proposto e difundido por Andrew Bell e Joseph Lancaster (SAVIANI, 2013).

Segundo Albuquerque (2014), nesse período, mais exatamente em 07 de junho de 1831, foi criada cadeira isolada de Geografia na província da Paraíba.

Nas escolas de primeiras letras - curso oferecido a todas as frações da sociedade durante o Império - foram utilizados manuais que deveriam estimular o prazer da leitura e, ao mesmo tempo, incutir no aluno princípios morais. Vlach (2004) entende que os conteúdos geográficos se realizaram somados à História do Brasil e à língua por meio de textos que destacavam as belezas naturais e a descrição da dimensão territorial.

Já no secundário, curso oferecido somente à elite brasileira que se encontrava em instituições particulares, fazia-se uso de compêndios que sistematizavam o ensino das disciplinas.

Angelo e Albuquerque (2014), ao investigar os livros didáticos de Geografia no período de 1870 e 1910, identificaram que das 52 obras levantadas, a maioria delas foi publicada nas respectivas provinciais as quais se destinava, sendo que apenas doze deles foram publicações produzidas no Rio de Janeiro. Ainda de acordo com as autoras, o aumento de publicações regionais para o ensino primário foi maior do que para o secundário.

Nesse contexto que se verifica, a Impressão Régia, instalada por D. João VI em 1808, não oferecia boas condições para a produção e publicação de textos didáticos em princípios do século XIX. Aspectos complexos que envolviam a elaboração, composição, impressão, encadernação e distribuição dos livros didáticos demandavam vultosos recursos para uma população escolar ainda pouco expressiva.

O Império passa a renunciar a impressão, uma vez que desde 1822 já não existia monopólio sobre a produção de textos no Brasil, estimulando, especialmente na segunda metade do século XIX, o setor privado e a implantação das editoras particulares no Brasil (BITTENCOURT, 2008).

Para a autoria de livros e compêndios, era comum políticos locais conferirem aos sábios a tarefa de separar e registrar as ideias fundamentais das ciências. A exemplo, um dos manuais pedagógicos a ser produzido foi de José da Silva de Lisboa que escreveu, em 1827, o livro para mestres de primeiras letras, denominado por: *Escola brasileira ou instrução útil a todas as classes, extraída da Sagrada Escritura para uso da Mocidade*. Já na introdução, o autor, chama atenção para a intelectualidade necessária na produção de livros didáticos, e para a importância da escola na alfabetização e na transferência dos saberes voltados para a construção de uma vida civilizada. José da Silva de Lisboa ainda manifesta receio pela difusão da palavra escrita e pelos perigos da popularização dos livros para parte da população, sobretudo para as classes inferiores, pois segundo ele, as classes dominantes poderiam perder

a mão de obra subserviente ao trazer as luzes às classes inferiores¹⁷ (LISBOA 1827, *apud* BITTENCOURT, 2008).

Mais tarde, em 1837, a Geografia como disciplina do ensino secundário se institucionaliza no Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro¹⁸. O modelo adotado no Pedro II fundamentava-se no ensino francês que adotara a Geografia de tradição histórico descritiva do conhecimento do mundo a ser explorado. Segundo Rocha (2014) a disciplina no Colégio limitava-se a fornecer informações enciclopédicas¹⁹.

Concernente ao método e conteúdo para o ensino de Geografia adotado a partir do primeiro regulamento do Colégio, o autor pontua:

[...] preconizava-se que se deveria começar os estudos a partir do mais distante, até atingir o mais próximo (geralmente conteúdos programáticos dessa disciplina, organizados de forma enciclopédica, iam desde a descrição da esfera celeste, passando em seguida para a descrição das características naturais e humanas dos diferentes continentes, para somente no fim alcançar a descrição do Brasil) e não raramente, por conta do volume de informações a serem transmitidas nas poucas horas semanais destinadas a esta disciplina, os programas não conseguiam ser cumpridos integralmente (ROCHA, 2014, p. 17).

O mesmo autor aponta que somente alguns professores que recebessem autorização do governo da província da Corte assumiam as salas de aula recebendo muitas vezes prêmios para compor ou traduzir obras didáticas.

Como destaca Bittencourt (2008, p.53), ao analisar relatório de Gonçalves Dias em 1852, ficara evidente para autoridades a necessidade de normas para a confecção dos livros didáticos, estando “adequadas” ao público e à idade. E segue: “Livros [e compêndios para o ensino secundários] eram fundamentais porque evitariam que professores usassem quaisquer textos impressos ou mesmo manuscritos que poderiam tratar de assuntos ‘subversivos’ aos desígnios educacionais, além de causarem problemas metodológicos”.

Pode-se inferir também com informações sobrecitadas que a posição do Professor como intelectual é secundarizada com o condutivismo do seu trabalho via livro didático

¹⁷ Importante ressaltar aqui que as classes dominantes sempre tiveram consciência dos perigos da universalização do ensino de qualidade - como expressão da apropriação conceitual pelos indivíduos - de modo a instrumentaliza-los na compreensão das relações sociais de produção na contramão do modelo de produção e exploração vigente.

¹⁸ Em 1834, com a Constituição, as Províncias exigiram autonomia do poder central e, no campo educacional, as unidades federativas passaram a legislar sobre seu sistema educacional próprio. As Províncias tinham a responsabilidade sobre o ensino elementar e médio (secundário). Apenas o município da Corte responsabilizou-se por essas etapas do ensino.

¹⁹ O Colégio fornecia o certificado necessário para cursar o ensino superior. Justamente por esta razão era frequentado pela aristocracia que usufruía do melhor ensino e cultura, o que fazia do Pedro II um espaço de formação de dirigentes da elite (NASCIMENTO, 2004).

oferecido, reforçando a ideia de que o trabalho docente consiste na execução de aulas e apresentação de conteúdos sistematizados²⁰.

Em 1838 foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) cujo intuito “era da aspiração de uma entidade que refletisse a nação brasileira que, não muito antes, conquistara a sua Independência” (IHGB, 2019). Seu objetivo firmado no Art. 1º do Estatuto de 1838 mantém-se na atualidade e consiste em, “adaptados às conjunturas nacionais e internacionais, de que é o primordial, “coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para a História e a Geografia do Brasil...”, hoje alargadas em leque abarcando as demais Ciências Sociais” (IHGB, 2019).

Para Chauí, o Instituto deveria criar o semióforo²¹ Brasil

[...] oferecendo ao país independente um passado glorioso e um futuro promissor, com o que legitimaria o poder imperador. Como Instituto Geográfico, era sua atribuição o reconhecimento e a localização dos acidentes geográficos, vilas cidades e portos, conhecendo e engrandecendo a natureza brasileira e definindo suas fronteiras. Como instituto histórico, cabia-lhe imortalizar os feitos memoráveis de seus grandes homens, coletar e publicar documentos relevantes, incentivar os estudos históricos no Brasil e manter relações com seus congêneres internacionais (2000, p. 50).

Contudo, Gomes (2018, p.89) observa que a questão indígena não estava entre as preocupações das diversas forças sociais no fim do Império e início da República, embora reconheça que nesse período já havia preocupação com essa questão entre alguns integrantes do segmento político e os intelectuais. Segundo o autor, na Revista do IHGB, artigos produzidos por historiadores e cronistas das províncias, chamava atenção à presença e extermínio das nações originárias. O debate foi intensificado com os positivistas por meio da

²⁰ Observa-se nessa passagem que preocupações relativas à autonomia dos Professores é histórica. Essas preocupações que levam à condução do seu trabalho serão intensificadas no Brasil no fim da primeira década do século XXI, especialmente na conjuntura de tentativa de cerceamento da liberdade do Professores das Ciências Humanas com o movimento Escola sem Partido e o reforço da função de facilitador na operacionalização das tarefas com a expansão do mercado e aquisição pelas prefeituras dos sistemas de ensino.

²¹ “*Semeiophoros* é uma palavra grega composta de duas outras: *semeion* “sinal” ou “signo”, e “*phoros*”, “trazer para frente”, “expor”, “carregar”, “brotar” e pegar (no sentido que, em português, dizemos que uma planta “pegou”, isto é, refere-se à fecundidade de alguma coisa. [...]). Inicialmente um *semeiophoros* era, a tabuleta na estrada indicando o caminho; quando colocado à frente de um edifício, indicava a sua função. Era também o estandarte carregado pelos exércitos, para indicar sua proveniência e orientar seus soldados durante a batalha. Como semáforo era um sistema de sinais para orientação entre navios e deles com a terra. Como algo precursor, fecundo ou carregado de presságios o semióforo era a comunicação com o invisível, um signo vindo do passado ou dos céus, carregando uma significação com consequências presentes e futuras para os homens. Com esse sentido, um semióforo é um signo trazido à frente ou empunhado para significar algo que significa alguma coisa e cujo valor não é medido por sua materialidade e sim por sua força simbólica: uma simples pedra, se for um local onde um deus apareceu ou simples tecido de lã, se for o abrigo usado, um dia, por um herói, possui um valor incalculável não como uma pedra ou pedaço de pano mas como lugar sagrado ou relíquia heroica. Um *semióforo* é fecundo porque dele não cessam de brotar efeitos de significação” Chauí (2000, pp.11-12).

Igreja do Apostolado Positivista e de outros intelectuais que reconheciam a centralidade da problemática indígena: a garantia das terras.

Em um dos concursos promovidos pelo IHGB, Von Martius, vencedor, apresenta a monografia: “Como escrever a história do Brasil”, apresentando um esquema que incorporava as três raças, dando destaque ao português, que segundo ele, assegurou o território e a moralidade (CHAUI, 2000).

Identifica-se, assim, a tentativa de superação em produzir/traduzir livros didáticos no modelo estrangeiro para o imperativo de nacionalização da literatura escolar em meio às transformações na sociedade brasileira e modernização tecnológica que estavam em curso (BITTENCOURT, 2008).

Conforme revelam pesquisas de Angelo e Albuquerque (2014, p.101) entre as décadas de 1870 e 1910, período de disputa entre poder central e provincial, o projeto de construção da identidade nacional e a exploração do território confere um lugar de destaque à Geografia e nesse sentido, verifica-se a valorização dos “estudos específicos por províncias, implicando em uma significativa produção de LD regionais de Geografia no contexto das provinciais/estados” [...]. Segundo as pesquisadoras, os autores de algumas obras adotadas por certas províncias eram professores e intelectuais que atuavam no Rio de Janeiro, entretanto, observaram-se que “as províncias/estados também adotavam publicações regionais, escritas por autores autóctones. Nesse aspecto, em alguns LD se observa laços de autor com sua terra natal, isto pode ser verificado nos textos introdutórios ou nas capas das folhas de rosto dos livros”.

No levantamento bibliográfico empregado na construção identificação dos povos originários partir da escolha de alguns exemplares, registra-se, até a segunda metade do século XIX, grande dificuldade para se consolidar um sistema educacional na América Portuguesa e mais tarde, no Brasil. Nesse sentido, a incorporação didática homogênea para a incipiente população escolar.

A esse respeito, dados do Censo de 1872²² assinalam que neste ano, o número da população brasileira totalizava 8.419.672. Desse total, apenas 19% eram alfabetizadas (sabem ler e escrever), sendo, portanto, 81% da população analfabeta. Das 1.823,733 crianças e adolescentes registradas no período, apenas 251.792 frequentavam a escola, ou seja, dessa população, aproximadamente 16% das crianças e adolescentes frequentavam a escola,

²² Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=225477>>. Acesso 20 jul.2019.

considerando a falta de informações referentes à frequência escolar de 6488 crianças e adolescentes.

Nesse período inúmeras Editoras com participação efetiva nas produções se instalaram no Brasil, entre elas, a B. L. Garnier com um percentual de 21,5% de títulos publicados, a E & H. Laemmert, com 12,3% das publicações e a Nicolau Alves, com 10,4%. As publicações das três editoras correspondiam a 44,2% de toda produção, revelando uma tendência monopolista que se fortalece à medida em que se expandia a rede escolar. A editora Laemmert ficou responsável por obras de Geografia e História no Brasil, reproduzindo o estilo de composição do livro didático francês aos livros didáticos brasileiros (BITTENCOURT, 2008).

A escolha do Rio de Janeiro como lócus de instalação das maiores editoras tinha um propósito, conforme destaca Bittencourt (2008):

Os editores que iniciaram seu trabalho no Rio de Janeiro desenvolveram uma eficiente política de aproximação com o poder. Dentre as posturas estabelecidas pelos editores para criar vínculos com o governo, percebe-se que evitavam posicionamento político-partidário e tentavam obter títulos honoríficos, prática usual do Império para incentivar uma espécie de mecenato para obras assistenciais e educacionais, especialmente (BITTENCOURT, 2008, p.73).

Aspecto decorrente do conteúdo do excerto aponta que as mazelas entre as empresas privadas e sua articulação com o poder político, não é recente. Ademais, observa-se que a produção dos livros didáticos, fica majoritariamente, sob a responsabilidade da iniciativa privada, cabendo a elas por extensão, a função instrucional dos professores.

CAPÍTULO 2 - LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA – DA REPÚBLICA À DITADURA MILITAR BRASILEIRA

Foi nos primeiros anos da República que o poder público assumiu a organização das escolas com o objetivo de difundir o ensino à população. E que população era essa? Por que na República? Que Geografia se propunha ensinar?

Primeiramente cumpre esboçar o quadro político-econômico e social da transição do Império para República marcado pelo latifúndio, escravatura, resistência dos povos originários à escravização e perda das suas territorialidades, pobreza, opressão e conflitos entre liberais e monarquistas, bem como a constituição de mecanismos legais necessários para a substituição dos escravos por trabalhadores úteis²³.

Em face dos escassos investimentos e a reduzida abrangência da educação pública na conformação da nação, dos conflitos e descontentamentos, não havia sentimento de brasilidade na sociedade, afinal, como postula Mello (2002), o Brasil tornou-se Império antes de converter-se em nação.

No ano de 1892 foi realizada uma reforma pelo governo republicano que abrangeu a totalidade da educação, dando destaque à escola primária. Dela decorreu a implantação de grupos escolares de instrução²⁴, constituídos por diretor e equipe de Professores que se espalhavam pelo país. Os grupos reuniam várias escolas em uma só, ponderando que anterior a eles, uma sala de aula era considerada uma escola (SAVIANI, 2004, 2013).

Nessa organização ocorreu a divisão seriada com agrupamento de alunos que se realizava conforme o grau e série em que se situavam, levando a nova divisão do trabalho. A organização em série possibilitava maior rendimento escolar conduzindo a mecanismos de seleção e altos padrões de exigência escolar, acarretando a repetência. Mais uma vez, reestruturava-se a escola voltada para a formação das elites (SAVIANI, 2004, 2013).

A liberdade de escolha dos livros pelos professores dos grupos escolares, agora sob a responsabilidade do diretor, era de certo modo restrita. Bittencourt (2008, p.59), pondera sobre o papel da Comissão, criada com atributo de selecionar livros, e elaborar guias de manuais, e compêndios a serem empregados por professores de cada programa. O processo de

²³ No processo de transição de troca do trabalho escravo para o assalariado, a educação esteve em pauta. Objetivaram transformar a infância dos filhos dos escravos livres com a Lei do Ventre Livre (1871), em trabalhadores úteis. Para atingir este propósito foi aventada a criação de escolas agrícolas (SAVIANI, 2013). Contudo o projeto não se implantou em virtude da imigração europeia em massa para o Brasil entre as décadas de 1870-1890.

²⁴ Em geral os grupos escolares eram construídos em praças ou ruas centrais das cidades competindo com o prédio da Câmara, da Igreja e das casas das pessoas pertencentes às elites locais, testemunhas presentes nas paisagens do centro de muitas cidades brasileiras.

triagem dos livros pela comissão denota o poder de controle das obras pelo Estado e o paradoxo do Estado liberal versus práticas de controle, vigilância dos livros e conteúdos didáticos. Sobre isso, a autora conclui: “para que o livro didático entrasse na escola pública, precisava dos burocratas educacionais sendo que esta situação levava os editores e autores a buscar meios para obter o *referendum* oficial” (BITTENCOURT, 2008, p.58).

Como nos anos finais do Império, o controle da escolha dos livros didáticos e destinação à iniciativa privada do direito de fabricá-lo, acentua interesses diversos das empresas na produção e distribuição do material, atribuindo ao livro didático o caráter de mercadoria da indústria cultural em detrimento de mero objeto cultural com valor de uso (BITTENCOURT, 2008).

Nesse ínterim, o imperativo de formação da identidade nacional engendrada pela República se edificara com a intervenção cada vez mais intensa do Estado na instrução popular²⁵, ao atuar na construção da vida civilizada - traduzida pela formação de cidadãos em uma sociedade desigual com vistas a conservar cada indivíduo em seu lugar²⁶.

Em consequência da marginalização, resistência de frações da sociedade, da necessidade de formação do trabalhador exigida pelas novas atividades econômicas engendradas pela sociedade moderna, coube ao Estado à construção nacional de um sistema de ensino²⁷ seguindo tendências de países como Chile, Uruguai e Argentina. Para Saviani (2004) a escola tornou-se chave para a solução dos problemas sociais, convertendo-se em instituição redentora da humanidade.

A esse respeito, lemos em Bittencourt (2008, p. 32):

Havia necessidade de garantir uma unidade linguística nacional, criando e aperfeiçoando a língua nacional. Era essencial garantir a difusão do vínculo nação-território, necessitando-se dos estudos de Geografia para o conhecimento do espaço físico do país e da História Nacional para legitimar as forças de conquista do “continente que é o Brasil”.

Nos países de formação colonial, a questão nacional emergia como um quadro de identidades bastante problemático, implicando na criação de um novo Estado que reconhecesse a centralidade do espaço nas relações sociais. A ciência moderna emergente

²⁵ Os Estados passaram a se responsabilizar pela instrução.

²⁶ Os conteúdos veiculados na escola objetivava a conservação da ordem estabelecida pela Coroa e posteriormente pelas elites, visto os “perigos” dos manifestos de diversas frações da sociedade desde a Colônia até o Império. São exemplos: a Revolta do Maranhão (1835), a Cabanagem (1835-1840), com grande participação das nações originárias, a Sabinada (1837,1838), a Revolta dos Malês (1835) e a Revolução Farroupilha (1835-1845).

²⁷ Em Saviani (2004) lemos que a centralização do ensino nos primeiros anos da República não ocorreu já que a instrução estava descentralizada desde o Império fundamentalmente pela força política do setor cafeeiro que almejava a diminuição do poder centralizado em favor da ampliação do poder local.

atribuía ao geógrafo a função de sistematizar conceitos e teorias restritas ao uso do próprio aparelho estatal (MORAES, 2005).

Nesse contexto, o ensino da Geografia, juntamente com a História, torna-se um trunfo do Estado republicano para atingir seus objetivos de pacificação da sociedade com a construção de tradições inventadas²⁸ na viabilização de ideologias que visassem a manutenção dos fundos territoriais, haja visto os conflitos iminentes das relações dissimétricas de poder acirrada desde o período colonial.

No livro: *A Educação Nacional*²⁹, publicado no primeiro ano da República, José Veríssimo defende a construção de uma educação verdadeiramente nacional devido a fragilidade do sentimento nacional para incutir o sentimento de amor à pátria. Para ele, essa fragilidade revelava profunda ignorância sobre nós mesmos e um espírito público onde o provincial se antepunha ao nacional.

Em vista disso, a produção dos livros didáticos ou compêndios de Geografia e História passaram a ter incentivo estatal para a produção (BITTENCOURT, 2008). A exemplo dos livros produzidos, lista-se a obra de Afonso Celso - membro do IHGB, *Por que me ufano do meu país*, publicado no primeiro ano do século XX, tornou-se leitura comum, especialmente no 4º ano primário de muitas províncias. No livro, o autor aponta onze motivos que constituem a superioridade do Brasil, distribuídos entre natureza, povo e história.

Destaca-se alguns motivos como referência da abordagem e dos conteúdos. Concernente à natureza, o autor apresenta o Brasil pela sua extensão territorial. Considera sua natureza como motivo de orgulho, beleza e riqueza. Enfatiza a variedade e os benefícios obtidos pela amenidade do clima e, finalmente, disserta sobre a ausência de calamidades, tais como: terremotos, vulcões etc., o que faz com que este país não maltrate ninguém (CHAUÍ, 2000 pp. 47-55).

Ao versar sobre a população brasileira, arrola sobre os benefícios da mestiçagem, o que a torna superior. Apresenta alguns grupos *indígenas* como “amigos” dos portugueses, seguido da descrição dos seus costumes³⁰. Sobre os negros, considera a importação da África pelo Brasil, camuflando as relações de escravidão como as torturas as quais estavam submetidos quando resistiam às condições de vida e de trabalho impostas. Menciona ainda aqueles que foram amistosos aos portugueses e seu papel efetivo para a construção do Brasil.

²⁸ Tradição inventada, encontrada na obra de Eric Hobsbawm, em seu livro: *A invenção das tradições* (1984).

²⁹ VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. Pará: Tavares, Cardoso & Cia., 1890.

³⁰ Vê-se em pesquisas da Antropologia, na História, Geografia, entre outras ciências, que os povos originários de etnias diferentes foram protagonistas da História, ora se aliando aos europeus, entre si, ora resistindo, guerreando, se reorganizando desde a colonização. Contudo, a história de resistência dos povos originários nos livros didáticos foi negada já na sua gênese.

Finaliza afirmando que por mérito de suas contribuições, aqui não existe preconceito de cor (CHAUI, 2000 pp. 47-55).

Os conteúdos de Geografia, especificamente do curso secundário, se restringiam à descrição dos aspectos da superfície da Terra de forma pormenorizada, como confere-se no *Compendio de Geographia Elementar*, de M. Said Ali (1905).

Do ponto de vista pedagógico, nota-se aspecto importante extraído da obra de Ali (1905) que acena para instrução dos Professores, encontrada logo no prefácio, onde se lê:

[...] E para concluir, cumpre dar algumas indicações aos Srs. professores não habituados a ensinar pelo processo descritivo. Evite-se, antes de tudo, que os alumnos procurem simplesmente decorar; é essencial que apprehendam bem a exposição do livro e saibam mostrar no mappa as formas, os accidentes de terreno, os lugares etc.

A instrução metodológica no trabalho do Professor é simultânea a negação da prevalência do método mnemônico no ensino demonstrando que essas críticas realizadas mais tarde, não são exclusivas da Escola Nova aos métodos de ensino da Pedagogia tradicional, tampouco da própria Geografia crítica em face à Geografia tradicional.

Diante disso, examina-se, em exemplar usado por estudantes brasileiros, a seguinte proposta temática: parte I – Geografia Geral e parte II. Chorographia, subdividida em continentes sendo eles: Europa, Ásia, África, América, como se verifica no sumário do livro apresentado no quadro 2.

Quadro 2. Distribuição do conteúdo do compêndio *Compendio de Geographia Elementar*.

Geographia Geral	As Estrellas Fixas e o Systema Solar		
	A Terra, sua forma, seus movimentos. A rotação		
	Orientação		
	Movimento de revolução da Terra. Estações. Zonas		
	A Lua, suas Phases. Eclipses.		
	A Superficie da Terra em geral		
	Contorno das Terras		
	O Mar. Seus Movimentos		
	A Crosta Terrestre e Forças que determinam as suas modificações		
	Relevo das Terras		
	Atmosfera, Temperatura, Ventos, Clima		
	As condições de Vida		
	Raças Humanas, Religiões, Formas de Governo		
	Parte Geral		
	Europa Setentrional e do Noroeste	Peninsula Scandinava	Suecia
			Noruega
		Reino da Dinamarca	
		Reino da Gran-Bretanha e Irlanda	
	Europa Central	Republica da França	

Corographia			Principado de Monaco	
			Reino da Belgica	
			Reino dos Países Baixos (Hollanda)	
			Grão-Ducado de Luxemburgo	
			Imperio Allemão (Allemanha)	
			Republica da Suissa	
			Principado de Liechtenstein	
			Imperio da Austria-Hungria	
		Europa Meridional	Peninsula Iberica	Hespanha
				Portugal
			Peninsula Italica	Reino da Italia
			Peninsula Balcanica	Turquia européa
	Possesões mediatas da Turquia			
	Reino da Grecia			
	Reino da Rumenia			
	Europa Oriental	Imperio da Russia		
	Asia	Parte Geral		
		A Russia Asiatica		
		A Turquia Asiatica		
		A Arabia		
		O Iran		
		A India Anterior		
		A India Posterior		
		Imperio da China		
		Imperio da Coréa		
		Imperio do Japão		
		Archipelago Malaio		
Africa	Parte Geral			
	Berberia			
	Terras do Nilo e Mar Vermelho	O Egypto		
		A Abessinia ou Abeche		
	O Sahara			
	O Sudão	Costa do Atlantico		
	O Senegal			
	Guiné Superior			
	Guiné Inferior			
	Africa de sudoeste alleman	Costa do Mar Indico		
	O Somal			
	Africa Oriental			
	Africa Austral			
	Ilhas da Africa	No Oceano Atlantico		
		No Oceano Indico		
	America	Parte Geral		
Groenlandia				
America Septentrional Ingleza				

		Estados Unidos	
		Mexico	
		America Central	
		Indias Occidentaes	Ilhas Bahama
			As 4 Grande Antilhas
			Pequenas Antilhas
		America do Sul	
		O Brasil	
		Paizes ao norte do Brasil	Guyanas
			Venezuela
			Colombia
		Paizes ao oeste do Brasil	Equador
			Peru
			Bolivia
		Paizes ao sul do Brasil	Republica do Paraguay
			Republica do Uruguay
			Republica Argentina
		Republica do Chile	
	Oceania	Australia com Tasmania	
		Nova Zelandia	
		Ilha dos Papuas	
		Polynesia	

Fonte: Ali, (1905). Adaptado pela autora.

Os estudos sobre o Brasil são realizados somente depois dos quatro continentes sugeridos, posterior à América setentrional inglesa, aspecto que possibilita inferir a reprodução de uma Geografia eurocêntrica.

Das páginas 131 a 134, verifica-se a estrutura do capítulo conforme os seguintes tópicos: *Situação* onde se encontra a descrição da posição do Brasil na América do Sul; *Litoral*: descrição das dimensões físicas do litoral brasileiro e, no item *Relevo*, o autor descreve a subdivisão das unidades em Planalto Guiano, a Amazônia e Planalto Brasileiro.

Consecutivamente, depara-se com a temática denominada por *Climas e tipos de vegetação*, seguidos do tema *Produções* - onde o autor dá ênfase às riquezas brasileiras e suas potencialidades na produção agrícola com relevância aos produtos de exportação como café, açúcar, milho, borracha, algodão etc. Finaliza a descrição da superfície terrestre, com destaque à diversidade das florestas e os benefícios financeiros obtidos pelos seus recursos como a borracha, a castanha do Pará etc.

Das páginas 136-145 o autor identifica a forma de governo do Brasil e discorre sobre a divisão administrativa dos estados brasileiros, descrevendo minuciosamente, a base física que caracteriza cada estado brasileiro.

O conhecimento geográfico que constitui a imagem do Brasil, avança priorizando a superfície terrestre como objeto de análise. Na exposição, o autor oculta o homem como

sujeito no processo de transformação do substrato natural em país, tergiversando as relações que delinearam a formação do espaço brasileiro. Sua análise de naturalização do espaço pauta-se no modelo teórico epistemológico das ciências naturais, influenciado fortemente pela teoria darwinista.

Ao versar sobre os homens e as diferenças étnicas no fim do capítulo, com o título de *Habitantes e Religião*, assevera:

É o Brasil povoado principalmente por gente de raça branca e mestiços, provenientes do cruzamento dos primeiros colonos com negros e índios. A raça indígena constitue hoje percentual mui diminuta; tribus selvagens encontram-se mais para o interior e o norte do paiz do que nos Estados costeiros. Muito mais numerosos do que os Índios são os Negros (talvez 16%), mas tendem a desaparecer pela mestiçagem. Os Brasileiros seguem em geral a religião catholica apostólica romana (ALI, 1905).

Evidencia-se no excerto a supremacia do branco, a redução das dimensões identitárias dos povos originários, a *índios* - com a centralidade na cor da pele, a julgar essas nações, conforme o grau de desenvolvimento [selvagem]³¹ em face dos colonos. O autor ainda previu o desaparecimento dos negros, possivelmente frente à superioridade biológica dos colonizadores. O apagamento racial denota a fundamentação do discurso eugênico, intensamente utilizados até os anos 1950.

Noventa anos depois da produção desse manual, Carneiro da Cunha (1992, p.22) observa que “durante quase cinco séculos, os *índios* foram pensados como seres efêmeros, em transição: transição para a cristandade, a civilização, a assimilação, o desaparecimento. Hoje [1992] se sabe que as sociedades indígenas são parte do nosso futuro e não de nosso passado”. Esse ponto torna-se relevante para as reflexões aqui postas, conforme aponta resultado dos estudos de Grupioni (1996): se os povos originários são tratados pelos livros didáticos quase sempre no passado, quais são as referências que as disciplinas ligadas às Ciências Humanas criarão para que a sociedade reconheça na sua cultura e nos seus direitos esses povos na contemporaneidade?

Em face da tradição incômoda de exploração devastadora que a América Portuguesa e o Brasil teve [e tem], a Geografia e a História assumiram papéis cruciais para a construção do sentimento de pertencimento, assimilação e reprodução da identidade nacional, imperativos à

³¹ Verifica que em 1905, oitenta e oito anos depois da produção da obra de Casal (1817), a relação entre as nações originárias e a situação de primitivismo. Poder-se-ia questionar que selvagem se refere àquilo que pertence à selva, ou aquele que vive na selva e não necessariamente remete a ideia de primitivismo. Sabe-se, entretanto que a língua não é imutável, sendo também produto histórico social. Nesse sentido, há que se considerar em sua etimologia que o significado dessa palavra não se distancia daquilo que é inculto, incivilizado.

coesão do Estado nacional³², maculando e homogeneizando a história, os territórios e os modos de viver, ser e estar desses povos, sendo de saída, motivo suficiente para a construção de um Estado plurinacional.

Ainda que se conheça a superação dos problemas de ordem teórico-metodológica do conhecimento geográfico, quando a Geografia adquire status de ciência moderna (MORAES, 1995), esses compêndios escritos por não professores e empregados para alunos de escolas de nível secundário (elite local), indicam que além da fragilidade epistêmica, há aspectos ideológicos que contribuíram para que a imagem dos povos originários, principalmente para as elites, não fossem reconhecidas senão diante da extensão do branco colonizador, demonstrando que essa leitura que se perpetua foi uma construção escolar secular.

As motivações da República em criar uma identidade nacional e civilizar aqueles na contramão do projeto republicano num contexto de territorialidades tencionadas, revelam o caráter etnocêntrico com primazia no embranquecimento e o imperativo de aculturação dos diversos povos. Nesse cenário, as contradições na relação estabelecida entre o colonizado-colonizador e materializada no espaço, passam a ser ocultadas nos livros didáticos de Geografia, responsáveis por constituir ilações pseudoconcretas dessas relações, especialmente porque essas imagens foram fundadas em base teórica que mutila as múltiplas determinantes históricas necessárias para compreensão objetiva da realidade dos povos originários.

A despeito disso, basta questionar o silenciamento das explicações sobre o diminuto número dos povos originários e a localização em que se encontravam, conforme citação do texto de 1905.

Fatos objetivos como o cumprimento do receituário liberal-fascista que vigorou no fim do século XIX e começo do século XX pelo artigo 1º do Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890, que promulgava livre a entrada de indivíduos válidos e aptos ao trabalho, com exceção aos indígenas da Ásia, ou da África”, aspecto que vinculou a formação nacional com

³² Moraes (2005) discorre sobre os múltiplos discursos de atores políticos e elite do país que envolveram a construção de um projeto nacional. Posterior à incorporação dos povos na constituição do Estado nacional, argumenta que o discurso geográfico que atravessa o século XIX abandona a construção da nacionalidade e adere à concepção do Brasil como uma porção do espaço terrestre, substituindo a concepção do país como um povo. Essa nova epistême, conceito adotado pelo autor, articula-se às demandas postas pelas elites regionais por meio do pacto oligárquico que passa a compor as bases políticas que sustentam o novo Estado, caracterizado pelo controle da terra, do trabalho com vistas à expansão da economia nacional. Civilizar era a nova forma de qualificar a expansão territorial. Essa civilização, por sua vez, calca-se no discurso de construção de uma obra coletiva que submete populações locais, integra o índio ao se apropriar da sua terra, povoa as áreas pioneiras por colonos brancos e devasta as coberturas vegetais naturais. Todas essas práticas procuram superar projeto civilizador imperial, levando as luzes aos espaços onde vigora o atraso e barbarismo.

o embranquecimento, o genocídio promovido durante os séculos, a Lei de Terras de 1850³³, e a criação do Ministério da Agricultura em 1860 – todas decisões de caráter político-econômico, inviabilizaram a reprodução das suas vidas nos territórios, contribuindo para o extermínio de dezenas de centenas de aldeias, convertendo-os em posseiros e aniquilando muitas características culturais específicas³⁴.

A exigência do Estado no cumprimento dos preceitos de exercer plenamente a sua função e atender aos interesses gerais dos cidadãos, postulados na República, era o mote das campanhas. A luta de interesses diversos assumiram formas variadas, entre as quais tivemos a consolidação de movimentos nacionalistas, como o tenentismo, o modernismo e os entusiastas da educação que impetraram a necessidade de diferenciação das práticas pedagógicas até então adotadas (PATTO, 2015).

À luz do contexto socioeconômico e político, Patto (2015) clarifica:

Políticos e empresários dissidentes do jogo político em vigor valiam-se da bandeira da escola para todos, tendo em vista não só aumentar a população votante e enfraquecer a manipulação do voto e a corrupção eleitoral, mas também enveredar uma política que catalisasse a vontade popular enquanto estratégia de tomada de poder: os integrantes das classes subalternas que viviam nos centros industriais, por sua vez, reivindicavam o direito à educação escolar. Na convergência desses interesses, os educadores progressistas levaram sua luta pela escola para o povo, imbuídos das melhores intenções, acreditando na possibilidade de democratização, através da escola, de uma sociedade que avançava pelos caminhos da produção industrial capitalista dependente (PATTO, 2015, p.81).

O documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) tinha foco na política educacional brasileira e objetivava, por meio de um sistema educacional efetivo, livrar o país do analfabetismo - via nacionalismo e civismo de direita, reconstruir a sociedade³⁵ (SAVIANI, 2013).

³³ A Lei de Terras expropriou povos de centenas de aldeamentos considerados como parte do sistema socioeconômico brasileiro. Com a expropriação de seus territórios, muitos desses povos passaram a viver como caboclos e lavradores sem-terra. Nesse processo, perderam as suas características anteriores, restando-lhes uma memória difusa e mitológica. Importante notar como o ocultamento desses aspectos objetivos da realidade dos povos ao longo da sua história, possibilitam a cristalização de ideias, tais como: “é índio mas não vive na floresta, usa relógio”, entre outros aspectos dos senso comum que se revelam em todas as esferas da sociedade quando o assunto são os povos originários. Em contrapartida, outros aldeamentos sobrevivem até os dias atuais.

³⁴ Somente depois, por volta de 1950/1960, famílias passaram a se identificar como indígenas, entrando em um processo de etnogênese. Etnogênese é um conceito da Antropologia, “originalmente aplicada a casos de populações urbanas em cidades africanas que recriam sua antiga identidade tribal. As adaptações dessa teoria no Brasil se dão pelas especificidades dos casos brasileiros” (GOMES, 2018, p.20).

³⁵ As referências de Dewey no cenário do pragmatismo norte-americano, influenciaram sobremaneira o Movimento dos Pioneiros da Educação. Anísio Teixeira foi aluno do filósofo norte-americano John Dewey na Universidade de Columbia, em Nova Iorque. Mais tarde tornou-se tradutor das suas principais obras para a língua portuguesa (SOUZA, MARTINELLI, 2009).

Sob forte influência do pragmatismo de John Dewey³⁶, e em defesa da escola Nova, da organização do sistema educacional laico, gratuito, obrigatório e coeducação, o Manifesto

[...] expressa a posição de uma corrente de educadores que busca firmar-se pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade, capacitando-se consequentemente, ao exercício dos cargos de direção da educação pública, tanto no âmbito do governo central como dos estados federados” (SAVIANI, 2004, p.34).

Os pressupostos essenciais da Pedagogia defendidos no Manifesto pautavam-se na escolarização que superasse a escola inoperante e pouco eficaz que se implantara com método considerado obsoleto por centralizar o ensino no Professor. Para eles, a Escola Nova carecia de outras estratégias de ensino, especialmente aquelas autocentrados no aluno, com abordagens de ensino de cunho mais subjetivo a partir dos conhecimentos prévios que possuíam.

Entretanto, essa proposição não teve implicações imediatas nas escolas (SAVIANI, 2013), em razão do alto custo financeiro que o método (observação, pesquisa e experiência) exigia. Esse debate durou toda a primeira metade do século XX em meio a práticas tímidas de inovação nesse período (BOTO, 2019) e às críticas e questionamentos no que concerne às orientações teórico-metodológicas que os professores conservavam desde as últimas décadas do século XIX (ROCHA, 2000).

Os integrantes desse movimento nem tão renovador, ganharam terreno institucional e, anos depois - momento em que muitos dos seus representantes passaram assumir funções no Estado, ensaiaram reformas e programaram estudos³⁷. As tentativas de transformação dos meios educacionais tensionavam interesses dissimétricos entre Estado e Igreja, pois grupos com ideais e princípios liberais, passaram a exaltar a urgência na construção de um sistema educacional laico para todos, suprimindo assim a influência da igreja na educação.

A construção de algumas diretrizes fundamentais postas pelo Manifesto confirmou-se mais tarde, na Constituinte de 1933 e 1934. No texto, foi incorporada a competência da União na elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE) que, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), deveria estabelecer e fiscalizar o PNE de todos os graus de ensino do país. Somente mais tarde, em 1961, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a elaboração PNE passou a ter status privativo da União (SAVIANI, 2004).

³⁶ Com referência teórica na psicologia, biologia e sociologia, Dewey estabelecia críticas ao universo conceitual dos conhecimentos dissociados de uma finalidade utilitária diante das transformações ocorridas no século XIX e primeira metade do século XX nos EUA.

³⁷ Nessa época tivemos a reforma de Sampaio Dória (1920) em São Paulo, Lourenço Filho (1923), no Ceará, Anísio Teixeira (1925), na Bahia, Mario Casassanta (1927), em Minas Gerais e Fernando de Azevedo (1928) no Distrito Federal, entre outros. (SAVIANI, 2013; PATTO, 2015)

Por essas e outras razões, vários autores consideram a década de 1930 como década marcante das mudanças necessárias para consolidação do sistema educacional brasileiro. Que outras mudanças foram essas? Quais razões justificam mudanças tão importantes para o sistema? Em que medida tais rupturas/permanências repercutiram na produção didática da época?

Nesse cenário caracterizado por mais de 65% de pessoas analfabetas, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. No ano de 1931, promulgados seis decretos, conhecidos pela reforma Francisco Campos. O Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, introduziu a Geografia nas cinco séries do ginásio, incluindo ainda a Geografia Humana como disciplina a ser ensinada na primeira série do curso pré-jurídico e exigida no vestibular da Faculdade de Direito (SAVIANI, 2004, 2013).

Nesse período, por efeito do equacionamento na formação dos Professores com a criação das Escolas Normais, o Decreto, 19.851/31, instituído sob o Ministério de Francisco Campos, estabeleceu a criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL/USP) e em 1938, a Universidade do Brasil, hoje a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), cujo fim era a formação de Professores para o ensino secundário e o Ensino Médio. Segundo Francisco Campos, a faculdade não deveria ser um órgão de alta cultura, mas um instituto de educação voltada para a formação de Professores do ensino normal e secundário (ANDRADE, 1989; ROCHA, 2000; SAVIANI, 2004).

Junto a USP, viu-se a criação do Conselho Nacional de Geografia, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1936 e da fundação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), em 1934, fortalecendo o caráter da Geografia como ciência moderna. Todas essas instituições contribuíram posteriormente para as reflexões da Geografia acadêmica, Geografia escolar e a produção didática em Geografia.

No início do Estado Novo, o Ministro da Educação e Cultura, Gustavo Capanema vislumbrou assegurar a divulgação e distribuição das obras de interesse educacional, cultural e ideológico. Para isso, criou, em 1938, o Instituto Nacional do Livro Didático (INLD), subordinado ao Ministério da Educação. Concomitante à criação do órgão, foram instituídos outros órgãos menores que dessem suporte ao INLD, entre eles a Coordenação do Livro que tinha por finalidade programar todas as atividades relacionadas ao livro, inclusive estabelecer convênios entre órgãos necessários para a produção e distribuição dos livros didáticos pelo Brasil (FREITAG, MOTTA, COSTA, 1989).

Nesse ínterim, definiu-se as características e funções dos livros didáticos no Decreto-lei 1006 de 31 de dezembro de 1938, ao versar

no artigo 2 §1º - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º- livros de leitura de classe são livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático.

Este mesmo Decreto instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático³⁸ (CNLD) para a qual foi delegada a função de examinar, julgar, indicar livros para tradução, além de executar concursos para produção de livros. Além disto, o artigo ainda explicita a necessidade de atendimento às crianças desprivilegiadas do ponto de vista material, política que culminou na entrega gratuita de livros didáticos a essas crianças (FREITAG, 1989).

Do ponto de vista das políticas públicas, a criação das faculdades com cursos para a formação de professores coaduna com mecanismos legais de controle dos conteúdos veiculados pelos livros didáticos. Certamente nesse bojo, pode-se inferir um tipo de cerceamento à autonomia de cátedra, diante da triagem e seleção dos materiais oferecidos para o Professor realizar seu trabalho, ainda que se considere precárias as condições de trabalho dos membros do CNLD.

Vê-se, então, que do ponto de vista histórico, diferentemente do fim do século XIX e início do século XX, período em que o Estado centralizara com menor intensidade a produção dos livros didáticos, o governo Vargas passa a controlar e definir as obras didáticas que chegassem às escolas. Como aponta Freitag, Motta e Costa (1989), os livros, para serem utilizados, careciam da aprovação da Comissão do Livro Didático.

Como parte de outras políticas autoritárias, Vargas mantém os livros sob censura, como vimos no capítulo IV, artigo 20 do mesmo decreto de 1938³⁹:

DAS CAUSAS QUE IMPEDEM A AUTORIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;

³⁸ Os sete membros que compunham a comissão eram indicados pela Presidência. Mais tarde, em 1939, o número de membros do Conselho aumenta de 7 para 12 integrantes, exercendo grande controle na produção e distribuição dos livros didáticos (FREITAG, 1989). Rita de Cássia Cunha Ferreira (2008), em sua dissertação sobre a Comissão Nacional do Livro Didático, durante o Estado Novo, discorre sobre as precárias condições que a Comissão tinha para o seu funcionamento, impedindo o alcance dos objetivos determinados no projeto do Estado.

³⁹ Decreto disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>> .

- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.

Deriva do excerto que a coerção que se esboça na atual conjuntura sob a designação “Escola Sem Partido”, não é algo novo. Reconhecer isso não pressupõe acalantar-se diante das transições mais ou menos democráticas que os Professores e a própria sociedade brasileira têm atravessado. As atuais situações de constrangimento e silenciamento impostas aos Professores, assim como a fragilidade que as instituições públicas, em especial, a escola, vêm passando na conjuntura política, condiz com o movimento histórico autoritário, recorrente à manutenção capitalismo.

Abordar o livro didático na sua historicidade engendra o reconhecimento de conquistas e retrocessos, passividade e resistências dos sujeitos nas permanências e mudanças do autoritarismo no campo da prática social e da educação.

Tais fatores denotam que não há autonomia da educação (e o livro didático é instrumento para a sua realização) em relação à política, nem vice-versa. Como postula Saviani (2009), há uma dependência recíproca, contudo, não há peso equivalente.

[...] é preciso levar em conta que o grau de dependência da educação em relação à política é maior do que o desta em relação àquela. Poderíamos, pois, dizer que existe uma subordinação relativa, mas real da educação diante da política. Trata-se, porém de uma subordinação histórica e, como tal, não somente pode como deve ser superada. Isto porque as condições para o exercício da prática política estão inscritas na essência da sociedade capitalista, as condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da realidade humana, mas não negadas pela sociedade capitalista, não podendo realizar-se aí senão de forma subordinada, secundária. (SAVIANI, 2009 p.15)

No cenário brasileiro cujo eixo dinâmico do processo de industrialização (substituição de importações) era correlato à urbanização, houve o imperativo de alteração da linguagem dos livros didáticos destinados aos alunos e Professores. Agora, Professores de História e

Geografia passaram a redigir coleções de livros, sendo um volume para cada série. Delgado de Carvalho, Aroldo Azevedo e Pierre Monbeig, discorriam sobre a Geografia francesa adaptada ao Brasil (ANDRADE, 1989; GARRIDO, 2017).

Delgado de Carvalho fora formado na Europa onde teve contato com as ideias dos liberais, geógrafos ingleses e estadunidenses. Retorna ao Brasil na década de 1920, tornando-se defensor da ideia do progresso e da liberdade humana. Tornou-se signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação com a crença de que a ciência deveria libertar os homens das desigualdades sociais e da necessidade das inovações tecnológicas, aderindo ativamente aos princípios da Pedagogia Nova (ROCHA, 2000b).

Embora trabalhasse como diretor do Colégio Pedro II, professor de inglês e mais tarde, de Geografia, em 1925 escreveu o livro: *Methodologia do Ensino Geographico* (Introdução aos estudos de Geographia Moderna). Este livro traz aspectos didático-metodológicos no contexto da urgência em definir o objeto da Geografia como o “estudo do habitat do homem”, assim como ocorrera na Europa. Nele criticou as abordagens geográficas nomenclaturais e administrativas, caracterizando a última como simples estudo das fronteiras dos países. Para ele, ambas desprezavam os acontecimentos geográficos e históricos relacionados aos fatos de cunho socioeconômico, únicos capazes de explicar a formação do país (VLACH, 1991).

Em seu decálogo sobre o ensino de Geografia, observa no nono ponto:

Methodum disputandi ante oculos ponere [Método de discussão]. Deve-se, em regra, deixar discutir os casos concretos. Os elementos dados pelo compendio, pelo atlas, explicados pelo professor, podem provocar, depois de leituras, discussões entre alumnos, guiados pelo professor. A documentação photographica e outra também deve ser submettida a discussão. O resultado é mostrar que, em cada ponto, ha aspectos diferentes, prismas variados aos quaes póde ser submettido o seu estudo (Delgado *apud* Rocha 2000, p. 9).

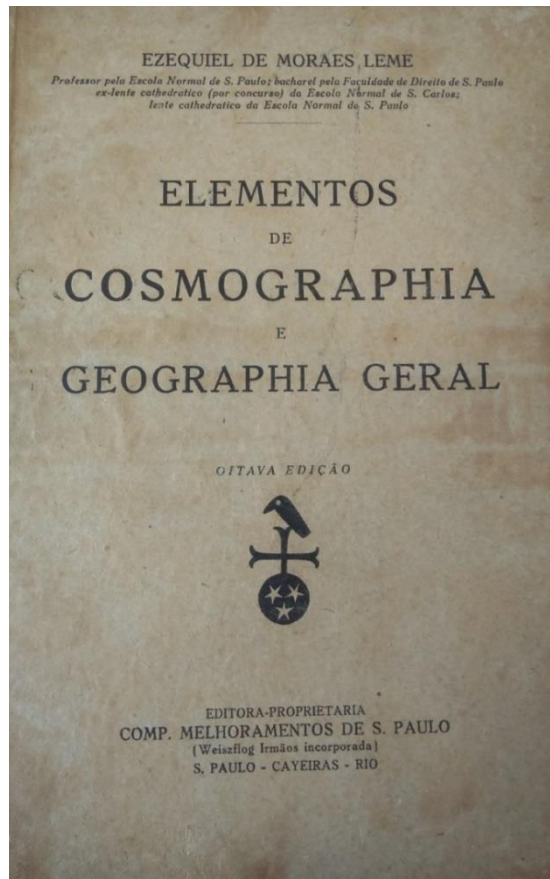
Criticando os métodos mnemônicos e a necessidade de superação do trabalho dos professores como meros guardadores de livros de Geografia e centralizadores do discurso, Delgado propunha como superação do método descritivo, a inserção analítica de imagens e fotografias e a adoção do método comparativo de uma Geografia moderna, com foco no universo em relação aos seus habitantes (ROCHA, 2000).

Para o mesmo autor, a proposta da Pedagogia Nova, aliada à Lei 16.782 de 13 de janeiro de 1925, inserem no ensino secundário uma transformação do currículo brasileiro, sem alterar essencialmente a Geografia que se ensinava.

Os livros didáticos da época pouco se diferenciavam dos compêndios de décadas anteriores, conforme demonstra a capa e sumário da oitava edição do livro de Ezequiel de Moraes Leme, denominado por *Elementos de Cosmographia e Geographia Geral* de 1922

(fig.1), que repercute os conteúdos propostos nos livros. Extrapola à figura, informação da capa sobre a formação do autor.

Figura 1 – Capa do livro de Ezequiel de Moraes Leme, 1922.



Professor da escola Normal de São Paulo; bacharel pela Faculdade de Direito de São Paulo ex-lente cathedrático (por concurso) da Escola Normal de São Carlos; lente cathedrático da escola Normal de São Paulo.

Foto do arquivo da Profa. Dra. Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho.

Quadro 2. Distribuição do conteúdo no compêndio *Elementos de cosmografia e geographia geral* de Ezequiel de Moraes Leme (1922).

ESTRUTURA DO COMPÊNDIO		
COSMOGRAPHIA	I	Objecto da comographia
	II	A esphera celeste
		Variações do aspecto do céu segundo as horas
		Aspecto do céu para quem o observa do equador
		Aspecto do céu para quem o observa de qualquer ponto afastado do equador e dos polos
		Aspecto do céu para quem o observa de um dos polos
		Aspecto do céu nas diversas épocas do anno
		Zodiaco
	III	As constellações
		Constellações boreaes

		Constellações do zodiaco Constelações australes	
	IV	Classificação das estrelas por brilho	
		Classificação das estrelas pela scintilação	
		Movimento das estrelas	
		Dimensões das estrelas	
		Natureza e côr das estrelas	
		Estrellas variáveis e periodicas	
		Estrellas temporárias	
		Estrellas duplas, triplas e múltiplas	
		Distância das estrelas	
		V	Nebulosas
	Grupos estelares		
	VI	O systema solar	
		Systemas astronomicos	
		Hypothese de Laplace	
	VII	Dimensõess e constituição physica do Sol	
		Movimentos do Sol	
	VIII	Revolução dos planetas. Leis de Kepler e Newton	
		Distância dos planetas ao Sol. Lei de Bode	
		Movimento apparente dos planetas	
		Noções geraes sobre o planeta Mercurio	
		Noções geraes sobre o planeta Venus	
		Noções geraes sobre o planeta Marte	
		Noções geraes sobre os planetoides	
		Noções geraes sobre o planeta Jupiter	
		Noções geraes sobre o planeta Saturno	
		Noções geraes sobre o planeta Urano	
		Noções geraes sobre o planeta Neptuno	
	IX	Cometas	
		Estrellas errantes, bólidos e aerolithos	
	X	Dimenões, constituição physica, movimentos e phases da Lua	
	XI	Eclipses	
		Eclipses da Lua	
		Eclipses do Sol	
		Periodo de Saros	
GEOGRAPHIA GERAL	I	A geographia entre os gregos	
	II	A geographia entre os romanos	
	III	Sua renascença	
	IV	A geographia do Brasil	
	V	A geographia e a cosmographia	
	VI	Zona geographica	
	VII	Methodo da geographia	
	VIII	Relações da geographia com outras sciencias	
	IX	Utilidade da geografia	
GEOGRAPHIA MATHEMATICA	O globo terrestre	I	Barysphaera, lithosphaera e hydrosphaera
		II	Fórma da lithosphaera
		III	Dimensões das lithosphaera
		IV	Circulos terrestres
		V	Orientação
		VI	Latitude: sua medida

		VII	Longitude; sua medida	
		VIII	Fusos horários	
		IX	Movimentos da Terra	
		X	Estações	
		XI	Zonas	
	Representação da terra	I	Cartographia. Sua importancia no estudo da geographia	
		II	Modos de representar a Terra	
		III	Projecções	
		IV	Noção de escala	
		V	Escala kilometrica	
		VI	Diagramma	
	O elemento solido	I	Bosquejo geologico	
		II	A hypothese de Adhemar	
		III	Composição da lithosphera	
		IV	O relevo	
		V	Efeitos geraes da lithosphera	
		VI	Pontos culminantes	
		VII	Vulcões	
		VIII	Erupções	
		IX	Causas de erupções	
		X	Distribuição de vulcões	
		XI	Geysers, sulfataras e fontes thermaes	
		XII	Terremotos	
		XIII	As costas	
		XIV	Costas elevadas	
		XV	Costas baixas	
		XVI	Peninsulas e ilhas	
	O elemento liquido	O mar	I	Oceanographia
			II	Relevo dos mares e typos de sedimentação
			III	Profundidade dos mares
			IV	Propriedades da agua do mar
			V	Movimentos do mar
			VI	A vida no oceano
			VII	Os grandes mares
			VIII	Lagos
			IX	Funcções do oceano sobre o globo
		As aguas correntes	I	Como se alimentam os cursos dagua
			II	Regimes dos cursos dagua
			III	Trabalho de erosão
			IV	Alluviões
			V	Funcções dos rios
			VI	As grandes bacias fluviaes
		I	Constituição e propriedades do ar	
		II	Temperatura	

	O elemento gazoso	III	Circulação atmospherica. Pressões e ventos
		V	Precipitações atmosphericas
		VI	Distribuição das chuvas
		VII	Zonas e épocas da queda das chuvas
		VIII	Climas
GEOGRAPHIA BIOLOGICA	Phytogeographia	I	Objecto da phytogeographia
		II	Factores ecologicos
		III	Formações vegetaes
		IV	Zonas de vegetação
	Zoogeographia	I	Objecto da zoogeographia
		II	Influencias de meio
		III	Regiões zoológicas
GEOGRAPHIA HUMANA	Geographia politica	I	O homem
		II	População do globo
		III	Raças humanas
		IV	Línguas
		V	Religiões
		VI	Civilização
		VII	Fórmas de governo
		VIII	Emigração e immigração
	Geografia economica	I	Industria
		II	Agricultura
		III	Commercio

Fonte: Leme, 1922.
Adaptado pela a autora.

Visualiza-se na obra de 1922, a inserção de estudos sobre Geografia política e Econômica, aspectos importantes que estruturará a abordagem que Moreira (2014) denominará, mais tarde, de estrutura Natureza-Homem-Economia (N-H-E).

Na perspectiva de Leme (1922) cabe à Geografia o estudo do homem em sua relação com a Terra e das condições geográficas com o meio. Assim como na análise anterior, aborda a população pelo viés das raças, classificando-as em: tipo caucasiano, tipo mongólico, raça americana ou dos índios e tipo negro⁴⁰. A respeito dos *índios*, são reconhecidos por serem “de

⁴⁰ Conforme dito, o conceito de raças foi inicialmente utilizado pelas ciências naturais. No medievo o conceito designava descendência a partir das características físicas que as pessoas tinham em comum. Entre os séculos XVI e XVIII Francois Bernier emprega sentido moderno da palavra denominando grupos com características físicas contrastantes. No século XVII, filósofos iluministas empregam o termo para denominar o “outro” que compõe a humanidade, apresentando como critérios de classificação a cor da pele e mais tarde, no século XIX, acrescentou-se os traços como forma do nariz, lábios, etc. Mas foram os naturalistas do século XVIII e XIX com suas teorias pseudocientíficas sobre raças que passaram a utilizar para designar os povos estabelecendo uma hierarquia de valores entre elas, ou seja, reuniram os aspectos biológicos aliados às qualidades de dimensões moral, psíquica e intelectual, e para além de explicar as diferenças existentes na humanidade, essa teoria ganhou expressão para legitimar a dominação entre povos, ideias que saíram dos círculos intelectuais e foram retomadas pelo [neocolonialismo, fascismo] e nazismo. O racismo, nasce justamente quando as características biológicas são utilizadas para explicar comportamentos, tradições humanas, resistindo aos estudos e avanços científicos e alcançando o imaginário das gerações no Terceiro Milênio com a expressões diferenças culturais, etnia (MUNANGA, 2004) – conteúdo a serem tratados adiante.

cor bronzeada, que vive[m] espalhada[os] em muitas tribus por toda a América” (LEME, 1922, p.22).

Quando aborda a religião dessas populações, as classifica como monoteístas e politeístas. Sobre os grupos que aderem ao politeísmo, discorre:

O culto mais baixo [entre os pagãos] é o fetichismo ou adoração de quaesquer objetos como se encontra entre muitos negros. [...] Pelo seu modo de vida os povos se dividem em: selvagens (vivendo da caça e da pesca, preocupados apenas com a satisfação das necessidades dos povos), nômadas (sem domicílio fixo, e só conhecendo a propriedade móvel); povos domiciliados (vivendo da agricultura, exploração das minas, da indústria e possuindo comercio, industria, navegação, sciencias e artes) (LEME, 1925, pp.22, 23).

Em uma perspectiva histórico-crítica sabe-se que a escola era e continua sendo uma instituição potencial para que alunos e alunas conheçam outras culturas como formas de experiência humana, de modo a ampliar o universo de significados dos indivíduos, bem como extirpar preconceitos e equívocos historicamente construídos.

O que parece, ao analisar os livros de Geografia até o momento, é que os conhecimentos geográficos constituintes desses materiais reforçam historicamente a imagem e os preconceitos nas dimensões política, social e cultural dos diversos povos, especialmente das nações negras e originárias, mesmo doze anos depois da criação do Serviço Proteção do Índio⁴¹, que ao ser criado objetivava mudança de atitude da sociedade relação às minorias, proclamando o respeito aos povos e aos seus territórios como garantia da sua sobrevivência⁴² (GOMES, 2018).

O aspecto que merece destaque no texto é o uso de termos genéricos, no caso em destaque: o *índio* - generalização que nega a multiplicidade dos povos na reprodução social em tempos e espaços. O autor em certo momento do texto, chama atenção sobre o uso do conceito na página 200, ao se referir à raça vermelha: “A esta raça pertencem os selvícolas de toda a América, impropriamente chamados de índios” (LEME, 1922, p. 201), porém, infere-se que Leme relacione o uso do termo ao equívoco dos colonizadores terem aportado nas Índias.

41 O Estatuto versa sobre os índios considerados "relativamente incapazes". Assim sendo, foram tutelados pelo Estado de maneira que se integrassem à sociedade brasileira. O órgão de tutela foi o Serviço de Proteção ao Índio- (SPI) que durou de 1910 a 1967.

42 Segundo o documento: “A política de genocídio dos povos indígenas no Brasil” de 1974, sem identificação, devido ao receio dos antropólogos autores ao fascismo no Brasil, os primeiros funcionários do SPI entre eles, Candido Mariano Rondon não conseguiu cumprir os objetivos já que o órgão estatal sofria influência dos agentes mais antagônicos da existência dos povos indígenas em seus territórios: os latifundiários, empresas extrativistas e mineradoras. Nesse sentido, o documento postula que o órgão serviu mais de ponta de lança para abrir caminhos para a expropriação dos seus territórios do que a sua proteção. Nesse contexto, os livros de geografia silenciavam sobre a problemática o e genocídio. Disponível em: <<http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/downloads/A-politica-de-genocidio-contra-os-indios-no-Brasil.pdf>>

No que concerne à classificação utilizada pelo autor para explicar a diversidade humana, concordamos com Munanga (2004) que entende a diversidade dos povos como empírica e incontestável, sendo, portanto, a classificação um recurso operacional do pensamento, importante para a compreensão e sistematização do conhecimento. Entretanto, ao classificar os homens e mulheres, abriu-se espaço para o racismo que começa a se cristalizar quando houve associação do critério morfo-biológico às qualidades psíquicas, culturais e morais, estabelecendo uma escala de valores entre as chamadas raças, visivelmente clara no excerto sobre as religiões. Esse aspecto viabiliza a hierarquização das relações a ponto de Leme (1922) julgar como mais baixo o culto dos povos politeístas.

Ademais, embora não se pretenda fazer uma análise e incorrer em anacronismos, diante da influência e ideologia que as Ciências Naturais exerceram nas Ciências Humanas, especialmente na Geografia (humana e natural), a centralidade da classificação dos humanos como recurso para o tratamento empírico da população, oculta aspectos de caráter político-econômico, despreza a análise e/ou mesmo da caracterização, a diluição dos territórios das nações originárias para a colonização, convertendo-os primeiramente em escravos⁴³. Posteriormente muitos povos tornaram-se posseiros, alterando em demasia as relações dos indivíduos entre si e com o mundo, fatores ignorados e equivocados há séculos pelos livros didáticos de Geografia e História.

Se a relação de dominação, opressão e resistência altera as características da vida de ambas “raças” (caucasiana e a raça americana), infere-se que classificá-las a partir dos critérios físico-naturais e culturais pertencente a outro tempo e espaço, consolida uma abordagem abstrata e inerte das “raças” e, desse modo os conteúdos do livro não revelam a essencialidade dos povos originários, corroborando para a formação de representações e estereótipos equivocados.

Vê-se, ademais que os conteúdos sobre os povos originários, não instrumentalizavam os usuários dos livros didáticos a compreender a Geografia política e econômica que se propunha ensinar. Aspectos relativos à exploração extrativista da borracha na Amazônia, em decadência em 1920, aliviava a violência dos soldados da borracha sobre os povos indígenas. Se não havia evidências históricas, sequer encontrava-se vestígios científicos para

⁴³ No século XVII incursões armadas, denominadas por descimentos, seguiam com objetivo para capturar mão de obra e “resgatar” indígenas capturados para abastecer especialmente mercado de escravos de Belém e São Luís. Aqueles povos aprisionados mantinham a liberdade somente após 10 anos pela decretação das autoridades chamada de Guerra Justa. Essa foi uma das estratégias utilizadas pelo colonizador para inserir os povos originários no mundo do trabalho e como veremos, nos vários trechos extraídos dos livros didáticos, essa abordagem é frequente.

compreender a situação objetiva em que se encontravam inúmeros povos originários do Norte.

Nesse ínterim, além dos já citados, os livros de J. Lacerda e Gaspar de Freitas deram destaque à memorização. Os atlas restringiam-se a apresentar mapas políticos e físicos, carecendo de mapas temáticos, cuja função também era de desenvolver a capacidade de memorização⁴⁴ dos estudantes (ANDRADE, 1989, p. 58,59).

Assim, tanto as materializações conquistadas pelo movimento por uma Pedagogia Nova, quanto os questionamentos e proposições de ensino de uma outra Geografia, não apresentaram caráter revolucionário na Educação, ao contrário, como demonstram os livros e manuais produzidos.

Sobre a Geografia e História que se ensinava na escola primária, sob a designação de Estudos Sociais, identifica a publicação no governo de João Goulart, *dos Guias e livros para Professores* como estratégia para sanar problemas decorrentes da escassez de docentes para a escola primária. Conforme nota do então ministro da educação, Darcy Ribeiro no livro: *Estudos Sociais na Escola Primária*, distribuído via Programa de Emergência – Ministério da Educação e Cultura, de 1962⁴⁵.

Uma das medidas mais importantes do Programa de emergência é aquela que tem em vista atender ao professor e à professora brasileiros, muito poucas vezes ajudados no sentido de melhor cumprir a sua missão. Segundo nossos cálculos, cerca de 2 milhões de crianças estão sendo educadas neste momento, no Brasil, por professores que não tem sequer a 4ª série primária. Aquêles que, mais felizes, conseguiram completar cursos normais, ressentem-se igualmente das deficiências na sua formação profissional, de falta de amparo e estímulo, ou de meios e materiais necessários à boa execução de sua nobre tarefa educacional. Essa é uma situação extremamente grave e que perdura há longos anos [...] (BRASIL, 1962, p. 11).

⁴⁴ Vê-se várias passagens do texto referindo-se à prevalência da memorização como método incorporado durante séculos no ensino. Evidentemente não há concordância plena com métodos adotados. Sem embargo, em Vigotski, compreende-se o sistema psíquico como sistema interfuncional. Por isso, entende a necessidade de utilizar textos e exercícios de diferentes tipologias nos materiais didáticos, sobretudo àqueles de memorização, com vistas a ativar e desenvolver todas as funções psíquicas na atividade escolar do aluno. A negação da memorização no ensino, encontrada no interior das teorias pedagógicas conceituadas por Newton Duarte, como pedagogias do aprender a aprender, têm ocupado espaço hegemônico há séculos na educação. Sustentadas por essas teorias, a memória tem sido relegada, subtraída das atividades dos alunos, o que se torna um problema no desenvolvimento integral dos indivíduos, sobretudo na conjuntura onde as relações sociais são intermediadas pelos recursos tecnológicos. Bittencourt (2011) propõe discussão profícua ao tratar da memorização mecânica e consciente no ensino de História que certamente serve para reflexões acerca do ensino de Geografia.

⁴⁵ Cassiano (2005) assevera que a Cia. Editora Nacional e todas as demais editoras têm grande aumento nas vendas de livros didáticos com as reformas na educação iniciadas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4024/61 que em virtude da expansão da rede pública de ensino, promoveu e incrementou o negócio dos didáticos.

Nessa situação de precariedade formativa, o governo de Jango recorre à publicação e distribuição de manuais cuja estrutura dos conteúdos se ordena em círculos concêntricos⁴⁶, conforme se verifica no quadro 5, síntese dos conteúdos:

Quadro 5- Síntese dos conteúdos temáticos propostos no livro: Estudos Sociais na Escola Primária (1962)

Ano	Proposta de Estudo
1º ano	A criança e seu novo ambiente
2º ano	A comunidade e o trabalho
3º ano	Novas formas de vida e aproveitamento dos recursos naturais no sentido da melhoria e progresso das condições de vida
4º ano	A realidade brasileira
5º ano	Cidadania fundada no conhecimento da realidade brasileira.

Fonte: Brasil (1962).

Como breve exemplo da abordagem sobre os povos originários, elegemos os conteúdos do 3º ano no capítulo 4, denominado: “Aspectos da experiência brasileira no sentido da adaptação e melhoria das condições de vida”.

Nas páginas 169 e 170, ao tratar do tema: “*O indígena*”, há orientações de estudo que possibilitem à criança a compreensão do papel do *indígena* na formação da sociedade brasileira com características próprias que nos foram legadas, tais como a alimentação.

O autor discorre sobre o papel da mulher como “contribuidora na formação da família brasileira” ao casar-se com o colonizador português e, nessa relação, transmitir saberes relativos à cultura, conhecimento das sementes, medicina, crenças, artes etc. O texto é finalizado na página 169 com o seguinte trecho:

[...] o índio não fêz o devido aproveitamento de nossos recursos naturais – o que mostrará à criança que o maior ou menor aproveitamento decorre de seu estágio de cultura mais ou menos elevados e das possibilidades de intercâmbio com povos de cultura mais avançada. Entretanto a ele se deve, entre outras contribuições, a revelação aos colonizadores do pau-brasil, da árvore de borracha, da erva-mate, do guaraná e da mandioca, produtos de aplicação industrial e, portanto, de grande valor econômico. [...] [finaliza com as seguintes instruções para a professora] Faz se necessário incentivar as meninas em relação aos trabalhos manuais e caseiros mostrando-lhes que a indústria de utensílios cabia à mulher indígena⁴⁷ e que ela foi realmente na família elemento de valor econômico (em relação aos

⁴⁶ A compreensão da realidade espacial pelos círculos concêntricos ganha centralidade na crítica que se estabelecerá nos anos 1980 no movimento de renovação da Geografia. Fundamentado nos princípios metodológicos de materialismo histórico-dialético, muitos geógrafos postulavam que, para compreender a realidade, há que se realizar um movimento de ir e vir no espaço, num processo sempre contínuo - aspecto que se contrapõe à análise espacial evidenciada no modelo em análise.

⁴⁷ Embora consagrada, a divisão do trabalho e o papel das mulheres com funções predominantemente domésticas não era homogênea. Funari e Piñón (2016) chama atenção das Amazonas, guerreiras, chefes das tribos.

meninos basta manter o interesse que em geral demonstram pelos trabalhos manuais, embora se deva esclarecê-los quanto à necessidade de auxiliar nos trabalhos caseiros) (BRASIL, 1962, pp.169-170)

Inúmeras pesquisas de antropólogos, historiadores, geógrafos, etnógrafos, demonstram que os povos originários se rebelaram contra as mais variadas formas de domínio exercidas pelos colonizadores, como também populações se aliaram aos portugueses e mesmo franceses, conforme verificado em obras, especialmente nos estudos de Preziosi (2017).

Por isso, o conteúdo que o excerto traz corrobora para a compreensão de que houve a implantação da colonização independente de conflitos na formação do Estado nacional. Na dimensão espacial, vê-se o apagamento da trajetória das populações originárias com o território que consubstancia em diferentes formas de viver, viabilizadas por técnicas e tecnologias sofisticadas que resultam no conhecimento das ervas, dos utensílios, do trabalho, do caráter comunal da terra, fatores que caracterizam as relações sociais anteriores à invasão dos colonizadores destacadas no texto.

Nessa perspectiva, evidentemente, a abordagem não traduz o antagonismo na relação social existente entre colonizadores e os indígenas e sua expressão territorial, nem as particularidades que os povos apresentam, senão um processo harmônico traduzido pelo discurso monotônico: legado que essas populações deixaram ao Brasil e aos brasileiros no processo de aculturação. A par disso, os modos de existência dos povos originários que não têm nomes, são simplificados e negados nas suas particularidades. Essa divisão da sociedade entre dois modelos tem se repetido várias vezes e credita-se esse tipo de abordagem como uma construção histórica que foi ganhando corpo com a escravização – responsável por tornar pessoas como coisas - no caso das populações nativas e como são coisas não se manifestam, não dialogam, não falam por si e outras que têm relevância, que tem nome, que tem direito à narrativa, sobretudo naquela responsável por definir a imagem do indígena.

Nessa direção, Moraes (2005) aponta:

A eficácia da visão da geografia, que terá o aparelho escolar como veículo básico de divulgação, residia na exata correspondência entre as escalas de dominação estatal e de auto-identificação dos sujeitos individuais. A primeira expressa o princípio fundante da própria soberania, a área de indivisibilidade do poder do Estado. A segunda fornece aos indivíduos um referencial que os qualifica numa comunidade imaginada de interesses, objetivada pelas próprias ações do Estado nacional. Desse modo, tem-se a formação da visão-de-mundo das pessoas sendo construída numa espacialização que reifica a forma de dominação estatal (MORAES, 2005, p.108).

Nesse sentido, ainda continua o autor, o discurso geográfico sobre o nacional, torna-se natural. Se assim for, como seria possível pensar nos territórios indígenas na contemporaneidade do livro se se observa a herança cultural dos mesmos como fator constituinte do Estado e povo (no singular), como verificamos nos exemplares anteriores?

Na análise dos conteúdos sobre as regiões do Brasil - orientações de conteúdo proposto para o 4º ano, ao traçar o panorama da ocupação do território brasileiro à luz das diferentes regiões, encontra-se nas dezenove páginas do livro os seguintes excertos sobre os *índios* ou indígenas:

Região sertaneja do Nordeste: Mais tarde [depois da implantação da cana de açúcar na zona da Mata], tornando-se difícil explorar a agricultura e a indústria longe da costa, pela falta de caminhos e meios de transporte para o produto, e também devido ao ataque dos gentios, no litoral, foi a criação de gado atraindo o colono e o aborígene para o *sertão*, já agora no intuito da criação para o engenho e o abate. O índio guiou então o colonizador, e é principalmente o mameluco, isto é, o descendente de europeus e indígenas que ensina o português colonizador a vencer o planalto [...] Região Meridional: os jesuítas tratavam os índios com brandura e habilidade, conseguindo deles trabalho produtivo. A erva mate foi revelada ao jesuíta pelo indígena, que por sua vez, aprendeu nas Missões, a utilizar melhor a terra, cultivando trigo, arroz, tabaco, cana-de-açúcar e laranjas. [...] Região Norte: [...] Através da ocupação humana, na Amazônia, torna-se fácil, ao professor, mostrar à criança a importância da contribuição indígenas na formação cultural brasileira, pois a mais forte característica na Amazônia é a indígena. [...] Ainda hoje o indígena presta serviços às expedições científicas sendo *canoeiro*, *remeiro*, *abrindo picadas nas florestas*. E ainda hoje as ordens religiosas procuram atraí-lo para civilização, embora haja grupos indígenas inteiramente isolados (MEC, 1962, pp.251, 256, 257, 259 – grifos do autor).

Decorre do texto a alusão ao imperativo de ocupação do território brasileiro “desocupado”, e que se realiza por meio da “expedição” viabilizada pelos conhecimentos indígenas. Não há na abordagem textual e analítica a possibilidade de convivência com povos diferentes que apresentam cosmologias distintas sustentadas por representações da vida e relações com a natureza muito diferenciadas dos colonizadores. Nessa abordagem tem-se a impressão de que os espaços estão vazios e os indígenas tornam-se colaboradores (passivos) da implantação do sistema produtivo do colonizador, sem revelar que nesse processo de ocupação múltiplas e complexas relações eram estabelecidas entre diferentes populações originárias e os personagens coloniais⁴⁸.

⁴⁸ Sampaio (2011) em seu estudo na região das capitanias do Rio Negro e Grão-Pará, analisa rica documentação do período colonial e identifica relações de populações indígenas com proprietários, administradores, representantes da coroa, negros escravos e forros, mestiços.

Nas dezenove páginas do livro que abordam as regiões: Nordeste, Leste, Meridional Centro-Oeste e Norte e nas poucas linhas em que insere a presença dos povos originários, o autor atribui um caráter mercantil e servil do seu trabalho e seu conhecimento.

Essas referências vão de encontro com as análises de Grupioni realizadas em 1996. Ainda que o autor analise livros didáticos de História do Ensino Fundamental I, há semelhanças entre essa imagem e a imagem dos povos originários nos livros de Geografia de todas as etapas do ensino, inclusive dos livros instrutivos de professores, conforme verificou-se. Para Grupioni (1996) “[foi] assim que chegamos aos *índios* atuais, isto quando chegamos, pois a maior parte dos livros didáticos não aborda a presença indígena no presente. Pulverizam-se dados, muitas vezes incorretos” (1996, p. 432).

Ademais os excertos da obra notabilizam que a condução do pensamento do professor(a) (muitos deles somente com o quarto ano primário concluído) e das crianças sobre o tema, se dá pelo silenciamento da essência das diversas nações. Assim, o(s) autor(es) propõe(m) um caminho teórico generalizante que reconheça o quanto o povo (no singular) “menos” desenvolvido, contribuiu para o mais desenvolvido, reforçando aquela concepção primitiva, estereotipada, identificada no livro do século XIX. Concomitantemente, cristaliza a hierarquização dos povos com destaque a um modelo mais desenvolvido de ser e existir, portanto, de se territorializar, sem contar com o valor mercantil que se atribui à natureza aos olhos do colonizador.

Conclui-se, momentaneamente que os livros didáticos não apresentaram conteúdos sistematizados potenciais a revolução das concepções de mundo resultantes da realidade objetiva dos povos tradicionais, ainda que poder-se-ia questionar que tal material didático fora produzido na gestão de um governo de cunho progressista, como de Jango com Darcy Ribeiro comandando o MEC. Mesmo nesse cenário, os conteúdos dos livros não fugiram à regra com suas análises pseudoconcretas, restringindo o entendimento dos povos ao mundo dos fenômenos externos, às representações comuns, oriundas da práxis fetichizada, utilitária, pertencente à imediatividade da atividade humana como se fosse naturalizada, reafirmando o papel da Geografia escolar, com a roupagem de Estudos Sociais, à serviço do Estado burguês.

Em termos dos estudos da natureza, dentre os livros utilizados nas aulas de Geografia, os de Hilton Sette e Manuel Correia de Andrade trouxeram uma nova abordagem ao apresentar os fenômenos geográficos de forma mais dinâmica, superando abordagens de classificações climáticas, mais estáticas, por exemplo. Os conteúdos desses livros passaram a ampliar as abordagens da Geografia econômica, articulando-a a fatos da indústria e agricultura. Outros livros escritos já por alunos da FFCL inseriram-se no mercado,

concomitante ao surgimento de algumas editoras no Brasil, entre elas a Melhoramentos e a Nacional (ANDRADE, 1989, p.60).

Até esse momento, a produção didática tinha um caráter mais individualizado e, conforme verifica-se, os preceitos da Escola Nova não tiveram grande expressão nos métodos adotados pelos autores, tampouco no ensino de Geografia da época⁴⁹.

As transformações produzidas no INLD, as reformas educacionais, a constituição da Universidade de São Paulo, os cursos superiores de História e Geografia e o próprio debate produzido pelo movimento da Escola Nova, passaram aos poucos a colocar em pauta a posição do Estado em manter ligações mais diretas entre a produção didática e a construção curricular em todas as disciplinas escolares.

Ao contrário dos autores das obras de Geografia, verifica-se, nessa conjuntura, a adoção da Pedagogia nova pelos movimentos de mobilização popular para a cultura e a educação, tal como o Movimento de Educação e Base (MEB), composto majoritariamente por integrantes da Igreja católica e o Movimento Paulo Freire⁵⁰,

Foi uma resposta ao aumento de grande parcela da população carente do saber formal. Esses índices responderam a criação do Ensino Supletivo no sistema federal, promulgado na Constituição de 18 de setembro de 1946. Ainda que os números demonstrem avanços, o Brasil apresentava taxa alarmante de analfabetismo nas décadas de 1960/70, conforme verificamos na tabela 1.

Tabela 1. Analfabetismo na faixa de 15 ou mais anos. Brasil 1960- 1980

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total ¹	Analfabeta	Taxa de analfabetismo
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9

Em milhares

Fonte: Mapa do Analfabetismo no Brasil (S/D)

Diante do limite de abrangência da escola na eliminação do analfabetismo⁵¹, da ineficácia das inúmeras políticas de alfabetização implementadas entre os anos 1946 até 1963

⁴⁹ Segundo Saviani (2013) o auge da Pedagogia nova ocorreu na década de 1960 com a criação das escolas experimentais, os colégios de aplicação, os ginásios vocacionais, assim como nas escolas superiores tomadas pelos alunos no movimento de 1968 foram constitutivas dessa concepção renovadora que se extinguiu ao longo da mesma década.

⁵⁰ Embora autônomo à igreja, o pensamento de Paulo Freire foi fundado nos pressupostos do personalismo cristão e na fenomenologia (SAVIANI, 2013).

⁵¹ Nas informações obtidas no relatório, o conceito usado pelo IBGE nos números absolutos encontrados na tabela considera alfabetizada a “pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece”.

e a precariedade das condições de vida das camadas mais pobres, emerge a preocupação de movimentos, associados aos movimentos eclesiais com a teologia da libertação, construírem mecanismos de participação política das massas e a sua tomada de consciência da realidade brasileira (SAVIANI, 2004, 2013).

Saviani (2013) esclarece os objetivos da educação popular quando versa:

A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente.

A educação popular⁵² juntamente com os movimentos populares, as Ligas Camponesas, os sindicatos etc., emergem de um contexto socioeconômico de extrema exclusão e desenvolvimento-dependente, criando mecanismos políticos de contestação e necessidade de transformação da ordem social.

A radicalização das ideias renovadoras começa dar sinais de esgotamento⁵³ e com as demandas postas pela modernização da produção e exigência de formação de trabalhadores úteis à economia de mercado, inicia-se a mobilização da classe empresarial (SAVIANI, 2013).

Estrategicamente, para disputar no plano político e das consciências, a classe empresarial se articula e cria, em 1959, o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), com objetivo de combater o comunismo que alimentava a ação política de frações da sociedade brasileira, entre elas, a de Paulo Freire.

Financiado por empresários do Rio e São Paulo, articulados com empresariado internacional, investem no Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), em 1961, comandado pelo general Golbery e articulado com IBAD, a Escola Superior de Guerra (ESG), empreende doutrinação por meio da guerra psicológica via meios de comunicação de massa

⁵² Atenta à realidade brasileira, ao intenso de migração de populações rurais para as cidades, havia preocupação, conforme Paulo Freire postula em sua obra: Educação como prática da liberdade, com a necessidade da educação popular na desmistificação de fenômenos responsáveis pela construção da consciência ingênua ou fanatizada de parte da população para a consciência crítica. Para ele, por meio de um método próprio de alfabetização, tornava-se possível compreender fenômenos sociais⁵². Eis que o horizonte da concepção pedagógica de Freire era a sociedade industrial, liderada pelo capitalismo de mercado cuja política da democracia liberal estava com consonância com a visão nacional-desenvolvimentista (SAVIANI, 2013). Ainda que a educação popular tenha se institucionalizado em níveis estaduais com Paulo Freire, as suas contribuições teórico-metodológicas terão convergência com o ensino de Geografia somente mais tarde.

⁵³ A Guerra Fria, os avanços tecnológicos foram fatores que também influíram no refluxo da Pedagogia de matriz escolanovista (SAVIANI, 2013).

com vistas a desarticular as organizações de interesses populares e o governo Goulart (SOUZA,1981).

A conjuntura da renúncia de Jânio Quadros (1961), a instauração de um regime parlamentarista, seguido do retorno ao presidencialismo (1961), a exigência dos movimentos sociais pelas reformas de base, bem como a destituição de João Goulart (1964), sob forte influência do empresariado nacional e internacional, dos EUA, foram acontecimentos que desencadearam o Golpe de Estado pelos militares no ano de 1964.

No Brasil, o nacional-desenvolvimentismo, vinculou o “desenvolvimento” do país aos interesses da burguesia nacional e internacional. Acordos político-econômicos firmados com organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial, Organização Internacional do Trabalho (OIT), UNICEF, entre outros, firmados no pós-guerra, posicionam o Brasil na geopolítica de consolidação do capitalismo monopolista.

A industrialização de base multinacional promovida pelo endividamento externo, a articulação intensa entre os setores produtivos determinada pela posição do Brasil na relação mundial com os países centrais, concomitante ao intenso fluxo migratório provocado pela concentração acentuada de renda, passam a compor novas relações demarcadas pela superioridade da população nas cidades em detrimento do campo e os reflexos dessa reestruturação produtiva nos territórios indígenas⁵⁴.

Para se obter emprego na cidade o trabalhador deveria ter garantidas capacidades de leitura e noções de aritmética. Foi por essa razão a popularização da escola pública, instituição importante para criar condições de formação para o trabalhador exigido pelo mercado. No plano ideológico, constata-se a instauração da repressão como estratégia de controle da sociedade civil. Ambas foram viabilizadas pela política educacional MEC/USAID (AGB,1999).

No mesmo ano do golpe militar, o IPES, como resposta dos empresários à crise da educação que desencadeou a ocupação das universidades pelos estudantes em 1968, promoveu o simpósio sobre a reforma da educação e, mais tarde, o fórum, cujo tema denominava-se: *A educação que nos convém*. Do simpósio resultou um documento que orientou em linhas mestras da política educacional para o rápido desenvolvimento econômico e social do país em substituição a uma escola que apresentava baixa produtividade, ausência

⁵⁴ Em 1957, Darcy Ribeiro publicou detalhado estudo estatístico sobre as *tribos indígenas* no Brasil. Conforme apontado por esse estudo, entre os anos de 1900 e 1957, mais de 80 grupos *indígenas* entraram em contato com os não-indígenas e nesse processo eles foram “desculturados” ou destruídos pela contaminação com doenças provocadas pelo contato. Nesse mesmo período o número da população *indígena* diminuiu de 1 milhão para 200 mil. Nas áreas de expansão agrícola, 6 grupos desapareceram; na pastoril, 13. Nos territórios de extração da borracha, castanhas e diamantes, 59 grupos foram destruídos. (Ribeiro, 1957 *apud* Davis, 1977).

de capacitação para a realização de atividades práticas, falta de profissionalização no ensino médio e elevados índices de evasão e repetência⁵⁵. A partir daí, o grupo passou a atuar pressionando o Estado a aderir seu projeto educacional com centralidade na formação de recursos humanos com vistas no desenvolvimento econômico pautado na ordem capitalista (SAVIANI, 2009, 2013).

Acordos entre o governo brasileiro e organismos internacionais refletiam as alianças geopolíticas firmadas no processo de internacionalização da economia, impondo ao governo a intensificação do modelo organizacional e de gestão dessas empresas na educação. Entre os acordos, um deles envolveu o Ministério da Educação (MEC), Sindicato Nacional dos Editores de Livros Didáticos (SNEL) e Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), visando a cooperação financeira e assistência pedagógica dos EUA à educação brasileira (SAVIANI, 2013). A popularização dessa escola sob a hegemonia da pedagogia tecnicista, vincula-se harmoniosamente às demandas econômicas das grandes empresas e ao controle da sociedade por esses acordos MEC/USAID⁵⁶.

Posto isso, infere-se que a adoção da Pedagogia tecnicista como descontinuidade da Escola Nova e a proposição de um sistema público de ensino baseado em seus pressupostos, denota que os militares nunca foram muito adeptos ao acesso aos conhecimentos científicos pelos trabalhadores muito menos à formação filosófica e científica, longe de julgar que a Escola Nova valorizava esses preceitos. Um fator explicativo é demonstrado por Saviani, (2008) ao constatar que a Constituição de 1967 e a Emenda de 1969, excluíram a vinculação orçamentária, produzindo queda do orçamento da União para Educação e Cultura de 9, 6%, em 1965, para 4,31%, em 1975

Nesse contexto foi criada a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED), sob a orientação dos assessores americanos. A essa comissão foi atribuída a função de instalar bibliotecas, treinar professores em âmbito federal e municipal, cumprir a meta de tornar disponíveis 51 milhões de livros didáticos para estudantes brasileiros ao longo de três anos. Houve intensas críticas ao acordo, denunciando a submissão da educação brasileira ao controle estadunidense do mercado editorial, incumbindo aos órgãos todos os detalhes da produção, desde a ilustração, editoração, seleção e orientação das editoras no processo de

⁵⁵ Concomitante à inserção de grande parte da população na escola, verifica-se a queda da qualidade do ensino, suficiente para garantia de habilidades mínimas da economia vigente. No âmbito do curso do ensino superior, as relações foram mais complexas. Adiante discutiremos como essa reestruturação vai se refletir nos cursos de licenciaturas, ainda que se diferenciem dos cursos mais elitizados que atendiam de imediato, as exigências do mercado.

⁵⁶ Os acordos foram firmados de 1964 a 1976, porém o período de maior intensidade restringiu entre os anos de 1964-1968.

concorrência de fabricação dos livros, especialmente questões que envolviam a compra de direitos autorais. Porém, em 1971 este órgão foi extinto quando se cria o Programa Nacional do Livro Didático (PLIDEF), conforme expresso no Decreto 68.728 (FREITAG, MOTTA, COSTA, 1989).

Outros órgãos de gerenciamento do livro didático foram criados, entre eles o Instituto Nacional do Livro Didático – INLD (1971)⁵⁷ e o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental – PLIDEF (1971). Em 1983, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) foi criada em substituição à Fundação Nacional do Material Didático – FENAME⁵⁸, criada em 1976 (HOFFLING, 2000).

Além da criação dos órgãos para viabilizar os projetos, orientações estabelecidas nos acordos MEC/USAID, resultaram em políticas públicas como a Lei 5692/71 que extinguiu o exame de admissão do ginásio e a fusão do ginásio ao primário, constituindo a escola de 1º grau de oito anos em substituição à anteriormente fixada em quatro anos. Embora a reforma pareça positiva em virtude do aumento quantitativo de anos do 1º grau, ela assentou-se modelo americano considerado como modelo teórico de maior eficácia em substituição ao modelo francês, avaliado pelos militares como bacharelesco, improdutivo e de politização exacerbada do corpo discente (FREITAG, MOTTA, COSTA, 1989).

Diante do exposto, verifica-se que as reformas educacionais sucumbem a concepção educacional humanística ao modelo do capitalismo de mercado. Frigotto (2010) demonstra que o pano de fundo que sustenta esse modelo educacional adotado foi constituído pela teoria do capital humano, fundamentado na teoria inicial de Theodore Schultz e disseminada nas áreas da economia, do planejamento, das finanças e da educação. Frigotto (2010, p. 44) ainda esclarece:

A ideia chave é de que há um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponda a um acréscimo marginal da capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um

⁵⁷ O Instituto Nacional do Livro (INL) ficou encarregado de desenvolver o Programa de coedição do livro didático, em ação conjunta com as editoras, mecanismo desenvolvido já pela FENAME, justificado pelos poucos recursos destinados pelo governo para a produção de livros didáticos. Em co-parceira com as editoras, vários programas foram criados, entre eles: Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), mais tarde dando origem ao PNLD; para o Ensino Médio, (PLIDEM); para o Ensino Superior, (PLIDES); para o Supletivo, (PLIDESU) (CASSIANO, 2005).

⁵⁸ Maria Laura P. B. Franco em seu artigo sobre “O livro didático e Estado” (1982) esclarece que o Decreto-Federal 56.489/61, estabelece que o Banco do Brasil deveria ficar sob a responsabilidade do financiamento da produção de livros didáticos a serem distribuídos para os alunos das escolas públicas. Em 1967, foi criada a FENAME cujo objetivo era o de produzir e distribuir materiais didáticos às escolas brasileiras, contudo, o orçamento previsto e destinado ao Ministério da Educação e Cultura não era suficiente para a produção necessária de materiais e livros

determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual.

A Pedagogia tecnicista será predominante e nutrirá a concepção de ensino e de homem que o Estado pretende formar. Colocando o professor e o aluno como simples operadores de sistemas organizados, coordenados e planejados por técnicos habilitados e neutros, essa Pedagogia pragmática relega o protagonismo qualitativo dos sujeitos envolvidos no processo educativo (SAVIANI, 2013).

Se os materiais ganham centralidade no processo de ensino, conforme foi demarcado, evidentemente o governo proporciona condição significativa para as editoras os produzirem financiando a substituição dos maquinários obsoletos até então utilizados (GARRIDO, 2018).

Além do financiamento público, alguns outros fatores orientam para pensar a expansão desse mercado. Choppin (2000) assinala que a partir da década de 1960, a vida útil das obras foi reduzida consideravelmente. Evoluções econômicas, sociais, técnicas, culturais articuladas com as inovações pedagógicas são aspectos que favoreceram a produção, a diversificação e o aumento da oferta no mercado editorial que se desponta como promissor.

No mandato de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), visando sanar as demandas por matrículas no 1º grau, sem realizar investimento maciço na construção de escolas e contratação de quadro técnico, criou-se o turno intermediário em que crianças não permaneciam mais de três horas nas escolas públicas. Sem que as escolas tivessem estrutura física adequada para as aulas e a aprendizagem, essa decisão revela que o aumento quantitativo das matrículas ocorreu simultaneamente à queda qualitativa do ensino (BITTAR; BITTAR, 2012).

Nesse ínterim, houve ainda a alteração da grade curricular com a permanência da Educação Moral e Cívica nos três níveis de ensino (introduzida na LDB 1961) e a criação dos Estudos Sociais pela Lei 5692/71, incorporado ao currículo da escola de 1º e 2º graus.

Prevendo as demandas por vagas e profissionais, em meio à conjuntura econômica, já em 1961 vê-se a aprovação de cursos das licenciaturas curtas pelo Conselho Federal de Educação, política fundada na projeção das demandas dos direitos educacionais de uma população constituída por 1/3 de analfabetos⁵⁹. Segundo Nascimento (2012) “a perspectiva

⁵⁹ Antes de assinalar as mudanças, cabe ressaltar que a lei 4024 de 1961 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional regulamentou os cursos de formação de professores, incumbindo, posteriormente, ao Conselho Federal de Educação, pelo parecer 412/62, a prescrição do currículo mínimo para o curso de Licenciatura Plena com

[dos cursos de licenciatura] era a do mínimo por menos, isto é, o mínimo de qualificação necessária ao exercício da atividade docente pelo menor custo e tempo possíveis” (NASCIMENTO, 2012, p.3).

Para se ter ideia, a duração desses cursos que era de três anos em 1961, passou em 1972, de 2025 horas para 1200 horas (ROCHA, 2000), reduzindo em quase 59% do tempo destinado para a formação docente. Como projeto que se consolidou no governo dos militares, a precarização na formação resultou na falta de apropriação dos fundamentos teórico-metodológicos próprios das disciplinas de História e Geografia, transformando-as em disciplinas inexpressivas.

Em que isso refletirá? Possivelmente na adoção autômata dos conteúdos e métodos propostos nos Guias Curriculares dos Estados⁶⁰ e dos livros didáticos dessas disciplinas que passaram a ser mais que uma referência, senão o centralizador do ensino.

A esse respeito, Sposito, (1999, p. 25) explica que as práticas decorrentes desse período prolongaram a vigência dos Guias escolares, e em virtude da ausência de debates e da quase obediência que os professores mantinham às propostas curriculares e aos livros didáticos. “Os livros didáticos, principal e às vezes, único material de apoio ao trabalho docente passaram a reproduzir os Guias, sendo que seus índices eram verdadeiras cópias das sequências de conteúdos contidas nesses documentos” (SPOSITO, 1999, p. 25).

Ainda que não se observe todos os aspectos da Pedagogia tecnicista na produção didática analisada da época, a Geografia do livro didático adequa-se à implantação de um projeto de Estado em curso. Visualiza-se sumário (quadro 6) da obra de Aroldo Azevedo, para o Ensino Médio, editado no ano de 1973⁶¹.

Quadro 6- Sumário do livro Geografia do Brasil (1973)

SUMÁRIO
Bases Físicas
1. Situação geográfica
2. Climas
3. Vegetação
4. Bases geológicas
5. Relevo
6. Litoral e Ilhas Oceânicas

quatro anos de duração. O currículo mínimo era composto pelas seguintes disciplinas: Geografia Física, Geografia Biologia ou Biogeografia, Geografia Humana, Geografia Regional, Geografia do Brasil, cartografia, duas matérias escolhidas entre: Antropologia Cultural, Sociologia, História econômica e geral do Brasil, Etnologia e Etnografia do Brasil, Fundamentos da Petrografia, Geologia e Pedologia, Mineralogia, Botânica.

⁶⁰ Muitos estados não possuíam proposta curricular específica, por isso adotavam propostas de outros estados. Posterior à São Paulo, Minas Gerais e Paraná formularam seus currículos oficiais para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

⁶¹ Este livro é da 6ª edição, sendo a 1ª edição publicada em 1969.

7. Águas continentais e Oceânicas
Vida Humana
8. População
9. Crescimento Vegetativo e Movimentos Migratórios
10. Brancos e Mestiços
11. Negros e Amarelos
12. Conquista e ocupação do solo
13. Cidades
Vida Econômica
14. Vida agrária
15. Maiores riquezas pastoris
16. Recursos naturais
17. Fontes de energia
18. Vida industrial
19. Transportes
20. Vida comercial
Bibliografia
O Brasil em números

Organizado pela autora.
Azevedo (1973).

Em linhas gerais observa-se que a inserção dos povos originários nas abordagens não apresenta avanços em relação aos livros anteriores, ainda que espere uma análise mais aprofundada no livro voltado para alunos do antigo colegial, atual Ensino Médio. A partir desse exemplar verifica-se a estrutura do discurso geográfico daquilo que Moreira (2014) denomina por N-H-E⁶².

Os capítulos relativos ao homem, apresenta os traços culturais da população, com destaque aos aspectos quantitativos expressos nos censos, ao crescimento vegetativo, às correntes migratórias e imigratórias, sem inserir nesses estudos as populações originárias.

Ao dissertar sobre “Negros e Amarelos” (páginas 125 a 134), divide o capítulo em dois subtítulos. O primeiro denominado: *Os grandes grupos indígenas*, onde o autor assevera: “as estatísticas silenciam sobre o total dos índios existentes no território brasileiro, que em sua grande maioria, encontram-se isolados dos centros civilizados, levando uma **existência inteiramente à parte em relação à população rural e urbana**” (1974, p. 131- *grifo nosso*).

O discurso sobre os povos originários é isento de imagens e, como se observa novamente, o autor toma a generalização como um fator constante, ao lado do caráter primitivo das nações originárias.

Isso se altera nas páginas seguintes: 131 e 132 quando se identifica os povos, classificando-os conforme os aspectos linguístico-culturais. Assim, são reconhecidos os tupi-

⁶² Conforme postula Moreira (2014), essa estrutura agrupa o livro todo em três partes, sendo a primeira referente à base física, a segunda de os aspectos humanos e a terceira, os econômicos, estrutura que visa explicar a diversidade do homem em seu meio e a superfície terrestre. Essa forma de análise, própria da Geografia está presente em análises temáticas de muitos livros didáticos até hoje.

guarani, os jês, os nu-aruaque ou maipure, os caraíbas, os tucanos ou betoia. Em seguida, os caracteriza, localizando-os. “Os cariba ou caraíba concentram-se ao norte da Amazônia, representados pelos arara, palmela, bacairi, apiacá, crixaná, pianocotó, macuxi” (AZEVEDO 1976, p. 132).

O texto continua com outro subtítulo, denominado por “*O índio brasileiro*”. Nessa última parte, lê-se o excerto:

Seu número tende a diminuir, tal como sucede em muitos países onde apresentam idêntico primitivismo. Porque, ao contrário do que acontece com os índios da América Andina, o brasilíndio vive como o homem pré-histórico, embora estejamos no século XX. Sua incorporação à comunidade nacional é um problema difícil. OLIVEIRA VIANA chegou mesmo a afirmar que o nosso indígena é “absolutamente incivilizável”, isto é inteiramente refratário a qualquer influxo educativo”. Todavia, muito já se tem conseguido, graças à compreensão, à paciência e à extrema boa vontade daqueles que, por obrigação e ou por apostolado, convivem com esses irmãos primitivos (1976, p.133. destaque do autor).

Ao atribuir as dificuldades de coexistência à incivilidade indígena, o autor não a explica. Relaciona o primitivismo à incivilidade diante da defesa do modelo de civilidade do branco, cuja reprodução da vida se realiza no campo ou na cidade, já verificada anteriormente.

Depreende-se a ausência de fatos históricos circunscritos aos ataques sofridos pelas populações originárias. Nesse sentido, é como se a incivilidade das populações originárias frente aos “irmãos” pacientes, decorresse de atitudes refratárias dessa raça. Ademais, a incivilidade não é sequer abordada pelo viés da resistência dos povos na conservação de suas relações sociais, do seu modo de produzir e negação das formas de violência a que foram submetidos com a imposição da educação, a escravização, aos massacres de seus parentes, a espoliação de seus territórios há séculos.

É como se esses povos originários retratados no texto não tivessem desejo, escolha, liberdade que contrapusesse ao devir projetado pelos grandes grupos econômicos, pecuaristas, latifundiários, via Estado. Aliás, os livros didáticos até agora analisados têm contribuído para a construção de imagens que envolvem o vir a ser desses povos sem que fossem escutados e estudados.

Tonini (2006, p. 61) ao analisar os discursos oriundos da Nova Geografia, ainda que considere irrisório seu interesse em se firmar no chão das escolas, já que a sua função conectava-se com a construção de ferramentas de análise para organização do espaço e expansão do capital monopolista, considera que essa política de planejamento coaduna com práticas discursivas do capitalismo pois esses discursos “encerram e capturam países num binarismo: igual/diferente, normal/anormal, desenvolvido/subdesenvolvido”. Na lógica

capitalista as diferenças são produtivas à medida que ela desqualifica os povos considerados subdesenvolvidos e, ao mesmo tempo os afastam da participação dos benefícios da vida capitalista. Aqui, identifica a reverberação desse discurso.

A temática sobre negros e amarelos se encerra com a afirmação de que o Brasil deve muito aos povos originários diante do legado deixado na língua, tradições alimentares, do sentar-se de cócoras, do hábito de usar e dormir na rede, entre outros hábitos que a população brasileira mantém.

Para completar a tríade N-H-E, estrutura que compõe o exemplar, constata-se nas 132 páginas que se voltam para o levantamento das atividades econômicas do Brasil, um discurso otimista da exploração da biodiversidade, vista como provedora de recursos naturais essenciais para o desenvolvimento das atividades econômicas que carecem da modernização, tal como a agricultura, sinônimo de riqueza e progresso do Brasil.

Nas 132 páginas em que o autor disserta sobre as atividades econômicas de diferentes setores da economia, entre elas, a mineração, a agricultura, etc., não há nenhuma referência à palavra *índio* ou *indígena*.

Nessa desvinculação da economia com os conflitos territoriais gerados, constata-se que o espaço se torna suporte físico para a territorialização do capital e o Estado, ao financiar a agricultura comercial de exportação, os grandes projetos de pecuária, a mineração, bem como as inúmeras obras, viabiliza a retirada das populações de seus territórios e a destruição/vulnerabilização dos ecossistemas, essenciais e constituidores da multidimensionalidade territorial das nações originárias, expressa nas palavras de Ailton Krenak (2020), em conversa com Marcelo Gleiser⁶³, quando afirma:

Talvez quando nossos parentes chamam alguns povos de povo da - nação do povo que fica de pé, que é uma metáfora sobre as árvores e as florestas, pensando as florestas como entidade, pensando as florestas como um vasto organismo inteligente. Esses 25% de gen [genes] que nós temos, compartilhamos com as árvores, ele deve estar falando com a gente quando nós sentimos que as florestas do planeta, elas têm uma, uma grandeza, e um sentido tão vivo. Ela não é uma coisa (KRENAK, 2020).

Na dissociação entre “o quadro humano” e o “quadro econômico”⁶⁴, abstrai-se das relações sociais a essência dos massacres, genocídios, realização dos deslocamentos forçados, contaminação, extermínio que diversos povos originários viveram nesse período. Obras como

⁶³ CONVERSA Selvagem. Palestrantes: Marcelo Gleiser, Ailton Krenak. Transmitida ao vivo em maio 2020 pelo canal: SELVAGEM: ciclo de estudos sobre a vida (69 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xAI7GDOefg&t=837s>

⁶⁴ A expressão quadro é propositiva porque reflete aquilo que é inerte, ignora as relações, o movimento, as contradições.

a de Davis (1978), Martins (1983), Valente (2017), bem como nos inúmeros relatos de populações de diversas nações para a Comissão Nacional da Verdade, fundada em 2011, têm demonstrado as atrocidades que as populações de diversas etnias sofreram.

A ocultação desses acontecimentos se refletiu na produção didática de Geografia e possivelmente na escola; todavia, esses fatos ganharam grande expressão no exterior. Essa foi uma das razões que levou o governo, por pressões de organismos internacionais a extinguir o SPI e, conforme a Lei 5371 de 5 de dezembro de 1967, criar a Fundação Nacional do Índio - Funai.

Contraditoriamente, em clima de inúmeras promessas, a Funai incorporou declarações da ONU e da OIT sobre os Direitos Humanos e direitos das minorias, contudo o órgão apresentava dispositivos de alinhamento entre as políticas indigenistas, e a intervenção e controle estatal de administração dos territórios, denominado por Patrimônio Indígena. Tudo isso em meio ao Plano de Integração Nacional (PNI) articulado às elites e ao Banco Mundial que realizava remessas de financiamento de projetos agropecuários, especialmente na Amazônia. Diante disso, mesmo sendo um órgão a primar pela existência e garantia desses povos, a Funai não atuou na obstrução de implantação de empreendimentos voltados ao “desenvolvimento nacional”, conforme verifica-se em depoimento registrado no relatório do Comitê Estadual de Direito à Verdade, à Memória e à Justiça do Amazonas⁶⁵.

Viana Womé Atroari, em entrevista à TV Brasil relatou como foi o ataque aéreo a uma aldeia, e outros fatos que presenciou: “Foi assim tipo bomba, lá na aldeia. O índio que estava na aldeia não escapou ninguém. Ele veio no avião e de repente esquentou tudinho, aí morreu muita gente. Foi muita maldade na construção da BR-174. Aí veio muita gente e pessoal armado, assim, pessoal do Exército, isso eu vi. Eu sei que me lembro bem assim, tinha um avião assim um pouco de folha, assim, desenho de folha, assim, um pouco vermelho por baixo, só isso. Passou isso aí, morria rapidinho pessoa. Desse aí que nós via. (17:47 –18:37)” Takwa era chefe de uma aldeia localizada sobre traçado da BR-174 não longe da hoje aldeia Yawará. Acompanhado pela sua comunidade, Takwa queria “fazer uma visita e trocar presentes com soldados”, mas foram recebidos com violência (conforme determinava o Ofício do Comando Militar da Amazônia, de novembro de 1974). Uma bala lhe atravessou o queixo, saindo pela boca e quebrando os dentes. Mas Takwa não morreu. Fugiu dali e foi com o seu grupo construir nova aldeia em Askoya, ao Norte do roteiro da estrada, nas cabeceiras do Igarapé Kixiwí que os militares denominaram de Igarapé Capitão Cardoso.

⁶⁵ A ditadura militar e o genocídio do povo Waimiri-Atroari. Campinas: Curt Nimuendajú, 2014, p. 42-43 *apud* relatório da Comissão da verdade do Estado de São Paulo, Relatório - Tomo I - Parte II - Violações aos Direitos dos Povos Indígenas. Disponível em: < http://comissaoдавerdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/downloads/I_Tomo_Parte_2_Violacoes-aos-direitos-dos-povos-indigenas.pdf>. Acesso 29.jul.2020.

A Amazônia tornou-se área estratégica no Plano de Integração Nacional que envolvia interesses de empreendimentos minerais, agropecuários e extrativos⁶⁶. Nesse momento a disputa territorial decorreu justamente com a implantação desses empreendimentos⁶⁷. Nesse processo, foram vítimas do genocídio os Pacaranãs, Assurinís, Kararaos, localizados próximos à Serra dos Carajás, os Tembés que habitavam o vale do Gurupi, os Gaviões, do sul do Pará, os grupos Tapinarés, Carajás, Ava-Canoeiros deslocados de suas terras por empreendimento financiado pela SUDAM, os Xavantes retirados de suas terras por empresário em parceria com a Liquigás, Apiacás, Suiás e Caiabis, massacrados por empresários ligados ao setor de exploração de borracha, os Xerentes que tiveram seus territórios transformados em pastagens, os Munkus, os Kranhacarores, os Cintas-Largas, Suruís e Araras em Rondônia, estes últimos, com relatos de que receberam açúcar envenenado por empresa de extração de borracha. As populações Nambiquaras foram expulsas de seus territórios em benefício de empresas agropecuárias, entre tantos outros relatados no documento: A política de genocídio dos povos indígenas (1974) e dos demais livros sobre a temática ⁶⁸.

Dito isso, demarca-se que a realidade que envolvia a territorialidade dos povos originários naquela conjuntura não era harmônica, portanto, essa não seria a razão objetiva que justificaria a ausência desses conteúdos na produção didática de Geografia, especialmente para alunos do Ensino Médio. A esse respeito ainda Ladouceur (1992) que realizou pesquisas sobre negros e indígenas nos livros didáticos de Geografia da ditadura militar, reconheceu que em um país plurinacional, negros e indígenas encontravam-se ausentes do território nacional e a Geografia dos livros didáticos contribuiu sobremaneira para essa desigualdade (RATTS, 2010).

Ainda sobre o tratamento das relações étnico raciais nos livros didáticos, Ratts (2010, p.129), ao citar Leite (1996), afirma:

Nesta geografia imaginativa, considerada não como falsificação, mas como representação, os índios se situam em aldeias muito distantes dos centros urbanos, como se seu ambiente próprio se reduzisse a florestas e matas. São

⁶⁶ Já em 1910 com a criação do SPI existia o projeto de integração das nações indígenas e a espoliação das terras, uma vez que o órgão contava com apoio de latifundiários e extrativistas. Com exceção do Cândido Mariano da Silva Rondon, os outros diretores não atuaram de maneira com respeito e proteção os povos originários, suas terras e formas de existência. Mas foi com as políticas da Funai que o genocídio ganha expressão porque fundação associa-se aos grandes projetos e empreendimentos agropecuários e agroindustriais (GOMES, 2018).

⁶⁷ Relatos encontrados nas obras desse período indicam que populações morriam de fome, de subnutrição em decorrência da transferência para terras com ecossistemas esgotados. Há relatos de muitos povos encontrarem cercados por pastagens para o gado. Ao matarem o gado criado nos latifúndios para se alimentarem, as populações sofriam retaliações brutais, como os Xerentes que viviam próximos ao rio Tocantins.

⁶⁸ A grafia das populações originárias sofreu alterações do período de publicação do documento de 1974 até hoje. Todavia manteve-se na pesquisa a grafia do documento consultado.

como “orientais” numa terra ocidentalizada. Os negros são igualmente originários de um distante, vasto e misterioso território: a África. No Brasil, parte do novo mundo, igualmente exótico, misterioso e distante dos olhos dos europeus. Neste imaginário o país seria, de modo genérico, mais indígena no Norte e Centro-Oeste, negro ao Nordeste e parte do Sudeste e no Sul, branco.

Andrade (1989) também chamou atenção, ainda nos anos 1980, para os grandes problemas que afligiam o país. Questões urbanas, agrárias e ambientais não eram levadas para discussões, nem com alunos do nível médio e essa negação se justificava pelo discurso da incompatibilidade intelectual que os estudantes apresentavam para lidar com questões de natureza político-administrativa, criando uma dissonância entre o real e o proclamado, ao versar:

Ora, a própria percepção dos estudantes e a vida em família, assim como o contacto com os meios de comunicação, sobretudo o rádio e a TV levavam os estudantes a ter o domínio [mesmo que superficial] desses problemas, cabendo, portanto, à escola encaminhá-los para uma reflexão mais acurada dos mesmos, preparando-os para a cidadania. Assuntos que tocavam diretamente aos estudantes via família e sociedade, eram relegados em troca de assuntos que não tinham o menor interesse direto para os mesmos, daí o desinteresse pela matéria e pela leitura (1989, p.62).

Meserani chama de ilusionismo didático aqueles conteúdos que se reproduziam nas escolas brasileiras (ECO & BONAZZI, 1980). Já Almeida (2013), depois de analisar vários exemplares de Geografia publicados no período, conclui que não é possível considerar a existência de um padrão único de livros didáticos, em especial porque temos produções de obras, tanto de Estudos Sociais, quanto de Geografia. Explica ainda que alguns autores eram mais fiéis às propostas do Guia Curricular para o Estado de São Paulo, conhecida por “verdão” (denominação atribuída por ter capa de cor verde), outros eram mais influenciados pela universidade, enquanto havia aqueles autores de livros didáticos na ativa, fortemente influenciados pela Geografia dos livros da década de 1960.

Juntamente aos novos livros, os cadernos de exercícios transformaram-se em uma mercadoria de grande comercialização do mercado editorial, trazendo impactos severos na qualidade do ensino ao oferecer exercícios padronizadas aos alunos das mais diversas regiões do país. Para Andrade (1989), os cadernos de exercícios encaminhavam o estudante a dar respostas àquilo que lhe era perguntado sem ler ao menos o capítulo, propondo o ensino de uma Geografia contraproducente.

Como se não bastassem os cadernos de exercícios, passaram a ser comercializados no período os livros descartáveis (ANDRADE, 1989). Para Oliveira (1983) e Freitag, Motta e

Costa (1989), as crianças mesmas estabeleciam o tempo do seu aprendizado de acordo com os ritmos individuais, buscando respostas certas para prosseguir o aprendizado com o reforço positivo. Aprendiam colocando “x” no lugar correto - atividade que desqualificava a compreensão mais profunda do conteúdo do problema em detrimento da adoção de regras para a solução dos exercícios. Como o uso dos livros descartáveis era calculado para o período de um ano, as editoras passaram a editar indiscriminadamente o material chegando, ao início da década de 1980, a constituir 90% de toda produção didática brasileira o que equivalia, anualmente, 25 milhões de livros de qualidade duvidosa, promovidos e financiados pelo Estado (FREITAG, MOTTA, COSTA, 1989).

Oliveira (1983) disserta sobre a posição das editoras na defesa da manutenção dos livros descartáveis sob argumento que focalizavam a situação concreta do país da qual submetia os professores mal preparados à alta rotatividade nas escolas devido à instabilidade da legislação curricular. Em face a essa realidade, os livros descartáveis ofereciam facilidade de correção dos exercícios.

Esses livros usados amplamente por décadas, principalmente no ensino do 1º grau, demarcam a precária proposta pedagógica ao sucatear explicações dos fenômenos - necessárias para o trânsito dos sujeitos da situação de conduta controlada externamente para autocontrole de conduta, que só se opera com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores - conquista promovida pela abstração do objeto, conforme teoria do desenvolvimento de Vigotski.

Embora a teoria predominante na Geografia que se produzia na academia estivesse pautada no neopositivismo, não há identificação na produção didática de Geografia para os anos do 1º e 2º graus.

Sobre isso, Tonini (2006) pontua:

O discurso da Nova geografia para a Geografia Escolar apresenta uma particularidade em relação aos anteriores: ele não foi instituído para atender ao discurso escolar. A Nova Geografia diferencia-se, sob o ponto de vista pedagógico, dos discursos anteriores porque ela não emerge a finalidade de atender ao ensino, não está articulada a nenhum projeto educacional. Segundo Lacoste (1985) ela ‘não está ligada ao funcionamento de uma máquina para fabricar professores’ (TONINI, 2006, p. 57).

Assim como a Geografia teórica, não são constatados reflexos da Pedagogia tecnicista nos livros analisados⁶⁹ a não ser a natureza das atividades dos suplementos de

⁶⁹ Entende-se que os princípios da pedagogia tecnicista se materializaram com mais intensidade no ensino nos primeiros anos do 1º grau, especialmente no processo de alfabetização.

exercícios que acompanhavam os livros, entretanto eles não apresentam rupturas do método adotado na exposição dos conteúdos dos livros produzidos no escolanovismo.

No governo militar, a política do livro didático foi assumindo um caráter assistencialista para as crianças carentes sendo que ao final da ditadura, políticas assistencialistas e do livro didático se confundiam, já que governos optaram por prestar ajuda aos carentes a corrigir problemas de ordem estrutural que aprofundam a desigualdade na sociedade brasileira (FREITAG, MOTTA, COSTA, 1989).

Por isso, pelas duras medidas de controle e censura, pelo esvaziamento da formação docente promovido nas licenciaturas curtas, não era possível que se consubstanciasse, nem no ensino, tampouco na produção de livros de Geografia escolar dos 1º e 2º graus, a explicação da realidade do país na sua objetividade, em especial das populações originárias, colocando a escola e a própria disciplina a serviço da conservação da ordem instituída.

Contraditoriamente essa realidade sociopolítica, econômica e cultural traduzida pelo fechamento do país, pela criação dos aparatos repressivos, pela perda das liberdades individuais e coletivas que se instalara nos 21 anos no Brasil, mobilizava intelectuais, militantes, professores, as nações originárias e pesquisadores a encontrar solução teórico-prática para superar o autoritarismo e a violência, marcas características dessa conjuntura.

Baseado no historicismo, duas tendências importantes passaram a fundamentar as produções geográficas de âmbito acadêmico: a marxista que determinara uma das correntes teórico filosófica da Geografia crítica e a fenomenologia.

Para Carlos (2002),

[...] o materialismo dialético permitiu pensar de outro modo a articulação entre disciplinas abolindo-se as fronteiras entre as mesmas, abrindo para a geografia um debate profícuo com a sociologia e com a economia, além de seu parceiro constante, a história. [...] esta tendência contrapõe-se, violentamente, ao neopositivismo assumido pela Nova geografia – ou Geografia quantitativa. Coloca em xeque o saber geográfico e abre perspectiva para se pensar a espacialidade das relações sociais (2002, p.164).

Ainda que as circunstâncias políticas tenham inviabilizado a pluralidade epistêmica na construção de uma Geografia mais crítica, para Andrade (1989), autores de livros didáticos como Melhem Adas, David Marcio Rodrigues, Guiomar Azevedo, trouxeram contribuições desse referencial para os livros do Ensino Médio.

Professores de melhor formação, segundo Andrade (1989), desenvolviam ao lado dos livros didáticos, trabalhos de pesquisas em enciclopédias. O uso do Atlas também mereceu ser salientado em seus estudos como instrumento potencial para o desenvolvimento do raciocínio, explorando a memorização visual. Isso ocorria nas escolas onde estudava fração da sociedade

mais abastada, enquanto nas escolas dos grupos menos favorecidos, não existiam biblioteca, mapas, enciclopédias e onde nem o livro didático era divulgado. Em muitas delas, professores passavam o ditado de noções que eram copiadas pelos estudantes. Lamentavelmente essa prática ainda permanece em algumas escolas.

Estudos em âmbito da Pós-Graduação empenharam em fazer a crítica da educação dominante, considerada por ser encoberta pelos discursos oficiais. Por refletir sobre as contradições da sociedade brasileira, a Pós-Graduação constituiu-se um espaço importante para a construção da tendência crítica na educação, considerada por Saviani (1990, 2004, 2013), como tendência crítica reprodutivista.

Trata-se de uma tendência crítica porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Empenham-se, pois, em explicar a problemática atual remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é reprodutivista porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão de que a função básica da educação é reproduzir as condições vigentes. (SAVIANI, 2013, p. 393)

As críticas à educação eram firmadas na teoria do sistema de ensino como violência política e ideológica do Estado e na teoria da escola dualista. Ambas as teorias endossaram os estudos que ampliaram significativamente a análise crítica do capital humano, discutindo o papel da educação na qualificação da força de trabalho ao reforçar as relações de exploração (FRIGOTTO, 2010; SAVIANI, 1990, 2004, 2013). Mais tarde, essas teorias fundamentaram análises do ensino e do caráter ideológico presentes nos livros didáticos de inúmeras disciplinas, em especial de Geografia e História.

Para Freitag, Motta e Costa (1989), todos os estudos fundamentados nessas teorias são unânimes em considerar que os livros servem para consolidar a ideologia da classe dominante e das relações de produção, que os mesmos são alheios à realidade da criança tornando-se instrumento inadequado para as crianças carentes, haja visto o primado do modo de vida burguesa. A respeito da adoção dessas teorias que fundamentam as análises dos livros, a autora analisa criticamente:

Ora, para afirmar que as relações de produção são cimentadas pela ideologia dos livros didáticos não basta denunciar os elementos ideológicos contidos em seu texto. Seria necessário, em primeiro lugar, inserir o livro didático no conjunto de textos idealizadores que circulam na sociedade [...] e mostrar o peso específico desse livro no sistema ideológico global, provando, se for o caso, que o livro é mais virulento que os demais elos desse sistema. Seria preciso, em segundo lugar, mostrar que a ideologia contida no livro didático se traduz em ideologização efetiva, o que supõe um estudo empírico da

*recepção e assimilação*⁷⁰ da ideologia pela criança. Dizer que a ideologia dos livros didáticos contribui para “consolidar as relações de produção” vira um clichê que queima etapas e em nada contribui para elucidar o problema da formação da “falsa consciência”, objetivo último da ideologização (FREITAG, 1989, p. 86).

Essas teorias, reunidas com o movimento de renovação da Geografia, possibilitaram novas teorizações que, embora se expressem em algumas produções didáticas, não chegam a se firmar hegemonicamente nas salas de aula, aspectos vistos no capítulo seguinte.

⁷⁰ Conceitos em itálico conforme original informa que concepção de aprendizagem da autora baseia-se na teoria psicogenética.

CAPÍTULO 3 - A PRODUÇÃO DIDÁTICA DOS ANOS 1980 ATÉ MEADOS DE 1990

Historicamente observa-se que a escola, o ensino e as políticas públicas resultaram de contextos históricos, econômicos e sociais bastante particulares, embora se constata o Estado como centralizador da produção e da distribuição dos livros didáticos em todas as conjunturas.

No que tange à economia, nos anos 1980 e 1990 ver-se-á no Brasil um desastre econômico. A recessão entre 1980 e 1982 provocada pelo choque do petróleo, pela política de elevação de juros do *Federal Reserve* – FED e a avaliação do FMI ao fracasso do modelo econômico da ditadura agravada pela moratória das amortizações da dívida declarada por João Baptista de Oliveira Figueredo. Para se ter ideia do colapso que afetou de maneira geral os países latino-americanos, sob o comando de Delfim Netto, no Ministério da Economia do governo Figueredo, a dívida saltou de 49,9 bilhões em 1979 para 91 bilhões em 1984, num cenário cuja média anual do PIB foi a mais baixa de toda a história da República: 2,21% entre 1980 e 1983 (NETTO 2014).

Dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) contribui para traçar o cenário da época: em 1981, por volta de 30% da população economicamente ativa (PEA) se encontrava desempregada ou subempregada; em 1984, 61,2% dos brasileiros recebiam dois salários mínimos e 1985, 35% das famílias e 41% da população vivia em condição de pobreza, favorecendo um cenário de subnutrição aguda em índices elevadíssimos em todas as regiões do país, especialmente a Norte e Nordeste (NETTO, 2014).

Professores, operários e trabalhadores se viram em piores condições de vida e de trabalho. Essas condições explicam reações como saques⁷¹ e a intensificação das reivindicações com vistas às rupturas sociais, políticas e econômicas. O imperativo da luta de classes ganhou força nessa conjuntura.

Nesse cenário, ampliaram as organizações não governamentais de apoio aos povos originários e em 1980, o protagonismo indígena (fig.2) ganhou intensidade com as Assembleias apoiadas pelo Conselho Indigenista Missionário – CIMI, que viabilizava reuniões de lideranças de diferentes povos de Norte a Sul do país, contribuindo para a criação

⁷¹ Nos anos de 1984/1985 houve inúmeros saques em supermercados, especialmente na cidade do Rio de Janeiro.

de um movimento indígena de escala nacional⁷² (CARNEIRO DA CUNHA, 1992; CIMI, 2008).

Conforme informações no site do Conselho Indigenista Missionário (2008),

Nessas Assembleias os povos indígenas colocaram definitivamente na pauta a retomada e garantia de suas terras como condição para combater a violência de que eram vítimas e para assegurar o seu futuro. Desde então, aconteceram significativos avanços conseguidos através da articulação, da organização e da mobilização.

Figura 2. Assembleia de chefes indígenas da aldeia Xavante em São Marcos, 1978



Foto: Marcio Arruda/Agência o Globo

Extraído do livro: Os fuzis e as flechas – História de sangue e resistência indígena na ditadura (VALENTE, 2017, p. 468),

Soma-se a isso o aumento do número de candidaturas às prefeituras e ao Estado por lideranças que exerceram oposição aos governos militares, a intensa organização e mobilização de educadores pelo avanço científico na Educação [e na Geografia], o aumento de propostas pedagógicas contra hegemônicas que passaram a reunir dissidentes progressistas, de esquerda, defensores de teorias heterogêneas como as liberais progressistas, teóricos

⁷² Os trabalhos: Territórios, multiterritorialidades e memórias dos povos Guarani e Kaiowá: diferenças geográficas e as lutas pela Des-colonialização na Reserva Indígena e nos acampamentos-tekoha - Dourados/MS de J. G. B. Mota (2015), Protagonismo indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009), de P. S. S. Bicalho (2010), Os Povos Indígenas e a Constituinte (1987-1988) de R. Lacerda - (2008) e O papel das Assembleias de Líderes Indígenas na organização dos povos indígenas do Brasil. (1993), de M.C. Osammi, são referências sobre o movimento no país.

radicais anarquistas e representantes da concepção libertadora, fundamentada no marxismo⁷³ (SAVIANI, 2008, p. 414).

Nessa conjuntura emerge uma nova teoria pedagógica: a pedagogia histórico-crítica. Uma teoria alternativa de forte afinidade com a psicologia histórico cultural de Vigotski – cujo objetivo era superar as tendências contra hegemônicas⁷⁴ postas, ao oferecer referenciais teóricos que colocassem a educação à serviço das transformações das relações de produção⁷⁵ (Saviani, 2013; Duarte 2016). Para Saviani (2013), no campo da pedagogia, essa foi a particularidade de década de 1980, “a busca de teorias que não apenas constituíssem como alternativas à Pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem [...] isto é, em lugar de servir aos interesses dominantes, se articulassem com os interesses dominados” (2016, p. 402).

Na Geografia, as produções desse período foram expressivas no que diz respeito à realização de congressos e encontros, cujos temas vinculavam-se com a discussão dos fundamentos da Geografia e suas potencialidades no ensino (FRANÇA, ANTUNES, SANTANA, 2015).

Evidente que as condições para o movimento de renovação da denominada Geografia crítica, não despontaram de uma hora para outra. Sua origem está nas produções da ala mais progressista da Geografia regional de Dresh⁷⁶, entre as décadas de 1930/1940 (MORAES, 1995). Porém, para o mesmo autor, a manifestação mais evidente dessa renovação, pode ser encontrada na obra: Geografia Ativa, de Pierre George, Yves Lacoste, B. Kayser e R. Guglielmo. Nela a proposta era,

executar um tipo de análise que colocasse em descoberto as contradições do modo de produção capitalista, nos vários quadros regionais. Ensejava assim uma Geografia de denúncia de realidades espaciais injustas e contraditórias.

⁷³ Não é objetivo discorrer sobre cada uma dessas pedagogias que não chegaram a ser hegemônicas em razão da frustração da sua implantação de políticas públicas. A título de identificação dos principais representantes: Pedagogia da Educação Popular, Paulo Freire; Pedagogias da Prática, Arroyo e Tragtenberg; Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos: Libâneo apoiado em Snyders; Pedagogia histórica-crítica: Saviani (SAVIANI, 2013).

⁷⁴ Saviani (2016) aponta que as tendências contra hegemônicas constituíam-se heterogeneamente desde os profissionais liberais até os radicais anarquistas. Apresenta duas modalidades classificatórias dessas pedagogias: centrada no saber do povo para o povo e na autonomia de suas organizações e até certo ponto à margem da estrutura escolar e àquelas que pautavam a centralidade da educação nas escolas, amplificando os acessos das camadas populares ao conhecimento sistematizado reproduzido por elas.

⁷⁵ Demerval Saviani foi o teórico dessa pedagogia, lançando em 1982, o livro: Escola e democracia. Evidentemente que Saviani, assim como os seus signatários, não postularam que a escola ou mesmo a educação sejam responsáveis pela revolução, contudo, a transmissão de conteúdos clássicos torna-se uma atitude revolucionária e necessária para que os indivíduos superem a concepção de classe *em-si*, a classe *para-si*. Com o mesmo núcleo teórico da psicologia histórico-cultural e os fundamentos em Marx e Gramsci, essa pedagogia formula sua base teórica com vistas à superação do capitalismo

⁷⁶ Em teorização, o geógrafo passou a articular os processos econômicos e sociais, elevando a importância do homem e a discussão política, na análise do espaço. Para isso, aproximou-se de outras ciências, tais como a história e a economia

[...] Esta proposta veiculava um ideal humanista e conseguia um peso político, em função de sua potencialidade de constatação e divulgação espacial dos problemas sociais (MORAES, 1995, p.118).

Do ponto de vista teórico, ainda que essas produções tenham contribuído para abrir o horizonte dos geógrafos a se engajarem socialmente, ao politizar o discurso geográfico, elas não romperam com o método da análise regional tradicional. Mais tarde, sob a influência de filósofos não geógrafos e a necessidade de renovação nos campos epistemológico e político para explicar as contradições das realidades espaciais, viu-se Geografias se consolidarem nos diversos fundamentos metodológicos que se convencionou chamar de Geografia crítica, constituída de um mosaico teórico metodológico. Sendo assim, as Geografias sob esse guarda-chuva denominado crítico, não apresentam um núcleo teórico comum, podendo ter orientações estruturalistas, marxistas (nas várias nuances), ecléticas etc. (MORAES, 1995).

Com a renovação, o ensino ganha visibilidade como discurso ideológico simultâneo à produção acadêmica do conhecimento geográfico⁷⁷. Inúmeras pesquisas a respeito do livro didático passaram a ser realizadas, denunciando o caráter ideológico presente neles e a expressão da Geografia dos Professores. O ensino passa a ser visto como instrumento de ação de luta da classe trabalhadora. Nessa conjuntura, movimentos da AGB e da Associação Nacional de História – ANPUH, passaram a pressionar o governo para a extinção dos Estudos Sociais e o fim das licenciaturas curtas (FRANÇA, ANTUNES, FERNANDES, 2015).

Com possibilidades editoriais mais amplas, houve um *boom* na produção didática na década de 1980, tanto dos livros para o Ensino Fundamental, quanto para Ensino Médio. Melhem Adas, J. Willian Vesentini, Vânia Vlach, Marcos Bernardino de Carvalho, Diamantino Alves Correia, Douglas Santos, Lygia Terra, Francisco Capuano Scarlato, João Carlos Moreira e Eustáquio Sene, são autores de obras didáticas bastante comercializadas durante a década (MOREIRA, 2014).

Desse rol de autores, elege-se para a análise dos povos originários, a obra para o atual Ensino Médio de Melhem Adas, intitulada Geografia da América (1982).

Quadro 7 – Sumário do livro Geografia das Américas (1982)

SUMÁRIO
UNIDADE I - O continente americano: posição geográfica e bases físicas
CAPÍTULO I – A posição geográfica e astronômica, e a disposição longitudinal do continente americano.

⁷⁷ No período que compreende os anos de 1976 a 1986, Cavalcanti (1998) fez um levantamento da produção acadêmica por temática nos congressos e encontros de Geografia, identificando o número de trabalhos referentes ao ensino: 1976, 2 trabalhos; 1978, 2 trabalhos; 1980, 2 trabalhos; 1982, 7 trabalhos; 1984, 14 trabalhos; 1986, 22 trabalhos. Esses números evidenciam que o movimento de renovação inseriu na pauta o ensino da geografia, assim como a maior participação de professores e estudantes de pós-graduação nos debates.

CAPÍTULO II – Extensão territorial do continente americano (comparação com outros continentes) e divisões do território.
- A- A extensão territorial e a comparação com os outros continentes - B- As divisões do continente americano 1. América do Norte 2. América Central 3. América do Sul
CAPÍTULO III – Conformação territorial da América e fusos horários
- A- A forma triangular da América do Norte e América do Sul - B- Os fusos horários do continente americano
CAPÍTULO IV – Traços comparativos da morfologia da América do Norte e da América do Sul.
- A- As grandes semelhanças na disposição das formas de relevo entre a América do Norte e a América do Sul. - B- O alinhamento longitudinal das grandes cordilheiras ocidentais - C- Os grandes planaltos e as cadeias montanhosas antigas da parte oriental
CAPÍTULO V – Os grandes tipos climáticos e as paisagens vegetais
- A- As influências sobre o clima americano da posição do território, do relevo e das correntes marítimas: exemplos - B- Os grandes tipos climáticos do continente 1. Clima polar 2. Clima de montanha 3. Clima continental frio 4. Clima continental seco 5. Clima continental temperado 6. Clima mediterrâneo 7. Clima temperado oceânico 8. Climas quentes
CAPÍTULO VI – A hidrografia da América: os centros dispersos de água e as vertentes hidrográficas
- A- Introdução - B- Os centros dispersores de água do continente americano e as vertentes hidrográficas - C- 1. Vertente ártica 2. Vertente do Atlântico Norte 3. Vertente do Pacífico na América do Norte 4. Vertente do Golfo do México 5. Vertente do Atlântico na América do Sul 6. Vertente do Pacífico na América do Sul
UNIDADE II - A primitiva população do continente americano e a apropriação e colonização do território pelos europeus
CAPÍTULO I - Os ameríndios: das origens à prática da agricultura e à formação das cidades
- A- As teses da origem do homem americano (o ameríndio) - B- O estudo das glaciações do quaternário e da técnica do radiocarbono (carbono-14) como elementos auxiliares para a explicação de como e quando o homem chegou à América 1. Glaciações quaternárias 2. Datação pelo método do radiocarbono (carbono-14) - C- Como, quando e qual homem primitivo chegou à América 1. O primeiro período da ligação entre o Alasca e o nordeste da Ásia 2. O segundo período da ligação entre o Alasca e o nordeste da Ásia - D- O aparecimento da agricultura e das cidades
CAPÍTULO II - Os povos pré-colombianos
A- Tipos de sociedades pré-colombianas ao tempo da conquista européia

1. Sociedades avançadas com produção agrícola excedente 2. Sociedades de agricultura de subsistência 3. Sociedades coletoras e caçadoras B- A população da América, ao tempo da chegada dos conquistadores, e o grande genocídio.
CAPÍTULO III - Os astecas, os maias e os incas - exemplos de sociedades pré-colombianas avançadas A- O ambiente natural: características gerais das áreas ocupadas pelos astecas, maias e incas B- A organização social: características gerais C- As civilizações mesoamericanas (os maias e os astecas) 1. Os maias (gregos do Novo Mundo) 2. Os astecas D- Os incas, os filhos do sol
CAPÍTULO IV - A apropriação do território americano pelos europeus: a expansão marítimo-comercial e a conquista A- Antecedentes: a passagem do feudalismo para o capitalismo B- A expansão marítimo-comercial européia em direção a África e à Ásia C- A expansão marítimo-comercial européia dirige-se para a América: a conquista e a apropriação do território
CAPÍTULO V - O predomínio da presença espanhola na América Central e na costa do pacífico: a colonização A- As bases da colonização da América Espanhola: a exploração da terra e dos povos pré-colombianos B- A Espanha, através dos seus domínios na América, favoreceu a acumulação capitalista inglesa e de outros estados europeus
CAPÍTULO VI - A colonização portuguesa na parte oriental da América do Sul, a marcha do povoamento e o destino da população indígena A- A base inicial da colonização da América Portuguesa: uma colonização agrária voltada para o mercado externo 1. A agroindústria canavieira 2. Consequências da atividade açucareira no período colonial B- A atividade mineradora: o ouro extraído do Brasil favoreceu a acumulação capitalista da Inglaterra 1. Os primeiros acordos com a Inglaterra já selaram o destino da metrópole portuguesa e, conseqüentemente, da colônia (o Brasil) 2. O Tratado de Methuen consolidou a renúncia a qualquer desenvolvimento manufatureiro por parte de Portugal e, conseqüentemente, do Brasil C- A exploração, o massacre e o destino da população indígena no processo da colonização do Brasil 1. Os primeiros contatos do colonizador com o indígena 2. Com a interrupção do tráfico de escravos, durante a ocupação holandesa, intensificou-se a caça ao índio 3. O sertanismo de contrato constituiu-se numa violenta ação exterminadora dos indígenas, e os costumes do colonizador degradaram a vida tribal 4. Características das relações branco x índios: as leis
CAPÍTULO VII - A colonização da América do Norte e marcha para o oeste A- O povoamento europeu inicial das terras da América do Norte e a formação histórica dos Estados Unidos da América do Norte e do Canadá 1. O povoamento inicial e a formação histórica dos EUA 2. A formação do Canadá B- Colonização de povoamento x colonização de exploração 1. A colonização das colônias inglesas do sul - uma colonização de exploração

2. A colonização das inglesas do norte e do centro - uma colonização de povoamento 3. O triunfo da colonização de povoamento
C- A marcha para o oeste: o despertar do imperialismo ianque a o massacre de populações indígenas 1. O despertar do imperialismo ianque: o imperialismo defensivo 2. O imperialismo patronal dos EUA
UNIDADE III - A população atual da América
CAPÍTULO I - Causas do crescimento demográfico: o crescimento natural da população a as migrações para a América (as migrações espontâneas as migrações forçadas)
A- O crescimento natural ou vegetativo da população B- As migrações: causas, tipos e a contribuição das correntes imigratórias no crescimento populacional da América 1. Causas dos movimentos migratórios 2. Tipos de movimentos migratórios C- A contribuição da imigração - nos últimos 150 anos - no crescimento populacional da América 1. Em alguns países da América a emigração supera a imigração 2. A contribuição dos fluxos migratórios no crescimento da população da América
CAPÍTULO II - O crescimento populacional do continente americano e a explosão demográfica da América Latina
A- O crescimento populacional da América Latina, da América Anglo-saxônica e comparações com o crescimento populacional mundial B- Causas da explosão demográfica na América Latina e da menor taxa de crescimento populacional da América Anglo-saxônica 1. Persistência de altas taxas de natalidade 2. Queda das taxas de mortalidade
CAPÍTULO III - As teorias demográficas e suas implicações sociais, econômicas e políticas. Fome x crescimento populacional?
A- Antecedentes e a teoria de Malthus B- A fome, suas causas e o crescimento populacional 1. Raízes históricas 2. Quais são, então, as causas da fome? C- Teoria neomalthusiana x tese do grande mercado de consumo 1. A teoria neomalthusiana 2. A tese do grande mercado de consumo nas questões populacionais
CAPÍTULO IV - A estrutura da população da América
A- Segundo as idades e os sexos
B- Segundo a população economicamente ativa por setores da economia
CAPÍTULO V - A ocupação atual do território americano: a distribuição da população e as áreas metropolitanas
A- Fatores que interferem na distribuição da população pelo território B- A distribuição da população na América do Norte 1. O Canadá: distribuição da população 2. Os EUA: distribuição da população 3. México: distribuição da população C- A distribuição da população na América Central D- A distribuição da população na América do Sul E- A população rural e urbana e a metropolização na América Latina 1. A população rural e urbana e o crescimento das cidades 2. As principais áreas metropolitanas da América Latina
UNIDADE IV - Aspectos da economia das Américas
CAPÍTULO I - O quadro econômico atual e a herança histórica
A- O quadro econômico atual do continente americano: grandes desigualdades separam

os países entre si
1. A dependência econômica
2. Os indicadores sociais retratam uma triste realidade
B- O peso da herança histórica na explicação do subdesenvolvimento latino-americano
1. As relações de dominação no período colonial
2. As relações de dependência nos séculos XIX e XX
CAPÍTULO II - O extrativismo vegetal, animal e mineral
A- Da coleta ao extrativismo
1. Conceitos, formas e características do extrativismo e o extrativismo vegetal
2. A pesca é uma importante indústria extrativa
B- O extrativismo mineral
1. Introdução
2. Os recursos minerais do continente
CAPÍTULO III - As atividades criatórias: a diversificação ambiental e as técnicas
A- Tipos de criação de gado e áreas de criação da América
1. A criação de gado extensiva
2. A criação de gado intensiva
B- O rebanho de alguns países americanos e a relação gado/habitante
C- Problemas da criação de gado na América Latina
CAPÍTULO IV - A agricultura americana
A- A agricultura na América Anglo-saxônica: aspectos gerais
1. No Canadá
2. Nos EUA
B- A agricultura na América Latina
1. A grande propriedade, a produção voltada para o exterior e as relações de trabalho historicamente atrasadas
2. Os tipos de agricultura e os principais produtos
CAPÍTULO V - A distribuição das atividades industriais e as bases de sua implantação
A- EUA: as bases da implantação industrial, liberalismo teórico x dirigismo econômico (os trustes) e a distribuição espacial das indústrias
1. As bases da implantação industrial e a contradição entre o liberalismo teórico e o dirigismo econômico (os trustes)
2. A distribuição espacial da atividade industrial nos EUA
B- A indústria no Canadá: uma industrialização dependente dos EUA
C- A atividade industrial na América Latina
1. As tentativas de industrialização no século passado e o início do século XX foram frustradas pelas pressões da classe exportadora de produtos primários
2. A distribuição espacial da atividade industrial na América Latina
D- A concentração industrial e os desequilíbrios regionais
CAPÍTULO VI - Os grandes contrastes socioeconômicos entre as diferentes partes do continente americano e as tentativas integracionistas da América Latina
A- Os grandes contrastes socioeconômicos entre as diferentes partes do continente americano
B- As tentativas integracionistas da América Latina
C- Os ideais de Bolívar serão realizados? Uma palavra final

FONTE: Adas, (1982)

Sobre a Geografia que se propõe no livro, identifica-se na apresentação o seguinte excerto:

[...] a geografia voltou-se, nos últimos anos, para o estudo da organização do espaço. Entretanto, cabe perguntar: como estudar a organização espacial, se o espaço habitado pelas coletividades humanas é antes de tudo um espaço político e ideológico ou palco de jogos de interesses? Dessa forma, a

geografia, como todas as ciências humanas, não pode assumir uma postura ingênua diante da realidade, ignorando que o espaço está impregnado de história, onde agem e interagem forças sociais conservadoras e inovadoras. Compete à geografia detectar as forças sociais que controlam o espaço e dele tirar proveito próprio, tornando-o apenas o espaço de alguns e não de todos. Entretanto, para que isso ocorra, torna-se necessário que nossa disciplina rompa com a sua compartimentação e deixe de se preocupar apenas com a superficialidade dos fatos que coloque efetivamente como uma ciência humana e social, na busca de soluções globais (ADAS, 1982)

A considerar as palavras do autor, observa-se que há de fato a superação na abordagem dos povos originários da América, especialmente no Brasil, evidenciado na unidade II, onde os conhecimentos históricos e antropológicos das inúmeras teses da origem do homem americano revelam a suplantação da expressão da racialização⁷⁸.

Por conseguinte, aborda amplamente as civilizações pré-colombianas, dividindo-as em: sociedades avançadas com produção agrícola excedente, sociedades de agricultura de subsistência e sociedades caçadoras coletoras, colocando na centralidade da classificação, a técnica e os domínios que as populações exercem sobre a natureza e consequentemente os seus reflexos nas formas de organização social. Ainda que se considere arriscado estabelecer parâmetro em comum em tamanha diversidade.

Ao discorrer sobre a colonização da América, há demonstração do posicionamento político enfático do autor a respeito dos negros e povos originários, quando afirma:

Vê-se então que infelizmente a conquista e a colonização européias do Novo Mundo constituem uma epopéia trágica. O negro africano foi escravizado, milhões de homens, mulheres e crianças ameríndias foram dizimados. O saber e a cultura acumulados ao longo dos milhares de anos perdeu-se em grande parte. O ameríndio foi humilhado. Suas terras foram invadidas e usurpadas. Pouco a pouco, ao longo do processo de colonização das terras americanas, o primitivo habitante foi empurrado para o interior. Exércitos foram organizados e treinados para exterminá-los, criaram-se “heróis”, até há pouco enobrecidos e exaltados pela produção cinematográfica, principalmente norte-americana. O branco é o homem bom, civilizado. O indígena mau, o selvagem. Criou-se essa imagem na consciência de gerações, servindo admiravelmente aos interesses da penetração do capital (ADAS, 1983, p. 76)

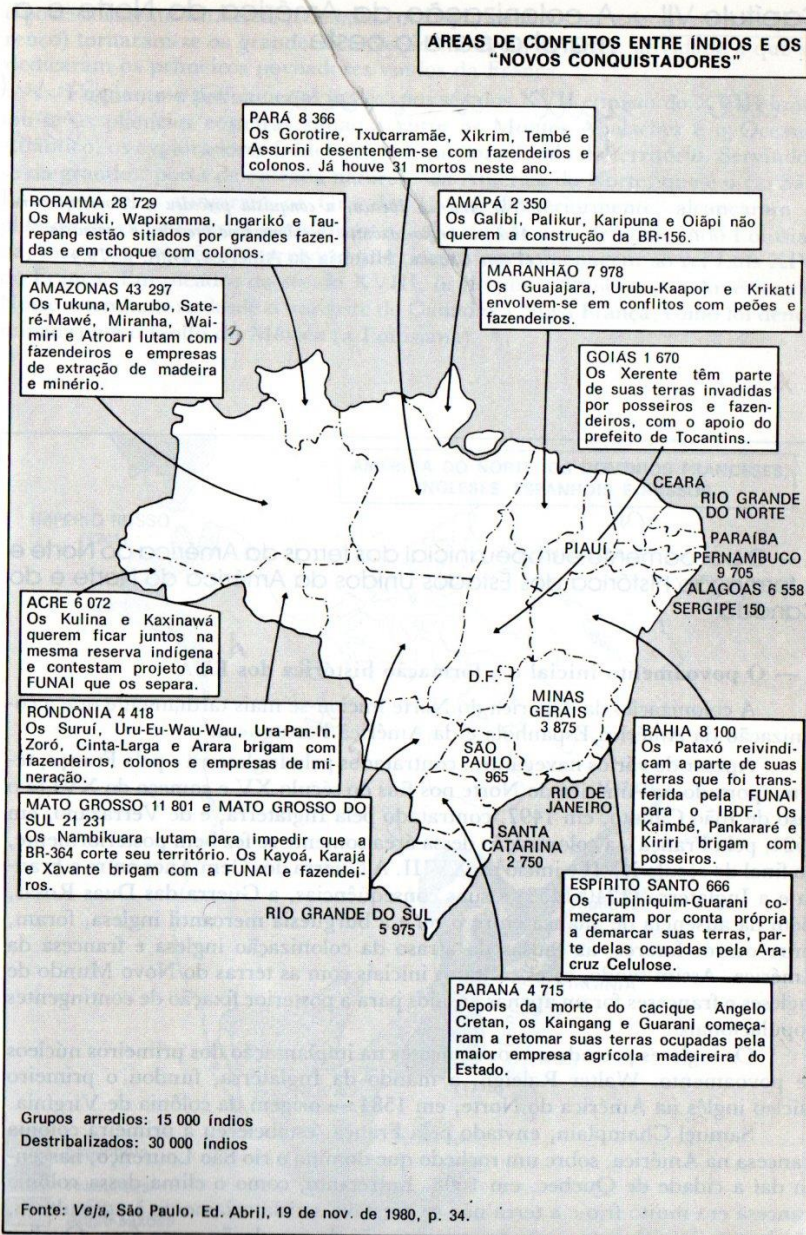
O texto vincula historicamente a colonização com o capitalismo, e as implicações da conquista da América para os europeus - agentes do massacre das populações originárias. Por ser um livro de Ensino Médio, observa-se que é muito rico em informações, sobretudo aquelas de caráter histórico, especialmente ao dissertar sobre a legislação que segundo o

⁷⁸ Entende-se racialização para além da tentativa de explicação da diversidade humana com base no critério classificatório da raça. A racialização é um processo de subsunção, hierarquização de uma raça posta como modelo de idealização humana.

autor, caracteriza as relações brancos x índios citando desde as legislações pombalinas da segunda metade do século XVIII até a criação da FUNAI em 1967.

Dando sequência, depara-se com mapa (fig.3) na página 135, intitulado: Áreas de conflitos entre índios e os “novos conquistadores”, onde sobressaltam retângulos com informações decorrentes de conflitos entre brancos x indígenas.

Figura 3. Mapa – Áreas de conflitos entre índios e os “novos conquistadores”⁷⁹



(ADAS, 1982, p.135)

Algumas ressalvas às informações dos retângulos se fazem imperativas. Exceto a informação que se encontra no retângulo sobre ocorrências no estado de Goiás, todas as outras

⁷⁹ Atenção para o uso das expressões: “novos conquistadores” e a classificação dos povos entre arredios e destribalizados. Entendemos que neste momento o autor especializa os conflitos, mas deixa de aprofundar o reconhecimento dos agentes na parte do livro que trata da economia.

trazem para o centro do conflito as populações originárias; a elas é atribuído o protagonismo do conflito. Expressões como: “desentendem-se”, “em choque”, “lutam”, “contestam” (por que querem ficar juntos), “brigam”, “lutam para impedir”, “não querem a construção”, “envolvem-se em conflitos”, “reivindicam”, “brigam”, “demarcar suas terras” (por conta própria) contra a Aracruz (parece ironia), “retomar terras ocupadas”.

Os sujeitos (originários) são postos no fato e no texto como protagonistas dos conflitos de uma relação simétrica, conforme vimos: “Os Suruí, Uru-Eu-Wau-Wau, Ura-Pan- In, Zoró, Cinta-Larga e Arara brigam com fazendeiros, colonos e empresas de mineração”. O que se depreende desse texto? Objetivamente, quais eram as potencialidades desses povos para fazer frente a agentes econômicos dessa magnitude no avanço de seus territórios? “Compete à geografia detectar as forças sociais que controlam o espaço e dele tirar proveito próprio, tornando-o apenas o espaço de alguns e não de todos”? (ADAS, 1983), conforme postula o autor na apresentação de seu livro. Pode ser ainda prematuro responder à questão.

Ainda sobre as informações do mapa, em alguns casos, inverte-se a história, tal como o fato narrado no Espírito Santo. Nele infere-se que a territorialização da Aracruz antecedeu às nações originárias, invalidando todas as teorias anteriormente expostas.

Mesmo diante dos apontamentos relativos à representação extraída da revista *Veja* (1980), ainda se considera certo avanço no tratamento histórico dos povos originários se comparado aos conteúdos do livro da década de 1970. Todavia, conforme posto, isso ainda não contempla a geografia que o autor postula explicitar no livro na apresentação⁸⁰.

A estrutura N-H-E se mantém e a problemática de natureza econômica que tensiona as formas de organização, destruindo as possibilidades de relação territorial das nações originárias, não estão vinculadas com a economia do presente. Pretende-se dizer com isso que a essencialidade das relações sociais contemporâneas estabelecidas pelos agentes econômicos que produzem relações de dominação e poder sobre os territórios dos povos originários são ocultadas nessa terceira parte, exposta na Unidade IV no quadro 7.

Os conflitos entre o modo de produção de mercadorias da década de 1980 e a territorialidade dessas populações, dissipa-se na abordagem das atividades econômicas, caracterizadas pela descrição que se limita ao seu tipo e alguns problemas somente da produtividade, sem análise relacionada ao impacto ambiental provocado por elas. Esses

⁸⁰ Evidente que se sabe que um livro não é produzido e de responsabilidade restrita ao autor. Há por traz dele, ampla equipe técnica, pedagógica e administrativa. Sabe-se, por sua vez que em muitos casos, os textos são alterados, recortados, editados, devem estar em consonância com determinado projeto editorial muitas vezes fundada em princípios que nem sempre estão em consonância com os dos autores. Cita-se aqui o autor por ele assinar a obra, mas tem-se dimensão da totalidade por traz da produção de materiais didáticos, sobretudo em uma conjuntura de ditadura.

fatores em destaque coadunam com o estímulo às inovações técnicas no incremento da produtividade, conforme se lê quando o autor discorre sobre os problemas da criação do gado na América Latina:

A desnutrição do gado que gera essa série de inconvenientes [baixos índices de natalidade, altos índices de mortalidade, baixo rendimento da carcaça, elevado índice de perda de bezerros etc.] é por sua vez resultante do baixo suporte de pastagens. Predominam pastagens naturais (cerrado, puna, estepes, lhanos), nem sempre de boa qualidade para suportar maior número de cabeças de gado por hectare. As pastagens naturais de boa qualidade são restritas a determinadas áreas, principalmente da Argentina, Uruguai, e Sul do Brasil.

[...] a expansão [de gado] tem ocorrido mediante a simples incorporação das novas terras sob a forma de pastos naturais, e muitas dessas novas terras de pecuária são anteriormente ocupadas por florestas, queimadas para a formação de pastos. [...] esse panorama poderia ser alterado por modificação no nível técnico da pecuária latino-americana. (ADAS, 1982, p. 272)

[sobre os recursos minerais]

O continente americano apresenta grande diversidade de recursos minerais e energéticos. [localiza no mapa os recursos de maior valor de mercado, localizando-os]

d) Minérios de manganês – O Brasil lidera a extração do minério no continente americano é o quarto produtor mundial. É possuidor de grandes jazidas: em Minas Gerais, no “Quadrilátero Ferrífero”, cuja produção de destina ao mercado interno; no Amapá, na Serra do Navio, cuja extração é realizada pela ICOMI (Indústria e Comércio de Minérios), empresa do grupo Antunes associada ao capital norte-americano (Bethlehem Steel), cuja produção se destina a abastecer principalmente o mercado dos EUA. Além dessas jazidas, o minério de manganês é encontrado no Pantanal-Matogrossense (ADAS, 1982, p. 266).

Sobre a agricultura comercial nas páginas 287 a 294, discorre conceituando-a, classificando as propriedades, caracteriza as *plantations* e versa na página 288 sobre produtos como café, cana, cacau, banana, trigo.

Desse tema desdobra-se conteúdo sobre a reforma agrária. Menciona a realizada no México, em 1910, na Bolívia, no Peru e Chile, em Cuba. Insere a análise do Brasil no subitem denominado: “Outros Países”. Nos dois parágrafos que trata da temática, não estabelece nenhuma vinculação com a territorialização do capital no campo que se expressa no latifúndio, na produção comercial, na espoliação e na degradação dos territórios dos povos originários.

Na linearidade analítica natureza-homem e economia, conclui-se que as breves inserções críticas que o autor traça sobre o tempo e a espacialidade pretérita das populações originárias, promove a ampliação de variáveis analíticas que permitiram pensá-las mais

abrangentemente na contemporaneidade, contudo não se verifica, nem ao menos os agentes que inviabilizam, há séculos, a territorialidade das populações originárias.

Depreende-se, assim, nos textos relativos à análise econômica, o apagamento da territorialização das populações originárias em confronto desigual com o capital que disputa terras e degrada os territórios indígenas na sua multidimensionalidade. As atividades econômicas são tratadas na articulação com a natureza, demarcando onde e o que há de recursos/produção agrícola, alojando-as somente na relação com o conteúdo físico. É como se as atividades se realizassem num espaço desocupado e, por isso, nele não há conflitos que reverberam no território envolvendo dimensões política, social e ambiental.

Seria justamente na articulação com a economia - atividade econômica citada no mapa que compõe o discurso do Capítulo IV, que a explicação das condições objetivas para as atividades econômicas se expandirem [se é essa a defesa que se pretendia fazer], ganharia outras dimensões territoriais para além delas mesmas. Como aponta Gomes (2018)

não há dúvidas de que, muito mais do que preconceito de raça, desprezo religioso ou elitismo cultural, os interesses econômicos e seus agentes, que visam às suas terras e suas riquezas naturais, são os piores inimigos dos índios. Esses interesses advêm, majoritariamente da sociedade brasileira, mas também do capital estrangeiro e até do próprio estado brasileiro, que, no final, os sustenta todos (GOMES, 2018, p. 207).

Aspectos de ordem física também compunham a mudanças dos livros didáticos, como o tamanho, a quantidade de mapas a inserção de fotos, tabelas, diagramas. Além da inclusão de maior número de exercícios ora no próprio livro, ora no caderno de exercícios suplementar; aspectos incomuns de se observar nos livros publicados anteriormente.

Nesse momento de transição da ditadura para a democratização,⁸¹ observa-se na esfera pública federal a manutenção de traços mais conservadores do que mudanças efetivas nas

⁸¹ Saviani (2013) traz uma reflexão a respeito desse momento denominado por “transição democrática”. A transição que se operou no Brasil fez-se com estratégias de conciliação pelo alto (iniciada no governo Geisel, 1974 e prosseguida com Figueiredo, 1985). Tendo em vista a garantia da ordem socioeconômica, parlamentares elegeram como presidente da República, um ex-presidente do partido que dava sustentação ao regime militar. Essa transição vem pelo alto, pela articulação dos grupos dominantes com a burguesia à frente. Há que se ter precaução com a “expressão [transição democrática] porque pode camuflar os antagonismos entre as classes sociais fundamentais, abrindo espaço para a obtenção do consentimento dos dominados à transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes”. Democratizar efetivamente seria incluir os excluídos, ou semi-incluídos nos seus direitos políticos (voto), como também nos acessos aos direitos à educação, saúde preventiva e às estruturas produtivas de maneira a sobrepujar a concentração de riquezas. Todos esses aspectos são representativos da democracia real, de conquistas, de protagonismo, de acessos, que não foram incorporados na sociedade de classes.

políticas públicas educacionais. Conforme postulam Bittar e Bittar (2012), muito do que se manteve do ponto de vista educacional, foi herança da ditadura⁸².

Tão conservadores que na transição, Tancredo Neves (1910-1985), antes da posse, já anunciara nomes para ministérios de maior expressão e orçamento mais abastados. Para ocuparem os cargos, foram nomeados aqueles políticos que se mantiveram vinculados à ditadura, tais como o banqueiro Olavo Setúbal, nomeado para o Ministério das Relações Exteriores, Antônio Carlos Magalhães, para as Comunicações, Marco Maciel para a Educação (NETTO, 2014).

Já na abertura dos trabalhos legislativos em 1987, parte da Assembleia Constituinte - formada por parlamentares recém-eleitos, deveria ser livre, soberana e exclusiva. Desses parlamentares identificados atualmente como políticos do centrão, começaram a se corromper sob intenso *lobby* que já se realizara no Congresso, e passaram a exercer a função de porta-vozes dos interesses dos grupos dominantes na elaboração da Constituição, inviabilizando, desse modo, as transformações estruturais ligadas aos interesses dos trabalhadores (NETTO, 2014).

Todavia, a promulgação da Constituição Federal, em 1988 consolida importantes conquistas. Revoga a restrição à sindicalização. Com isso, inúmeras entidades transformam-se em sindicatos onde profissionais da educação e professores dos três níveis de ensino se organizaram no campo de luta mais geral. Além disso, a Constituição Federal consagrou o princípio da gestão democrática, a exigência do projeto político pedagógico, além da vinculação dos gastos orçamentários na educação fixando 18% para a União e 25% para estados e municípios (SAVIANI, 2011), importantes políticas educacionais mais abrangentes, de dimensões nacionais, mas também que influenciam diretamente as relações nas escolas, ao exigir ligação entre escola e comunidade.

Nesse mesmo período, sob o mandato do governador André Franco Montoro (1983-1987), a Proposta Curricular elaborada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP (1986) foi uma das expressões da renovação curricular que se consolidou por Professores do nível superior com apoio de professores da rede de ensino do Estado de São Paulo.

⁸² Embora Bittar e Bittar (2012) verifiquem na passagem da década de 1970 a meados da década de 1980, a manutenção do conservadorismo nas políticas públicas educacionais, Saviani (2013) destaca que esse período foi um dos mais pujantes na organização e lutas dos educadores na construção de propostas viáveis que solucionassem os problemas da educação. O autor destaca que foi nos anos 1980 a inauguração da Associação Nacional de Educação - (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade - (CEDES), entidade de professores das escolas públicas - ANDES, entre outras federações, associações e posterior a 1988, inúmeros sindicatos.

O materialismo histórico-dialético como matriz filosófica adotada exprimia a transparência no posicionamento político dos geógrafos e professores de Geografia frente à necessidade de intervenção teórica e prática na realidade espacial injusta e desigual, cuja totalidade dos fenômenos geográficos deveria superar o método de análise espacial da Geografia enciclopédica:

É nestes termos que a Geografia hoje se coloca. É nestes termos que adquire menção fundamental no currículo, ao buscar desenvolver nos alunos uma postura crítica diante da realidade. O ensino de Geografia deve estar comprometido com o homem e com a sociedade; não com o homem abstrato, mas com o homem concreto, com a sociedade tal qual ela se apresenta, dividida em classes, com conflitos e contradições. Poderá, assim, contribuir para a sua transformação (SÃO PAULO, 1992, p.20)

Diante do exposto, ainda no início do documento encontra-se uma breve crítica das condições de trabalho e empobrecimento dos professores no país e o papel que o livro didático nessa conjuntura:

O professor de Geografia (ou de Estudos Sociais) não têm tido condições, na maioria das vezes para se formar dentro de um processo crítico que lhe permita tomar-se um verdadeiro "juiz crítico" do livro didático. Passou, portanto, às vítimas deste, partindo de uma premissa nem sempre verdadeira: "se está publicado é bom e está correto o que aí aparece está escrito". Aliás muitas vezes os conteúdos ensinados em muitas faculdades coincidem com aqueles livros didáticos e estes são mesmo bibliografia desses cursos de nível superior. O livro didático ganhou relevância para muitos professores e nem as editoras colocaram no mercado livros com um mínimo de seriedade e veracidade científicas: muitos contêm erros grosseiros, cuja identificação daria para escrever uma coletânea (SÃO PAULO, 1992, p. 15).

Evidentemente, a proposta de ensino fundamentada no materialismo dialético, embora tenha contribuído sobremaneira para a transformação do pensamento geográfico no Brasil, não constituiu hegemonicamente a Geografia do chão das escolas, já que grande parte dos professores da rede pública fora formado para lecionar uma disciplina de orientação empirista e unimetodológica, conforme argumenta Moraes (1989)

A rapidez e a radicalização da renovação da reflexão geográfica exponencializaram a distância entre o debate teórico universitário e o ensino de 1º e 2º graus. O professor, principalmente aquele formado há mais de dez anos, sente-se um estranho frente às propostas atuais. Impingir-lhe um conteúdo sem levar em conta esta situação, é jogar na não superação do descolamento. Pensar que o conteúdo em si é autoeducativo consiste em ter a graduação como desnecessária para os aspirantes ao magistério. O nível de novidade vivenciado pela renovação da geografia é tão alto que a sua integral compreensão demandaria quase um novo curso regular dos professores formados há mais tempo (MORAES, 1989, p.121)

Para o mesmo autor, o enciclopedismo que grande parte dos professores conservara com o avanço da ciência, contribuiu tanto para a abstração do discurso geográfico, quanto para a intensa despolitização, de modo que se tornou possível falar da atualidade sem colocar um único problema político.

Nesse debate, no que condiz à implantação, Souza e Katuta (2000) asseveram que no processo de burocratização dos conceitos e conteúdo, se perdeu muito da proposta da CENP, convertendo o conhecimento e o trabalho docente num padrão normativo. Isso ocorreu quando a proposta se tornou única referência para os docentes, além de vincularem-na aos processos de seleção de professores, exigindo planos de trabalho elaborados a partir desse documento. Ao restringirem o trabalho docente à proposta, as secretarias da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo contribuíram para a manutenção da divisão intelectual e prática do trabalho docente. Esses aspectos refletem a incoerência com o pressuposto teórico-filosófico em que se funda a proposta.

E como essa vertente crítica da Geografia se consubstanciou nos livros didáticos se apontamos anteriormente os limites de incorporação dos pressupostos adotados pelos professores e autores dessa vertente da Geografia?

Veremos no segundo exemplar do período que se propõe estudar, observando inicialmente o sumário no quadro 8.

Quadro 8 – Sumário do livro “Geografia – Ciência do espaço” (1988)

ÍNDICE
UNIDADE I – A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO
CAPÍTULO 1 – Geografia: ciência do espaço
O trabalho constrói
Os três elementos do espaço: a produção, a circulação e as idéias
CAPÍTULO 2 – A invenção do espaço brasileiro
• O espaço dos índios
• O espaço tupi
✓ O espaço da produção tupi
✓ O espaço da circulação tupi
✓ O espaço das ideias tupis
• A destruição do espaço tupi: o espaço colonial
✓ O espaço da produção colonial
✓ O espaço da circulação colonial
✓ O espaço das ideias coloniais
CAPÍTULO 3 – O espaço brasileiro
• O espaço brasileiro de ontem
• O espaço brasileiro de hoje
UNIDADE II – O ESPAÇO DA PRODUÇÃO: INDÚSTRIA E AGRICULTURA
PARTE 1- INDÚSTRIA

CAPÍTULO 1 – o espaço da produção industrial do Brasil • Indústria e mão-de-obra • Composição setorial da indústria brasileira • A distribuição territorial da indústria
CAPÍTULO 2 – Os bens de produção (I) • A indústria de máquinas • Ciência e tecnologia ✓ Informática e automação industrial ✓ A indústria nacional e a informática
CAPÍTULO 3 – Os bens de produção (2) • Os bens intermediários e os recursos minerais ✓ Os recursos minerais ✓ A formação das jazidas ✓ A dinâmica geológica brasileira ✓ Os recursos minerais das áreas cristalinas ✓ O Programa Grande Carajás ✓ O ferro e a Companhia da vale do Rio Doce ✓ O manganês e o grupo Antunes ✓ O ouro e o garimpo ✓ Os índios e a mineração ✓ A siderurgia
CAPÍTULO 4 – Os bens de produção (3) • As fontes de energia ✓ A produção petrolífera e as bacias sedimentares ✓ O Brasil e a geopolítica do petróleo ✓ O carvão mineral ✓ O xisto betuminoso
CAPÍTULO 5 – Os bens de produção (4) • As fontes renováveis e alternativas ✓ A eletricidade ✓ A lenha e o carvão ✓ As florestas e o ambiente ✓ O álcool ✓ A energia nuclear ✓ O programa nuclear paralelo ✓ Os perigos da energia nuclear
CAPÍTULO 6 – A indústria brasileira de armamentos
CAPÍTULO 7 – A indústria de bens de consumo • O desempenho da indústria automobilística.
CAPÍTULO 8 – As formas de organização do capital • O Estado • O capital estrangeiro • O capital nacional
PARTE 2- AGRICULTURA
CAPÍTULO 1 – O tamanho do Brasil e a produção agrícola • As diversas formas de organizar o campo • O brasileiro come mal? • A produção agrícola brasileira é insuficiente?
CAPÍTULO 2 – A procura de terras férteis • O que é terra fértil • A apropriação das terras férteis • Qual é o preço do metro quadrado? • A renda da terra aplicada à produção

✓ O problema das distâncias ✓ A fertilidade natural – os benefícios da natureza • O ritmo da natureza x ritmo do capital: a questão da tecnologia
CAPÍTULO 3 – Conhecer a natureza para colocá-la a serviço da produção: a distribuição das terras férteis • O que é clima? • As diversas formas de energia • Um foco de luz sobre uma esfera – a distribuição da energia • As diferenças são o motor dos movimentos – a circulação atmosférica • Um foco de luz sobre a esfera em movimento – o efeito Coriolis • Um foco de luz sobre uma esfera enrugada – os efeitos do relevo na distribuição das chuvas • As estações do ano – os efeitos de um eixo inclinado • O quadro morfoclimático do Brasil
CAPÍTULO 4 – Quem são os donos das terras? • O conflito pela terra fértil ✓ Trombas e Formoso: “Não é a terra que importa, o sistema de ter a terra” ✓ Enquanto isso, no engenho de Galiléia... As ligas camponesas ✓ Índios posseiros e minifundiários nas fronteiras em movimento ✓ Os conflitos do Bico do Papagaio • Os complexos agroindustriais: a face capitalista da terra fértil • O Estado e as terras férteis: o Plano Nacional de Reforma agrária
UNIDADE III – O ESPAÇO DA CIRCULAÇÃO
CAPÍTULO 1 – Os fluxos nacionais • A divisão territorial do trabalho • O comércio de mercadorias • O fluxo de capitais • Os fluxos migratórios
CAPÍTULO 2 – Brasil e fluxos internacionais • O Brasil na divisão internacional do trabalho • As exportações e importações brasileiras • Brasil: um balanço que não dá para pagamentos • Particularidades da dívida externa brasileira
CAPÍTULO 3 – Transportes: os fluxos e a sua geometria • A opção pelas rodovias • Ferrovias: decadência e corrupção • Hidrovias: descaso • Aerovias: opção de luxo
CAPÍTULO 4 – Brasil: o espaço urbanizado • Urbanização: um produto industrial • As metrópoles comandam as redes urbanas • A convivência do antigo e do novo na rede urbana do Brasil • A lógica interna das cidades
CAPÍTULO 5 – População e dinâmica dos conflitos • As populações que habitam o Brasil • População se movimenta: a luta salarial e outras batalhas • A família vai ao trabalho • Para a supermulher, superexploração • Negros: proibidos até as estatísticas • Nascer, procriar, trabalhar e morrer • Expectativa de vida e o tipo de trabalho

• Altas natalidades: uma forma de defesa • A morte prematura • Crescimento e controle da população brasileira
UNIDADE 4 – O ESPAÇO DAS IDEIAS
CAPÍTULO 1 – No espaço das ideias cada paisagem é uma mensagem • O que já vimos • As ideias que você tem • Quarto, sala e cozinha na geografia da família nuclear • A igreja na paisagem do espaço das ideias • A escola: um elemento fundamental no espaço das ideias • A televisão também produz e interpreta a paisagem
CAPÍTULO 4 – Estado, país, formação econômica e social • O Estado: a expressão mais sofisticada do espaço das ideias ✓ A diferença entre o Estado-nação e Estado província • Imperialismo: o Brasil no contexto do capitalismo • A formação econômica e social brasileira ✓ Um resumo necessário • A divisão regional do Brasil: a face interna da divisão do trabalho
INDICAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Organizado pela autora.

Fonte: Pereira, Santos e Carvalho, 1988

Para localizar a obra e à luz das discussões teórico-metodológica, cabe pontuar na apresentação do livro, a menção aos intensos debates realizados nos Encontros Nacionais dos Geógrafos (ENG), promovidos pela AGB em Campo Grande (1986) e no momento (ano de publicação do livro), os autores estariam se dirigindo à Maceió (1988). Ademais, destacam:

O que buscamos é a crítica à espacialidade criada e mantida à custa da marginalidade da maioria dos homens e das mulheres de todos os cantos do mundo. Agora, como num movimento e continuidade diferenciada de um mesmo processo, voltamos aos mesmos temas, batemos as mesmas teclas e com vistas a participar dos desvendamentos das contradições da sociedade brasileira. Por isso, e por muito mais, não fazemos geografia Crítica, fazemos a crítica à Geografia. Acreditamos, ainda que mais importante que a mera aceitação de nossas propostas é destacar em meio à multidão os que se escondem no silêncio e, em meio ao silêncio, o grito da multidão (1988).

Os autores concebem o espaço brasileiro objeto de estudo com centralidade no trabalho. Ensinar Geografia para eles, é entender as dinâmicas das relações sociais que constituem as variáveis espaciais⁸³. Assim, consideram os três elementos do espaço: a produção, distribuição e as ideias, contemplando na última parte do seu livro, as instituições como o Estado, a escola, a igreja.

Ao enfatizar as relações sociais que homens estabelecem no processo produtivo e a reprodução da vida social na dimensão espacial, articula conteúdos relativos às geociências nas temáticas que consideram relevantes, como a formação mineral, ao tratar da indústria dos

⁸³ Segundo os autores, o trabalho é o fator diferenciador das paisagens e da construção do espaço geográfico que se realiza num processo permanente.

bens de produção, do carvão, lenha associando-os com as florestas, a circulação atmosférica, assim como o estudo fenômenos astronômicos, meteorológicos e climáticos interrelacionado esses temas, rompendo com a estrutura N-H-E.

E nessa obra, como os povos originários são tratados?

Posterior ao capítulo 1, onde os autores apresentam o trabalho como fator determinante na diferenciação das paisagens, no capítulo 2 intitulado “A invenção do espaço brasileiro”, os autores abordam as relações sociais dos povos originários anterior à chegada dos europeus no continente americano, reconhecendo essas populações como sujeitos territorializados nesse espaço que posteriormente passou a ser chamado de Brasil. Para tanto, divide o capítulo 2 em três dinâmicas espaciais diferentes: 1- espaço dos índio subdividindo-o em: o espaço tupi, o espaço da produção tupi, o espaço da circulação tupi, o espaço das ideias tupis, a destruição do espaço tupi - o espaço colonial, para posteriormente discorrer sobre o espaço colonial.

Abarcam nas três partes, o histórico do homem da América⁸⁴, a diversidade de povos que habitavam esse território, a organização social e o domínio de conhecimento que possuíam, materializados nas dimensões tempo-espaço⁸⁵, como na arquitetura, na produção de alimentos, nas estradas, cidades, na sofisticação do conhecimento das plantas, associados à crítica da ideologia colonizadora, conforme verificamos:

Tudo isso se desenvolvia num continente que, como se vê, estava longe de ser aquilo que a ideologia do colonizador costumava classificar de selvagem, inóspito e despovoado. Estados centralizados ou descentralizados comunidades autogestionárias comércio vias de circulação, trabalho escravo ou livre, irrigação, cidades, sociedades de classes, ou igualitárias, davam à América pré-colombiana um colorido cultural, político e econômico que em geral associamos apenas os povos da Antiguidade europeia asiática (PEREIRA, SANTOS, CARVALHO, 1988).

⁸⁴ Sobre a migração dos *homos sapiens* e a chegada das populações indígenas há um planisfério demonstrando a teoria clássica de ocupação da América via Beríngia há aproximadamente 12 mil anos, sendo as populações da América do Norte mais antigas do que da América do Sul. Contudo, estudos sobre as ocupações pré-históricas do Brasil, realizados pela professora Niède Guidon refletem outras hipóteses fundamentadas em evidências encontradas em sítios arqueológicos e datadas pelo 14^o pertencentes ao Pleistoceno. Esses sítios localizados na região de Central na Bahia, na Lapa Vermelha em MG, perto de Rio Claro conhecido por Alice Boër, Morro Furado em Goiás e Sudeste do Piauí em São Raimundo Nonato, ofereceram indícios para reformulação de outras teorias que permitiram afirmar que o homem colonizou as terras da América antes da data estabelecida pela teoria clássica. (GUIDON, 1992).

⁸⁵ Reconhece-se a importância do resgate histórico da origem das populações originárias, fundamentada em Silva (2004), quando em sua obra: “Do senso comum à geografia científica”, reflete sobre as categorias tempo e espaço, afirmando: “o senso comum nos diz, que o espaço é visível, localizável e o tempo é abstrato, invisível: ele separa um do outro. A reflexão dialética nos leva a constatar a diversidade unida nos dois. O tempo é realizado no espaço produzido (resultado) e este para realizar-se é o próprio tempo das ações do trabalho. Ambos são abstratos na sua generalização e se revestem de materialidade pelo trabalho” (2004, p.16).

Sabe-se que os povos originários não ocupam a centralidade na explicação de constituição do território brasileiro, entretanto, essa problemática não se esgota somente na introdução nos primeiros capítulos. A questão das nações originárias é articulada às atividades produtivas e ao avanço do capital sobre suas terras por parte dos setores vinculados ao agronegócio, mineração e exploração madeireira, conforme se verifica-se no quadro 9:

Quadro 9 - Articulação da temática dos povos originários com outros conteúdos⁸⁶

Capítulo	Articulação temática
Unidade I - Capítulo 1 – Geografia ciência do espaço	O trabalho constrói o espaço
Unidade I - Capítulo 2 – A invenção do espaço brasileiro	O espaço dos índios: espaço tupi, o espaço da produção tupi, o espaço da circulação tupi, o espaço das ideias tupis, a destruição do espaço tupi: o espaço colonial, o espaço das ideias coloniais
Unidade II - Capítulo 2-Os bens de produção (2)	Os índios e a mineração
Unidade II - Capítulo 4- Quem são os donos das terras férteis	Índios posseiros e minifundiários nas fronteiras em movimento

Fonte: Pereira, Santos e Carvalho (1988)
Organizado pela autora.

A conexão entre a questão indígena com as atividades econômicas e as relações sociais que reverberam no espaço sob as diversas territorialidades, é bastante recente no livro didático de Geografia do Ensino Médio, bem como a abordagem histórica da ocupação do continente americano.

Quando se trata dessa conexão, pondera-se do ponto de vista analítico, que não se entende como opção metodológica para explicação da realidade, a soma de elementos respectivos ao tempo e espaço como percurso para explicar a sua totalidade, tampouco a sobreposição dos aspectos físicos, humanos e econômicos viabilizaria abarcar a totalidade do espaço.

Compreende-se, fundamentada em Kosik (2006) que para responder o que é a totalidade em uma perspectiva dialética, torna-se necessário primeiramente questionar o que é realidade? Assim, “a realidade [é] como totalidade concreta, isto é, como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de auto-criação [...]. Na realidade, totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente

⁸⁶ Denomina-se articulação com outras temáticas por uma questão didática do que se compreende por explicitação das determinações que envolvem a questão indígena.

compreendido. [...] Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético [...] se são entendidos como partes estruturais de um todo (KOSIK, 2006, p. 43-44 - *grifo do autor*)

O que se verifica nessas poucas “conexões” entre os conteúdos expostos no livro didático é a identificação do fenômeno - recursos minerais, (pp.51-75), a sua origem, abarcando os processos geológicos, as relações sociais que determinam a sua apropriação, e os usos materializados no espaço, em meio à territorialidade de povos originários específicos - como experiências humanas de organização social não capitalistas. Nesse movimento que os autores constroem para o pensamento, não há silenciamento dessas territorialidades ao expor conteúdos relativos à economia.

Evidentemente que dada a extensão temática proposta no sumário e pelo caráter didático da obra, outras considerações sobre as populações originárias poderiam se efetivar. Entretanto conclui-se que essa edição didática se diferencia das outras analisadas até aqui, visto que não há intenção de discorrer sobre as escolhas dos autores e apontar a ausência dos conteúdos da obra, sabendo-se dos limites impostos pelos livros didáticos.

Por outro lado, Ratts (2010) ao tratar da questão étnico-racial, afirma que essa temática não teve muito ressonância na matriz teórica do materialismo histórico-dialético em virtude da primazia de conceitos marxistas na compreensão das desigualdades socioespaciais, sobretudo no ensino. Para o autor, nesse horizonte crítico e político de renovação da Geografia, alguns poucos trabalhos começaram a abordar direta ou indiretamente a questão étnico-racial, se voltando para o campo da educação.

Ao contrário, do que afirmam Guerra e Arruzzo, (2020), as pesquisas acadêmicas pertinentes aos territórios indígenas começam a ter um papel de protagonismo e apoio nas lutas territoriais e defesa dos direitos de forma ampla, inclusive com os movimentos indígenas. No final dos anos 1990 e nas últimas duas décadas, ampliou significativamente o número de profissionais da Geografia atuando e pesquisando junto a povos indígenas no Brasil, conforme verifica-se na tabela 2, com destaque aos anos 1980/1990⁸⁷. Por outro lado, verifica-se de fato, que ao longo da década de 1980 as pesquisas realizadas no campo da Geografia eram incipientes frente à aos ataques seculares que se encontravam os povos originários.

⁸⁷Importante demarcar que a tabela foi composta por informações sobre dissertações e teses defendidas no Brasil envolvendo a temática indígena nas últimas décadas, disponíveis. A metodologia orientadora da busca consistiu na utilização de três termos no banco de teses da Capes: índios, indígenas e Terras Indígenas. (GUERRA, ARRUIZO, 2020)

Tabela 2- Dissertações e teses produzidas no Brasil nas diversas áreas de Geografia que envolvam a questão indígena por década (1980 a 2018).

Termo de busca na plataforma	Década de 1980 (a partir de 1987)	Década de 1990	Década de 2000	Década de 2010 (até 2018)	Total
Índios	0	4	39	35	78
Indígenas	0	3	58	134	195
Terras indígenas	3	62	356	765	1186
Total	3	69	453	934	1459

Fonte: (GUERRA, ARRUIZO 2020, p. 123)

Sobre o mesmo debate, França e Carvalho (2015), ao examinar os livros didáticos elaborados durante a década de 1980, entendem que houve introdução de temáticas de análise espacial a respeito das contradições imanentes do sistema capitalista. Ainda que se constate a superação da abordagem temática do caráter mais descritivo para o analítico - aspecto que proporcionou a inserção [tímida] da dimensão política para a compreensão do espaço – manteve-se a estrutura N-H-E, que do ponto de vista metodológico desarticula a dimensão da totalidade natural e política do espaço

Assim, entende-se que em muitos livros didáticos, especialmente do Ensino Médio, são incorporadas temáticas e análises mais críticas frente aos problemas das injustiças e desigualdades espaciais, trazendo para alunos e professores perspectivas analíticas que revelam um avanço frente à incipiência metodológica precedente, imperativa para a compreensão das relações sociais e sua expressão espacial da Geografia tradicional, não proporcionando renovação, aspecto que sustenta a inferência de que a Geografia crítica fundada no materialismo histórico dialético, na sua essência, não esteve presente hegemonicamente nos livros didáticos do Ensino Fundamental I e II.

Para Moreira (2014, p.111), as obras produzidas nesse período exprimiam um caráter informativo sobre o formativo quando as compara com os livros didáticos da fase de transição. Do ponto de vista epistemológico, assinala que os livros mais antigos tinham como primazia o discurso da paisagem, os de transição, os discursos assentam-se sobre o espaço; já os exemplares classificados na terceira fase se caracterizam pelo discurso da técnica, apresentando o tema ambiental no centro de referência dos livros. De modo geral, discordando da posição de Moreira (2014), Oliveira (1989) esclarece que a Geografia produzida pela escola positivista estava presente nos livros didáticos das décadas de 1980/1990. Uma Geografia cuja análise empírica da realidade ainda é o produto do seu conhecimento. É a Geografia “científica” e “neutra”, a mesma que vem sendo ensinada desde o século passado (OLIVEIRA, 1989).

É certo que a posição de Oliveira (1989) deriva de sistematizações mais amplas de um pesquisador imerso na construção crítica e ética da Geografia acadêmica e escolar, na última, ao atuar fortemente como assessor da proposta da CENP. Sua reflexão aponta traços das condições de trabalho e da vida objetiva do Professor os tornando “vítimas” e reprodutores dos conteúdos trazidos pelos livros didáticos. Ao mesmo tempo, questiona as razões pelas quais as transformações da Geografia nos centros de pesquisa nacionais e internacionais não chegam aos professores de 1º e 2º graus, nem pelos livros didáticos. Ainda assim, sua análise não coaduna com as sistematizações de Moreira (2014) produzidas quinze anos mais tarde.

Sobre os livros didáticos, pertinente à produção didática na década de 1980, observa-se propostas de regionalização. Para sua efetivação, alguns Estados liberaram verbas para a construção de cartilhas regionais, e, ainda que não identifique produções de Geografia na bibliografia consultada, cabe ressaltar sobre os riscos dessas obras em reforçar desigualdades regionais existentes ao invés de superá-las⁸⁸ (FREITAG, MOTTA, COSTA, 1989).

Outra expressão das múltiplas que constituem os livros didáticos produzidos nessa década, desponta na análise de Andrade (1989). No mesmo calor dos debates em que se encontra a obra de Oliveira (1989), chama atenção para centralidade da produção do livro didático nos estados da região Sudeste, as implicações da preeminência das impressões dos autores dessa região e os perigos do ocultamento das perspectivas analíticas e territoriais de um país tão heterogêneo⁸⁹.

Já no final da década de 1980, os esforços de docentes em difundir e programar o ensino da Geografia fundamentado nos pressupostos do materialismo histórico dialético e a conservação do núcleo comum existente nas ideias pedagógicas contra hegemônicas⁹⁰ foram interrompidos gradualmente pela ascensão dos governos neoliberais, em especial, a partir do Consenso de Washington (1989) - marco do estabelecimento de trajetórias divergentes na

⁸⁸ Essa questão será retomada mais adiante. Ainda assim se verifica atualmente na educação, um discurso hegemônico relativo à necessidade de orientar às ações do trabalho educativo para a vida cotidiana do aluno, o que pode limitar a ampliação dos conteúdos e o seu universo de significados. Numa concepção de educação vigotskiana, fundada no desenvolvimento integral dos indivíduos, essa cotidianidade precisa superar o ponto de partida e muitas vezes de ficada, como tem se observado.

⁸⁹ Não bastasse a centralização da produção didática na região Sudeste, destaca-se o papel que a TV exerceu na representação do Brasil. Esse aspecto liga-se ao desenvolvimento tecnológico que vai da incorporação do videotaípe, em 1960, à inauguração da Rede Básica de Microondas em 1969, e a inserção dos satélites Brasilsat, em 1985. A adoção desses instrumentos técnicos contribuiu para a centralização das produções e a homogeneização dos conteúdos das programações. Com a aplicação tecnológica nas transmissões, as emissoras do Rio de Janeiro e São Paulo tornaram-se centros da indústria televisiva. "É o Sudeste branco falando para o Brasil, em nome do Brasil, como se fosse todo Brasil, e com a anuência pacífica da maioria dos brasileiros." (PRIOLLI, 2000, p.2). Evidentemente os conteúdos da TV interferem nas obras didáticas.

⁹⁰ Não havia no final da década de 1980 e mais intensamente em 1990, não há um núcleo teórico que configure as ideias pedagógicas. Por essa razão as referências se encontram fora delas. Saviani (2013) lança mão dos prefixos para ordená-las segundo as categorias centrais: neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo.

produção acadêmica, didática e no plano das políticas públicas, especialmente com a reforma curricular iniciada em meados dos anos 1990 (SAVIANI, 2013; GENTILI, 1998).

A respeito das mudanças, Gentili (1998, p.3) chama atenção para a importância de estar-se atento não somente às transformações que se iniciam na estrutura e funcionamento dos sistemas escolares nesse momento, mas nas mutações radicais das subjetividades, dos sentidos construídos e atribuídos à educação como prática política.

Diante disso, indaga-se: Quais segmentos as reformas educacionais visam atender, visto que em uma sociedade de classes torna-se difícil falar em necessidades coletivas? Que função a escola passa a ter para a sociedade? Quais serão os reflexos dessas mutações nos livros didáticos?

Para responder aos questionamentos, reitera-se que no primeiro mandato do governo FHC (PSDB, 1995-1998 e 1999-2002), a justificativa das reformas em todas as esferas do governo pautou-se no argumento do colapso dos problemas econômicos, gestados anteriormente pela alta inflação⁹¹. Esse cenário foi pré-condição para reformas políticas neoliberais no âmbito de todo Estado, levando o governo a tomar medidas relativas à privatização, descompromisso com setor social e da guinada política à direita (BEHRING, 2008).

Nesse período o Estado passou a assegurar economicamente as condições gerais para a atração de novos empreendimentos de grupos mundiais, assumindo lugar subordinado na relação econômica ao financiar os setores estruturais desinteressados das empresas e capitais privados. Nos setores de interesse das empresas multinacionais, o governo passou a atuar com incentivos fiscais, desregulamentando a economia (BEHRING, 2008). Esses princípios não deixaram de fora o mercado editorial de livros didáticos. A abertura para o capital estrangeiro intensificou-se nesse governo⁹² (CASSIANO, 2005).

Grande parte das reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, empreendidas por FHC estiveram submetidas às imposições do Fundo Monetário Internacional (FMI)⁹³ a um custo social altíssimo, a pretexto de manter a estabilidade da

⁹¹ Em Behring (2008) constata-se que em 1981 a inflação era de 91,2% enquanto em 1985, 217,9%.

⁹² Em 2003 com a [Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003](#), houve a ampliação do Programa Nacional do Livro Didático o para o Ensino Médio (PNLEM) (FNDE, s/d).

⁹³ A Organização Mundial do Comércio, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo Monetário Internacional - FMI, atuam como instituições econômicas que financiam, via empréstimos, a execução de políticas públicas exigidas pelo mercado, geralmente àquelas que tornam mercadorias os serviços públicos obrigatórios pelo Estado para a iniciativa privada. Como contrapartida, apresentam uma série de recomendações, prescrevendo um modelo de ingerência de mercado na política e na vida do país (AGB, 1999, LAVAL, 2019).

moeda e subordinar a economia brasileira ao lucro do capital estrangeiro, dando prioridade ao pagamento de juros da dívida pública, não bastasse a atuação desse organismo e suas políticas de saque dos recursos do país na ditadura militar.

Todas essas reformas resultaram no aumento do desemprego, dos impostos pagos pelos trabalhadores, em cortes do orçamento com os gastos sociais e na destinação de recursos públicos para o financiamento de empresas privadas, como ocorreu com o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional - PROER e a privatização maciça das empresas estatais via financiamento de recursos oriundos do Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDES) aos compradores (AGB 1999; BEHRING, 2008).

Esse neoconservadorismo, conforme denominam alguns analistas, objetivava intensificar as ações de conversão do Estado em mínimo, dos direitos em serviços, dos cidadãos em consumidores.

Nesse bojo, as reformas do sistema educacional, considerado como nunca, um sistema em crise, também foram orientadas por organismos internacionais e por intelectuais dos institutos de economia. Como asseverou Gentili (1998) em suas pesquisas, a retórica de crise no ensino sustenta a concepção da ausência de eficiência, eficácia e produtividade do Estado frente aos sistemas educacionais. Um sistema em crise, associa o crescimento acelerado da oferta educacional do Brasil sem o acompanhamento qualitativo dos serviços. Assim, para os neoliberais, os serviços [e não direitos] oferecidos pelo Estado, atenderam as demandas e universalizaram o ensino à custa da deterioração da sua qualidade. Em um Estado ineficiente e em constante crise, a solução não se relacionava ao aumento do orçamento para educação, senão ao imperativo de gastar melhor⁹⁴.

Essa retórica justificou, em certa medida, a redução das verbas na educação em detrimento do pagamento de juros da dívida com banqueiros, conforme lemos em artigo de análise da conjuntura da época:

Na reunião da UNESCO em Paris, nos dias de outubro último [1999], foi defendida a implantação do ensino pago para toda a América Latina. Neste momento, o corte de verbas no MEC supera a marca de R\$1 bilhão, um valor superior aos 500 milhões, oficialmente anunciados pelo ministro Paulo Renato. Com a possibilidade de um novo pacote **as perspectivas para a educação pública se tornam ainda mais sombrias** (AGB, 1999, p.4 – *grifo nosso*).

⁹⁴ Muitos dos representantes das teorias pedagógicas contra hegemônicas passaram a adotar o discurso da crise do Estado e o seu dever com a educação.

Mesmo com recursos financeiros cada vez mais escassos, as políticas públicas educacionais empreendidas no governo FHC prometiam verdadeira revolução na educação. Para isso, necessitava de reformas

[que reconhecessem] que tão-somente o mercado pode[ria] desempenhar um papel eficaz na destinação de recursos e na produção da informação necessária para a implementação de mecanismos competitivos meritocráticos que orientem [assem] processos de seleção e hierarquização das instituições escolares e dos indivíduos que atuam nelas (GENTILI, 1998, p.19).

Eis a função da educação desse tempo: orientar os indivíduos seguindo o princípio da competição - fundamento máximo da regulação do sistema escolar que carecia de padronização para a criação de garantias de competitividade e progresso variável, conforme os esforços individuais. Orientada pela concepção de homem como cidadão privatizado, responsável, flexível e dinâmico, o homem que o Estado postulava educar/formar transitou [do operário trabalhador] para homem consumidor (GENTILI, 1998).

Nesse processo, o isolamento da resolução dos problemas da educação dos vínculos sociais e as estratégias adotadas de superação da suposta crise, passaram a se concentrar na gestão. Para isso, o papel do Estado foi se redesenhando da gestão pública dos assuntos coletivos a orientar, explicitamente, os assuntos particulares. Isso significava que para superar uma gestão estatal precária, cabia intermináveis reformas educacionais visando a construção de uma escola ideal. Essa conotação tornou-se estratégia de um Estado conectado ao mercado, colocando em pauta necessidades recorrentes de reformas. Esse padrão hipotético de busca da escola ideal, só se sustentava porque desprezava as variáveis intra e extraescolares - especialmente aquelas que condiziam às condições de vida das crianças, jovens e adolescentes, articulando-o ao livre mercado, (FREITAS, 2018).

A cruzada neoliberal, considerada por Freitas (2018) como o liberalismo econômico marcado pelo autoritarismo social, ainda hoje avança fortemente na educação. Historicamente, as estratégias de viabilização desse projeto contaram com a aprovação da LDB 9.394/1996. Duas versões da Lei tramitaram pelo Congresso: a primeira, elaborada com a Assembleia Constituinte no contexto de aprovação da Constituição Federal, teve pouca interferência do Poder Executivo. Em virtude disso, houve necessidade de estratégias de conciliação dos partidos, intercâmbio entre sociedade política e civil, assim como a construção de práticas participativas de vários setores da sociedade. Este movimento resultou mais tarde na construção coletiva do Plano Nacional de Educação (HERMIDA, 2012).

A outra versão da LDB, preparada pela equipe técnica de FHC, foi diametralmente oposta àquela gestada pela sociedade civil⁹⁵. Para a sua aprovação, construída no interior do governo de FHC, Hermida (2012) relata amplo esforço e articulação do Poder Executivo sobre o Legislativo⁹⁶. [Mensalões], Medidas Provisórias (MP) e Decretos foram estratégias que visaram garantir a mudança de concepção presente na versão anterior, totalmente alinhada à racionalidade do capital, transformando-a em lei geral (HERMINA 2012, LAVAL, 2019).

Derivou da redução mínima do projeto original ao substituir os aspectos da Lei maior por tópicos, materializando as contradições e mitos como a igualdade de oportunidades, erradicação da pobreza, bem como a igualdade formal, desigualdade real, alienação, educação emancipadora (HERMIDA, 2012). Além disso, foi determinada a responsabilidade da União no estabelecimento de um currículo mínimo para a Educação Básica previsto na C.F (1988), como também ficou a cargo da União avaliar todos os níveis de ensino - instrumentos legais que sustentaram a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a gestão articulada das escolas às avaliações como SAEB, ENEM a serem discutidas oportunamente.

Vários pontos da lei aprovados atenderam às exigências do Banco Mundial desde os anos 1960 e 1970 para aumentar o número de universidades privadas por toda a América Latina (AGB, 1999). Como estratégia para a expansão das vagas nas instituições particulares, o governo criou na LDB, o dispositivo que permitiu a classificação de Centros em Universitários, sem que fosse obrigatória a atividade de pesquisa, estabelecendo mecanismos que revogaram o artigo 207 da Constituição Federal que determinava a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para os centros universitários (CAMARGO, 1999). Dessa

⁹⁵ Há que demarcar as reformas educacionais ainda se encontra em trânsito em todo mundo e referem-se às contradições iminentes do sistema produtor de mercadorias, por isso elas ganham sentidos diversos. Historicamente, no capitalismo fordista, as escolas estavam asseguradas, pois tinham o compromisso de diplomar os trabalhadores dotados de direitos. O diploma, em certa medida, assegurava a hierarquia da classe assalariada dependente da escola que gozava de certa autonomia e exercia força simbólica na formação. Orientado pelo sentido neoliberal na educação, o diploma perdeu o valor pessoal antes reconhecido socialmente. Nesse sentido, o saber passou a ser perecível e as competências, objeto de “destruição criativa”. Essas mudanças refletem uma coerência relativa ao capitalismo na educação. No antigo modelo escolar, a aquisição do saber se referia à construção de uma essência universal humana e exigia estabilidade, garantia do valor aprendido como o respeito à cultura comum e a construção da personalidade. Os objetivos que orientavam esse modelo giravam em torno da instrução e formação do trabalhador e da educação do homem. Com primazia no individualismo e no mercado, a concepção de formar o homem consumidor resulta de processos de desestruturação da sociedade industrial fordista e seu padrão de emprego. As necessidades passam a ser exclusivamente econômicas, particulares e inconstantes. Os valores da escola foram substituídos por critérios operacionais que se expressam sobremaneira na eficiência, mobilidade e interesse como aspectos formadores do homem econômico (LAVAL, 2019).

⁹⁶ O alinhamento do governo brasileiro às políticas neoliberais orientadas pelos organismos internacionais não é exclusivo desse governo. Inicia-se com o governo de Itamar Franco, tornando-se dominante no Congresso no governo de FHC.

forma, os cursos de licenciaturas, por demandarem menores custos, proliferaram-se nos Centros Universitários de todo país⁹⁷.

Uma das faces dessa regulamentação é vista em Laval (2019), quando demonstra a intensidade do capitalismo na educação brasileira:

[...] constatamos esse fato pelas empresas gigantes como a holding *Kroton*, que, pelo que sei, possui mais de 1,5 milhão de estudantes e quase 40 mil assalariados, e está presente em quase todos os setores do ensino, tanto de base como preparatório e profissionalizante” (LAVALL, 2019, p. 13).

Para o mesmo autor, a expansão do mercado do ensino superior nos últimos anos no Brasil, sob o comando dos oligopólios cotados na bolsa, coloca-o como o único caso do mundo.

Mas por que se discute no capítulo sobre o livro didático, aspectos pertinentes aos cursos de licenciaturas? Essas reformas tiveram grandes reflexos na formação do professor de Geografia conduzindo profissionais da área a debater intensamente, especialmente nos fóruns promovidos pela AGB.

Algumas sistematizações foram publicadas em periódicos, em especial no ano de 1999, onde se verifica críticas à Resolução CNE/CEB Nº 02/97 que autoriza a complementação pedagógica de 540 horas (240 horas aulas e 300 horas estágio) aos bacharéis que tenham carga mínima dos conteúdos para concluírem a licenciatura a que se candidataram.

Nos debates, conclui-se que a complementação pedagógica se encontrava dissociada do conjunto das disciplinas específicas dos cursos, não fornecendo base mínima para a profissionalização do professor ao simplificar a articulação entre Pedagogia e Geografia. Assim, o Professor passou a buscar nas escolas referências para lecionar (CAMARGO, 1999).

A esse respeito, Camargo assevera:

essa escola induz o professor a valorizar, na forma, alguns procedimentos que ele julga fundamentais à atividade docente. Nesse sentido, para exercer a função, o professor reproduz sem questionar o que está posto para o componente curricular, marcando uma prática mimética que apenas valoriza os conhecimentos técnico-pedagógicos em detrimento da reflexão (CAMARGO, 1999, p.6).

Essa situação demonstra a centralidade que ocupa o livro didático como principal instrumento de ensino em uma escola precária de recursos e conduzida, majoritariamente, por professores com deficiência na formação, facilitando a inserção dos indivíduos no trabalho

⁹⁷ O curso de Licenciatura de Geografia da pesquisadora que vos fala foi realizado justamente em uma dessas instituições e financiado pelo Fundo do Financiamento Estudantil - (FIES) no período de 1995/1999.

simples, operacional e repetitivo, diluindo e despolitizando as relações de classe no processo de ensino.

Se outrora a escola tinha função de integrar o indivíduo na moral, na língua, necessárias para a formação da nação, posteriormente passa a ser orientada para formar mão de obra para a indústria; agora, todos os mecanismos políticos, econômicos e culturais, levam a escola a satisfazer aos interesses da iniciativa privada, sempre guiadas pelas competências a serem adquiridas no mercado educacional para a pessoa conquistar uma posição no mercado de trabalho (GENTILI, 1998; SAVIANI, 2013; LAVAL, 2018; FREITAS, 2018).

Para a consolidação desse sistema, as teorias pedagógicas também sofrem grande inflexão. Segundo Saviani (2013, p.428):

[parte delas, inclusive aquelas apontadas como progressistas no processo de redemocratização] passa-se assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à capacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso, advoga, também, no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.

E o que isso significa do ponto de vista formativo, de estruturação dos sistemas educacionais e conseqüentemente da natureza dos conteúdos dos livros didáticos?

Nessa conjuntura aquela teoria do capital humano já rondando a educação na década de 1970, ganha novo formato: se antes estava centrada em uma lógica do crescimento econômico do país, da riqueza social, na competição entre as empresas, como assevera o próprio Gentili, agora o significado deriva da lógica voltada para os interesses privados. O mercado educacional deve fornecer aos indivíduos competências e habilidades para que ele ingresse com sucesso no mercado de trabalho. A educação não mais será entendida com a preparação da mão de obra para amplificar o mercado de trabalho, mas a instrução deve ser suficiente para a consolidação do capital humano do indivíduo a fim de instrumentalizá-lo a competir com outros indivíduos os poucos empregos disponíveis (Saviani, 2013).

Ressalva o autor na mesma obra, que a educação passa a ser concebida como investimento em capital humano individual ao possibilitar às pessoas o acesso aos empregos disponíveis já que, diante do processo de automação e da própria estrutura produtiva, não existe emprego para todos. São os graus de escolaridade que ampliam as possibilidades de emprego, configurando a “pedagogia da exclusão”.

Essa Pedagogia

Trata de preparar os indivíduos para mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação

em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, a sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão (SAVIANI, 2013, p.431).

Nessa lógica o serviço educacional vai deixando de ser direito, se realiza na escola “gestada” conforme a concepção da empresa. Sendo empresa há que ser padronizada nos currículos e avaliação⁹⁸. Freitas (2018, p. 9) os considera como esses os ingredientes básicos para um sistema de responsabilização.

A política de avaliação sistemática realizada pelo MEC/INEP, através dos Censos da Educação Básica e da Educação Superior a partir dos anos 1990, gerou dados que possibilitaram a constatação dos níveis precários de aprendizagem no País, apontando para a necessidade de políticas públicas eficazes para enfrentá-los (BITTAR E BITTAR, 2012).

Quanto ao financiamento, sabe-se, conforme dito que a C.F, promulgada em 1988, estabeleceu a vinculação fixando 18% para a União e 25% para estados e municípios da receita proveniente dos impostos. Contudo, como aponta Saviani (2011), o desrespeito à norma estabelecida na Carta Magna, teve ressonância principalmente a partir do governo FHC, que encontrou outro mecanismo de burlar essa exigência ao longo do seu governo.

Passou-se a criar fontes de receita nomeando-as, porém, não com a palavra “imposto”, mas utilizando o termo “contribuição”, como são os casos da COFINS (Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social), CPMF (Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira) atualmente extinta, CIDE (Contribuição sobre Intervenção no Domínio Econômico). A essas receitas, como não recebem o nome de impostos, não se aplicam à vinculação orçamentária constitucional dirigida à educação” (SAVIANI, 2011 p. 51).

Amparado pela retórica do imperativo das reformas, o governo de FHC criava mecanismos de redução nos custos e investimentos públicos na educação, buscando alternativas com parcerias com a iniciativa privada e organizações não governamentais.

⁹⁸ Em 1995 a professora Maria Helena Guimarães de Castro assume a presidência do INEP. Foi responsável pela reformulação do Sistema de Avaliação e Informação Educacional (SAEB). O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 1998, foi elaborado e implementado por Maria Inês Fini. Em 1998 instituiu a Estatística do Exame Nacional de Cursos (Provão). No ano de 2000 o Brasil ingressou no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) que faz parte do programa de educação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Importante ressaltar que Maria Helena Guimarães de Castro participou ativamente das reformas educacionais promovidas no estado de São Paulo no governo de José Serra como secretária estadual da educação e do governo golpista de Temer até maio de 2018, contribuindo para a finalização da BNCC do Ensino Médio. Maria Helena é socióloga formada na UNICAMP.

O programa Acorda Brasil, é expressão da política de Estado para a Educação no seu governo (fig. 4).

Figura 4- Cartaz do Programa Acorda Brasil



Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me000660.pdf>

Para o governo, somente seria possível alterar a realidade de carência educacional se houvesse a união dos esforços de toda a Nação. Por isso, cria em 1995, a campanha Acorda, Brasil. Está na Hora da Escola! Esse programa faz um apelo ao voluntariado e seu objetivo era “era torná-la símbolo de todas as ações governamentais na área e desencadear um processo de mobilização social que contagiasse todos os segmentos sociais, impregnando-os da percepção da necessidade urgente de eleger a Educação como prioridade nacional” (BRASIL, 1997, p. 4).

Essa campanha espelha uma das faces das políticas de educação pública do governo FHC nos seus oito anos de mandato, evidenciada em ações inovadoras obtidas com o projeto que se fixou no MEC, conforme se verifica nas experiências a seguir

Projeto Educar Plantando. Baseado na teoria Construtivista de ensino de Jean Piaget, o projeto Educar Plantando, desenvolvido em Paracatu, Estado de Minas Gerais, trouxe 300 famílias de volta ao campo, fez cair a evasão de 15% para 5,6% e a repetência, de 25% para 5,2%. O então prefeito, Manoel Borges, ofereceu transporte gratuito de qualidade e passou a comprar os insumos para a merenda diretamente dos lavradores locais, aumentando sua renda e incentivando-os, por esses motivos, a liberar os filhos do trabalho na roça para estudar. O projeto Educar Plantando revelou-se o melhor programa de Educação rural do Brasil, segundo o Diretor-Executivo da Fundação Banco do Brasil, João Pinto Rabello, que decidiu reproduzi-lo em mais 60 cidades do País.

Banco Itaú monta Central Telefônica. Por meio do seu Programa de Ação Comunitária (PROAC), o Banco Itaú doou todos os equipamentos da Central Telefônica do Fala, Brasil, que se compõe de 10 postos de atendimento com computadores e softwares de telefonia no valor de R\$ 100 mil. O Banco, que também fornece a manutenção periódica dos equipamentos, se comprometeu, ainda, a dar treinamento às teleatendentes. Com esse gesto, o Banco Itaú permitiu criar uma Central que tem se destacado pela sua capacidade em integrar o cidadão à política do MEC. Diariamente, chegam ao Fala, Brasil, uma média de 1.500 chamadas telefônicas.
[...]

Pais trabalham pela escola. A Associação de Pais do Colégio Pedro II, no Estado do Rio de Janeiro, dá um grande exemplo de parceria. Os pais fazem uso de seus ofícios para ajudar a escola. Um pai, engenheiro eletrônico, consertou as instalações elétricas. Outro, engenheiro civil, construiu rampas e um banheiro para uso por alunos portadores de necessidades especiais. Outro ainda, militar, deu aulas de reforço a uma classe, mais tarde aprovada integralmente nas provas. Com isso, esses pais conseguiram da direção da escola uma sala para realizar seu trabalho. Além de terem vagas no Conselho Escolar, também discutem com a direção sua participação no processo pedagógico (assegurado em lei no Brasil), e fazem promoções para ajudar alunos carentes, como a que desenvolveram para compra de livros didáticos para os do ensino médio.

O agricultor aposentado Deócles Gomes Machado, de 92 anos, morador da cidade de Ituiutaba, estado de Minas Gerais, trabalha de sol a sol para doar alimentos a oito creches, uma pré-escola, dois asilos e uma clínica, 1.200 crianças e adultos. Faz isso há 13 anos. De lá para cá, ele conseguiu 36 terrenos baldios emprestados, onde planta cereais, verduras e frutas. Com uma parcela da safra, ele paga os proprietários. Com a outra, faz suas doações. Para executar a tarefa, recorre ao seu próprio salário. Ganha R\$ 112 da Previdência Social e com metade desta quantia compra sementes e defensivos. Ao colocar seu ofício a serviços da escola, o lavrador sensibilizou o prefeito local, Público Chaves, que pretende ampliar o fornecimento da merenda e beneficiar também as escolas estaduais e federais de sua cidade (BRASIL, 1997, p.22-23).

Diante dos excertos, verifica-se que a educação sai do cenário de política pública tornando-se questão de filantropia. Para Saviani (2011 p. 54), essa tendência do poder público em transferir a responsabilidade pela educação para o conjunto da sociedade aliada ao poder

que exerce na regulação e nas avaliações das instituições “operou uma inversão no princípio constitucional que considera a educação ‘direito de todos e dever do Estado’, conduzindo à sua substituição por este outro enunciado: Educação pública: dever de todos, direito do Estado”.

Tais políticas, não se esgotaram por aí. Mais tarde, orientado fortemente pelo “Relatório Delors⁹⁹”, denominado por “Educação: um tesouro a descobrir”, o governo FHC assumiu-o como política de Estado. Uma das suas expressões, concomitante com cumprimento da Constituição Federal de 1988, foi a construção de currículo mínimo para o ensino como meio de assegurar a formação básica comum. Nessa conjuntura são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1995) (SAVIANI, 2013, p.433).

Concluído em 1999, esse documento tratava de capacitar crianças e jovens com primazia na aquisição de novos saberes e competências postas pelas relações estabelecidas entre o conhecimento e o trabalho com exigência de iniciativa e inovação¹⁰⁰ (BRASIL, 2001). Conforme as prescrições dos PCNs, o Estado estabelecia que os jovens devessem aprender a aprender¹⁰¹.

Evidentemente há caráter intencional no estabelecimento do currículo nacional como política de Estado, visto que em todas as disciplinas

Os caminhos do ensino e da pesquisa se abrem a partir de várias frentes e perspectivas teórico-metodológicos que têm na liberdade de escolha, e na possibilidade de realização das diferenças, seu caráter mais importante. A criações [sic] de parâmetros para enquadrar a atividade do conhecimento deve contemplar o próprio sentido do conhecimento, sob a pena de instrumentalizá-lo (CARLOS, 1999, p. 5).

⁹⁹ Esse relatório foi publicado pela UNESCO em 1996 e no Brasil, em 1998.

¹⁰⁰ Os PCNs de Geografia do Ensino Fundamental I e II propõem o desenvolvimento de capacidades relativas à observação, conhecimento, comparação, explicação e representação dos lugares de vivência dos alunos, assim como as diferentes paisagens que constituem o espaço. Na introdução, os autores apresentam a trajetória da Geografia como disciplina escolar e como ciência. Em seguida, encontram-se orientações para o trabalho pedagógico com definição dos objetivos, eixos temáticos, conteúdos e finaliza com os critérios de avaliação (BRASIL, 2001).

¹⁰¹ Essa gestão é imperativa porque diante da reestruturação do capitalismo na sua fase financeira, não haverá empregos estáveis e disponíveis para todos sendo imprescindível aos indivíduos a flexibilidade, habilidade fundamental para o mercado. Conforme postula Saviani: “No contexto do escolanovismo era pautado na valorização dos processos de convivência entre crianças com adultos, assim como a sua adaptação na sociedade (antes considerada como um organismo onde cada indivíduo deveria ocupar um lugar e cumprir o seu papel em benefício de todos). Essa concepção estava animada do otimismo (a escola risonha e franca) próprio de uma economia em expansão em que a industrialização criaria uma situação de mudanças constantes, caminhando, como foi assinalado, em direção ao pleno emprego propiciado pelas políticas keynesianas”. Nessa conjuntura de mundialização da economia, é ressignificado. Tem a ver com a gestão do imprevisível” (SAVIANI, 2013, p. 432).

Se há caminhos teórico-metodológicos múltiplos, quais desdobramentos na produção didática terá o currículo nacional estabelecido à revelia da participação efetiva dos professores dos estados e municípios?

Sabe-se que pesquisas sobre o currículo escolar não é recente. Currículo é um instrumento no campo da educação em permanente disputa porque é constituidor de subjetividades¹⁰² (DUARTE, 2016). Para Apple (2012) o currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos. É sim, tradição seletiva oriunda da seleção de alguém, da cisão de um grupo sobre o conhecimento. Assim, o currículo resulta de relações de tensões, conflitos e concessões culturais que organizam e desorganizam um povo. Por essas razões, a determinação de um currículo nacional é essencialmente técnica, visto que em sua essência estão decisões e interesses presentes nas esferas política, econômica e cultural da conjuntura social. Para ele, não há dissociação entre conteúdos, metodologia dos aspectos políticos e éticos aos quais eles se inserem¹⁰³.

Por essas razões importa pensá-lo no processo histórico, articulando-o às dimensões político-econômica da conjuntura e seus reflexos no tratamento dos povos originários na produção didática num futuro próximo e distante.

Sobre os PCNs especificamente, há inúmeros autores que reconhecem os aspectos seus positivos. Conforme apontou Pontuschka (1999, p.17), os PCNs de Geografia proporcionam avanços quando ofereceram os conceitos de paisagem, lugar, território, região, mas não os articulam com os objetivos gerais, tampouco com os procedimentos metodológicos. O outro fator é a inter-relação entre a subjetividade aliada à objetividade no estudo da Geografia¹⁰⁴.

Sobre os pontos negativos do documento, a mesma autora assinala a ausência dos aspectos econômicos - fator que o torna asséptico, ocultando na análise as grandes polarizações sobre a apropriação do espaço. Ademais, críticas sobre a lacuna da participação dos professores na elaboração do documento, desrespeito à autonomia da escola, a

¹⁰² Entende-se a subjetividade por “reflexo da realidade que existe fora do homem, independente da consciência humana que, aos poucos, é incorporada pela atividade, à medida que os vínculos reais são exercidos ao se organizarem, produzirem e reproduzirem suas vidas, viabilizando, assim, a incorporação da realidade na subjetividade” (LEONTIEV, 1978 *apud* FRANCISCO, 2011). No caso do currículo e dos conteúdos dos livros didáticos, não acredita-se que isolados, analisados em si, fora dos acontecimentos conjunturais e estruturais que o materializam, sejam únicos constituidores de subjetividades, mas exercem influência, visto que são instrumentos centrais da escola - entendida como instituição responsável pela humanização dos indivíduos a partir dos conteúdos científicos historicamente elaborados. Conforme vê-se, historicamente esses conteúdos – presentes os livros didáticos, são carregados de ideologias e equívocos, contudo não é possível quantificar e qualificar a sua potencialidade na construção da subjetividade dos indivíduos.

¹⁰³ Um dos argumentos do governo sobre a necessidade de um currículo de âmbito nacional se referia às dificuldades teórico-metodológicas e técnicas que os municípios e estados tinham para a elaboração curricular própria.

¹⁰⁴ Nesse caso a subjetividade não é concebida nos mesmos preceitos de Vigotski.

preeminência do especialista em detrimento dos professores/comunidade escolar na definição do currículo, a responsabilização dos professores pelo fracasso do desempenho dos alunos, o desrespeito às singularidades regionais, constituem o cenário de descontentamento dos docentes e parte dos professores dos ciclos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (CACETE, 1999; PONTUSKCHA, 1999; SPOSITO, 1999).

Historicamente, sempre houve a tendência de as propostas curriculares oficiais apontarem caminhos opostos aos pressupostos e matrizes teórico-metodológica que presidiram às propostas anteriores. A despeito disso, há quase um consenso entre os docentes dos centros de referência de pesquisa em Geografia do país do imbróglgio teórico metodológico que fundamenta os PCNs. Afirmam os autores que o documento abarca matrizes da Geografia tradicional, da Geografia marxista e da Geografia de cunho fenomenológico; portanto, ainda que estabeleça as críticas, a aderem (SPOSITO, 1999; PONTUSCHKA, 1999; OLIVEIRA, 1999; CACETE, 1999; ROCHA, 2010) reunindo os diferentes fundamentos teórico filosóficos na inteligibilidade de um objeto ou fenômeno, adotando assim, o pluralismo epistemológico.

A despeito disso, Rocha (2010 p. 23) aponta que inicialmente é possível identificar um pluralismo teórico-epistemológico, mas, na medida em que segue sua análise, ressalta:

Malgrado as confusões teóricas que perpassam todo o texto presente nos Parâmetros de Geografia, resultante – para não ser ofensivo – de um explícito ecletismo na forma de compreender esta ciência por parte de quem elaborou os documentos, é clara a intenção do Estado em oficializar uma geografia de fundamentação fenomenológica e construtivista nas salas de aulas, como podemos concluir se analisarmos as prescrições feitas para esta disciplina no contexto da política curricular oficial em implementação no Brasil.

O mesmo autor ainda reflete sobre os desdobramentos do fundamento filosófico de cunho fenomenológico para compreensão do espaço:

Há por parte da geografia da percepção, assim como pela do comportamento, uma preocupação com a elaboração de um enfoque globalizador e subjetivo da realidade. Para estas abordagens, o espaço, em decorrência de seu caráter abstrato, deixa de ser a referência central dos estudos geográficos, sendo substituído pelo espaço vivido, construto social resultante da percepção e das experiências dos indivíduos. Desta forma, pode-se afirmar que para cada homem e cada mulher existe uma imagem diferente do espaço, apreendida a partir do que eles e elas percebem do mundo que os (as) rodeia, afinal, se a consciência é sempre a “consciência de alguma coisa” e o objeto é sempre o objeto-para-o-sujeito, o espaço só existe para a consciência do homem ou da mulher (ROCHA, 2010 p. 23).

Se o currículo não é neutro, se nele há intencionalidade, a quem servem esses conteúdos estabelecidos nos PCNs?

Recorre-se novamente a Rocha (2010) que avalia o referencial prescrito para o ensino de Geografia com a finalidade de produzir e reproduzir formas de consciência e disputá-las com intuito de manter o controle social sem o imperativo daqueles que dominam apelar para estratégias explícitas de dominação.

Bittencourt (2011, p. 301) adverte, que o Estado “interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-lo, seguindo na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais”.

Apple trata da complexidade das relações entre as políticas de Estado para os livros didáticos e o mercado editorial que publica os livros. Grosso modo, o autor considera que as editoras que publicam os livros adotados pelo Estado, também cumprem o papel na definição do currículo (APPLE, 2012). Evidente que não se pretende sobrepor o livro didático ao currículo estabelecido nos programa de intervenção do Estado para o ensino de Geografia, porém, não se pode negar a relação dialética entre currículo e livros didáticos.

Sendo um suporte de métodos pedagógicos, as editoras passam a incorporar nos livros didáticos, elementos da Geografia prescrita no documento oficial, adicionados àqueles ideológicos postos pela pedagogia que fundamenta os Parâmetros¹⁰⁵.

Averigua-se aspectos dos PCNs, especialmente nos livros de Geografia do primeiro e segundo ciclo do Ensino Fundamental, onde há atividades, exercícios e textos de cunho mais subjetivo que reforça a análise de Rocha (2010), articulada a relativização do conhecimento científico com imprecisões conceituais e teóricas, traços do ambiente pós-moderno¹⁰⁶.

¹⁰⁵ César Coll assessorou a formulação dos PCNs em 1997, conferindo grande destaque à perspectiva construtivista. Saviani (2013, p. 436) denomina por neoconstrutivismo o construtivismo já reconfigurado. Nessas condições, a ênfase das pesquisas de Piaget e seus seguidores, aderem à retórica reformista baseada no fim das grandes narrativas. Fundamentado nas pesquisas de RAMOZZI-CHIAROTTINO (1984, p.84), Saviani (2013, p.436) afirma: “a retórica construtivista ‘funciona como um filme em câmara lenta que representaria uma imagem imóvel depois da outra, em vez de chegar à fusão de imagens; tende ao êxito e não a verdade: encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e não na construção ou na explicação. É puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada; ela só trabalha sobre as realidades, os índices perceptivos e os sinais motores, e não sobre os signos, os símbolos e os esquemas representativos ou os conceituais verdadeiros que implicam inclusão de classes e relações; ela é essencialmente individual, por oposição aos enriquecimentos sociais adquiridos graças ao emprego dos signos”.

¹⁰⁶ A adoção de alguns elementos dessas matrizes é mais tardia nos livros de Geografia dos anos do Ensino Fundamental II do que naqueles produzidos para alunos do Fundamental I. Ganham expressão mais definida em sistemas de ensino apostilados. Sobre esses materiais, Britto (2011) aponta que gradativamente os sistemas apostilados têm ganhado espaço no mercado em razão do reforço da cultura de avaliação, do avanço da municipalização do ensino e dos limites do mercado, antes restrito ao setor privado. Os sistemas apostilados têm sido alvo de polêmicas, pois envolve vários aspectos. São materiais preparados por empresas privadas que não passam por avaliação oficial. Financiado pelo estado ou município que o adota, esses materiais nem sempre

Em meio às reformas e outros sentidos que permeiam as políticas educacionais que têm incrementos intra e extra escolar, não há grandes mudanças no conteúdo e forma dos livros didáticos do 5º ao 8º ano, aspecto que reforça a premissa posta por Apple do papel que os livros exercem no currículo e suas contradições.

Como prova disso, ainda que a centralidade da discussão não esteja pautada na categoria etnia, Tonini (2001 p.14) ao investigar o discurso geográfico dos livros didáticos dos 7º e 8º anos produzidos no final da década de 1990, conclui:

Grande parte dos livros didáticos continuam descrevendo identidades étnicas pelo discurso oitocentista, construído pelo Ocidente, marcado por uma divisão dual de cultura: nós e os outros, o qual tende a sobrepor seus códigos culturais aos outros. A diferença mais pontual entre esse discurso e os da atualidade é a entrada dos Estados Unidos nessa relação. Assim, permanece um discurso em que os códigos culturais do Ocidente permanecem como fonte de identidade étnica que produz a categoria binária: cultura Ocidental e cultura dos Outros.

A verificação da descrição das identidades étnicas pode associar-se à proposição oficial do tema transversal dos PCNs, a “Pluralidade Cultural” que recomenda como critérios norteadores para o ensino de Geografia dos terceiro e quarto ciclos dos anos finais (5ª a 8ª série), a abordagem da urgência social e a abrangência nacional (BRASIL, 1998, p.41). No exemplar dos PCNs intitulado por: “Apresentação dos temas transversais e ética” (2001, p. 32), ao versar sobre a pluralidade cultural, lê-se:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só pelas diferenças étnicas, como também por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade étnico cultural que compõem o patrimônio social cultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural.

apresentam qualidade técnica. Em média, em 2011, custava-se aos estados ou municípios R\$ 150,00 por aluno. Os recursos do FUNDEB utilizados na compra desses materiais poderiam ser utilizados para outros fins. Os sistemas de ensino trazem orientações claras para os professores sobre o planejamento e a condução das aulas, num momento em que se verifica a formação inicial docente. Uniformizar as aulas é também uma das estratégias para garantir certa igualdade, estabelecida pelo padrão mínimo de qualidade para todos os alunos. Ademais, os sistemas visam oferecer outros recursos de apoio ao trabalho docente chegando ao até disque-dúvidas. Tudo isso intenciona-se oferecer novos produtos capazes de obtenção de altos lucros, frente a precariedade formativa e das condições de trabalho.

Esses aspectos demonstram que, mesmo com a prescrição da abordagem temática desvinculada dos fatores econômicos, numa perspectiva multiculturalista, há uma imutabilidade discursiva nos livros didáticos de Geografia, conforme aponta Tonini (2001), e o excerto acima, apesar de a autora listar outras permanências, como a estrutura N-H-E, denominada por ela como físico, humano e econômico – elementos do espaço geográfico sob o qual assenta-se o estudo dos povos.

Assim, inúmeros livros didáticos passam a ser adaptados às exigências da nova legislação. Autores e editores se debruçam no referencial para a produção de novos produtos para o mercado e, agora com selo: “de acordo com os PCNs”, procuram ajustar a produção dos livros à legislação com vistas nos lucros obtidos pela maior fatia do mercado editorial, sem, no entanto, alterar a sua estrutura¹⁰⁷. O que se vê ao longo dos anos é um esvaziamento de conteúdo (textos), aumento da fonte e a inserção de imagens, fotos, infográficos com proposta de exercícios cada vez menos reflexivos e mais lúdicos.

A tendência pedagógica hegemônica das competências que orientou os PCNs, mesmo que não tenha refletido de imediato nos livros e nas salas de aula pela complexidade do sistema educacional, foi ganhado contornos políticos para implantá-la como referência na gestão do sistema escolar, articulando-a ao currículo, às avaliações externas, à remuneração dos Professores e ao ranqueamento das escolas¹⁰⁸. A rede pública do Estado de São Paulo tem cumprido e, ainda que os PCNs não vigorem, tem intensificado a política de condutivismo do trabalho do Professor. Mas o que isso quer dizer e qual relação estabelece com o livro didático?

Quer dizer que esses elementos que emergem na constituição da trajetória histórica são indicativos que levam a pensar que o livro didático de Geografia conserva forma e estrutura de uma Geografia clássica, incorpora elementos discursivos (não os metodológicos) da Geografia crítica, adere aos elementos da geografia fenomenológica e aos preceitos pedagógicos como orientadores das políticas públicas que o Estado elege variando com maior ou menor intensidade, conforme observamos nos livros.

O livro, entendido como unidade polarizada que se renova e se conserva, é um elemento importante na difusão de significados no processo de ensino e das análises

¹⁰⁷ Ainda que o governo pague em média 10% do valor de capa, essas empresas faturam grandes cifras pelo volume de livros que comercializam. Disponível em: < ¹⁰⁷ Revista época. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG79649-5856.00.html>>. Acessado em mar. 2020.

¹⁰⁸ Importante destacar que o ENEM, o SAEB, a Prova Brasil são todas provas padronizadas e aplicadas alunos das escolas da rede de ensino muito desigual, com condições díspares das unidades escolares. Esses testes uniformizados transformaram, em grande medida, o processo de ensino e aprendizagem num treinamento para que os alunos os realizem com sucesso dando prioridade às disciplinas de matemática e português em detrimento da Geografia, História, Ciências, entre outras (COUTO, 2016).

territoriais. Diante das considerações, questiona-se como o livro (produto cultural/mercadoria) espelha e atualiza a complexidade das relações materializadas nos territórios, no caso da investigação, dos povos indígenas? Há na essencialidade dos livros didáticos uma retórica que abarque nas desigualdades sociais os direitos étnico-raciais desses povos? A fusão das pedagogias e Geografias que consubstanciam os livros aponta para o fazer geográfico-didático que espelhe e condicione formas objetivas desses povos serem e estarem no mundo, quando orientados pelos sentidos da educação oficial fundado no individualismo, nos fundamentos do mercado e na empregabilidade? Segue-se em busca de respostas.

CAPÍTULO 4- MULTIPLICIDADE DOS AGENTES ENVOLVIDOS NA PRODUÇÃO DIDÁTICA DE GEOGRAFIA

4.1 Organizações educacionais neoliberais

Vê-se, desde os debates da segunda metade da década de 1990, até os dias de hoje, que o neoliberalismo, como tendência político-econômica, se consoma em intensidades variadas no Brasil e em toda a América Latina¹⁰⁹.

Conforme foi demonstrado, desde a Nova República, o modelo neoliberal vem avançando fortemente na constituição das subjetividades, adentrando os territórios das escolas que, junto com outras instituições, têm capacidade de publicizar essa racionalidade. O Estado intensifica-o na elaboração de políticas públicas, estabelecendo, no caso da Educação, o currículo único (ao sintetizar costumes e valores compartilhados com objetivos para a sociedade), a implantação da avaliação padronizada constante, a standardização do trabalho docente e a centralização da produção didática.

A respeito das estratégias de difusão da racionalidade empresarial, Dardot e Laval (2016, p.331), esclarecem:

As técnicas de gestão (avaliação, projeto, normatização de procedimentos e descentralização) supostamente permitem objetivar a adesão do indivíduo à norma de conduta que se espera dele, avaliar por tabelas e outras ferramentas do registro do painel de gestão, seu comportamento subjetivo, sob a pena de sofrer sanções do emprego, no salário e no desenvolvimento de sua carreira.

Nessa perspectiva, a educação escolar, além de ser campo de execução do modelo empresa de funcionar é, ao mesmo tempo, espaço de disputa a ser constituído de nova territorialidade mercantil a fim de reproduzir esses conteúdos como suportes de novas subjetividades no processo formativo das crianças, adultos e adolescentes¹¹⁰; ou seja, simultaneamente à educação do indivíduo na concepção homem-empresa, a educação escolar

¹⁰⁹ Desde março de 2020, a propagação efetiva do novo vírus Covid-19 nos países latino-americanos, desnudou os efeitos mais perversos da adoção da doutrina neoliberal nas políticas públicas, revelando que o mercado não responde pelas demandas reais da sociedade, nem do próprio sistema que entra em colapso sem a intervenção estatal.

¹¹⁰ Entende-se subjetividade na perspectiva vigotskiana, como conversão interna dos significados constituídos externamente. A subjetivação, nesse sentido, ocorre quando o sujeito, ao desenvolver suas funções psíquicas, internaliza significados (construtores de consciência) no processo de trabalho, entendido como atividade social. Isso quer dizer que, quando o Estado propõe uma educação escolar fundada nos princípios da competição, individualismo e em valores e modo de funcionar instrumentalizado por atitudes padronizadas, certamente não oferece na educação atividades que orientem o indivíduo para trajetória de formação humana e emancipatória, ao contrário, o padrão passa a ser estabelecido pelos valores do mercado.

se converte em mercado potencial ao transformar direitos em serviços garantidores de ativos e dividendos.

Como defensores da implantação desse modelo, veem-se, em intensa atuação, organizações como o grupo/fundação Lemann¹¹¹ e Todos Pela Educação¹¹², autodenominando-se preocupadas com a reflexão sobre a realidade do país e “disponíveis a contribuir para a promoção da educação de qualidade”¹¹³.

Ocorre que essas organizações, lideradas por grandes grupos empresariais, têm seus projetos educacionais, atrelados às prescrições do FMI e do Banco Mundial que vêm atuando há décadas no Brasil e na América Latina, denotando que as tendências à privatização e os interesses múltiplos na Educação envolvem Estados nacionais, elites financeiras mundiais e nacionais¹¹⁴.

Fundamentado no repertório dos baixos níveis de Educação como fator que impõe sérios problemas à competição brasileira, dada a incapacidade técnica dos governos, essas organizações da sociedade civil refletem e propõem modelos de gestão sem referência ao aumento dos recursos voltados para a promoção de um sistema educacional efetivo¹¹⁵. Conforme pontua Oliveira (2019), buscam atuar na rede pública de ensino subvencionando a formação política e escolar do corpo docente e discente à luz dos valores do mercado, ideário privatista, sem propor a ampliação da destinação de recursos públicos e privados.

Em oposição à formação emancipatória dos indivíduos, fundada na perspectiva sócio-histórica, com vistas ao desenvolvimento pleno das suas capacidades rumo à construção da

¹¹¹ A Fundação Lemann é vinculada do Grupo Lemann liderado por Jorge Paulo Lemann.

¹¹² Fundada em 2002 enquanto Todos pela Educação, organização da sociedade civil sem fins lucrativos, em 2006.

¹¹³ A Fundação Lemann tem como missão “Colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto que garantam a aprendizagem de todos os alunos e formar líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade” (FUNDAÇÃO LEMMAN) Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/somos>>. Acessado em 25.ago.2020. Ver mais em: TODOS PELA EDUCAÇÃO, hmtl,sd,

¹¹⁴ São mantenedores da organização da sociedade civil sem fins lucrativos, “Todos pela Educação”: Associação Crescer Sempre, Daniel Goldberg, Família Kishimoto, Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação La Caixa, FLUPP – Fundação Lucia e Peterson Penido, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação telefônica Vivo, Fundação Vale, Vale, Gol, Instituto MRV, Instituto Natura, Instituto Península, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Movimento Bem Maior, Milú Vilela, Prisma Capital, Pro Futuro e Scheffer. Os apoiadores somam-se 15. São eles: *Burguer King*, Fundação Educar Dpaschoal, Moderna, Fundação Roberto Marinho, Instituto Votorantin, Jair Ribeiro, Marina Arnhold, Arredondar, Instituto Cyrela, Antonio Carlos Piloni e CSHG- Crédito Suisse Hedging Griffo, Suzano, Shoulder, Patri e Persio Arida.

¹¹⁵ Interessante que empresas mantenedoras e ou parceiras da organização Todos pela Educação, embora apontem problemas de gestão do Estado, muitas delas encontram-se no ranking das 50 empresas mais reclamadas no Procon de SP no ano de 2019, entre elas, estão: Bradesco, Itaú, Vivo. Empresas do Jorge Paulo Lemann como Lojas Americanas, Submarino, Americanas.com, ocupam a 15ª posição na lista. Se a gestão privada é tão eficiente a ponto de servir de modelo para gestão pública, o que fazem essas empresas e bancos nessa lista do Procon de SP? Disponível em: <https://www.procon.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/ranking_estadual_2019.pdf>.

indivíduo¹¹⁶, o que há por trás da atuação dessas organizações, vincula-se com a implementação da ética empresarial, termo utilizado por Dardot e Laval (2016), exaltando o homem que faz a si mesmo e a sua realização, singularizando-se por outros aspectos como o combate, a força, o vigor e o êxito.

Essa concepção de homem projeta um dever claro na educação do indivíduo, pautado no entendimento do capitalismo como único modo de organização social possível, na valorização do utilitarismo, do sucesso, do pragmatismo, aspectos que já se encontram bastante materializados no mundo do trabalho. A acentuação dessas relações sociais reflete na constituição das subjetividades que se complexificadas pelos problemas reais gerados pela materialidade dessa doutrina, entre eles o sofrimento dos trabalhadores, de estudantes, professores entre outros profissionais da educação¹¹⁷.

Sem oferecer mercadorias inicialmente, e destinando equipes de formação e gestão para atuar nas Secretarias de Educação com a contrapartida de acesso a todos os dados, esses grupos empresariais e instituições como Itaú, Bradesco, Fundação Roberto Marinho, especialmente o Grupo Lemann, busca, segundo Oliveira (2019, p.166), além de publicizar as ideias neoliberais, criar possibilidades de acumulação de capitais no estágio de desenvolvimento do capital financeirizado por meio do empresariamento dos fundos públicos com

- a) ações educativas com fins lucrativos, voltadas para a formação das elites; b) ações voltadas para a formação dos intelectuais orgânicos da nova sociabilidade neoliberal (por meio de eventos centrados em estudos, debates, reflexões e mecanismos de planejamento e sistematização das estratégias mais adequadas de intervenção na realidade educacional); e c) ações “ditas” filantrópicas, sem fins lucrativos aparentes.

De acordo com debates e reflexões, a atuação da equipe da Fundação Lemann nas Secretarias de Educação dos municípios objetiva o acesso aos dados do funcionamento da máquina pública, conhecimento dos processos educativos desenvolvidos na rede pública, na implantação de projetos vagos, sem referencial teórico-metodológico oriundo das pesquisas científicas, na defesa do esvaziamento dos conteúdos curriculares, restringindo-os aos

¹¹⁶ Liberdade é uma das categorias centrais da pedagogia histórico-crítica fundamentada em Marx. Nessa concepção, ao suprimir a subordinação do trabalho pelo capital e resgatar a riqueza humana para além da sua forma historicamente vinculada ao capital, há potencial de emancipação dos indivíduos por meio da apropriação dessa riqueza.

¹¹⁷. A estratégia para resolução desse problema tem sido a medicalização - tendência que se expressa em níveis cada vez mais acentuados no uso irracional de medicamentos para controle da mente e do comportamento, inclusive das crianças. A forma-mercadoria do sofrimento prepara o terreno ou lida com os efeitos secundários da devastação das formas de vida tradicionais?”

conteúdos básicos de Matemática e Português, além da obtenção de informações do corpo discente com a possibilidade futura de venda de insumos didáticos, considerando a possibilidade de cada matrícula ser um futuro ativo.

Nesse sentido, Oliveira (2019, p.168) conclui em seus estudos que o projeto de educação empresarial praticado por grupos privados, tais como o Grupo Lemann e a Fundação Lemann,

materializam o novo papel que vem sendo assumido pelo empresariado brasileiro em relação à educação em geral e à educação pública no Brasil, em particular. Tais projetos se constituem numa exitosa iniciativa organicamente concebida pela ofensiva empresarial hegemônica pelo capital financeiro em âmbito mundial, direcionada à construção coercitiva do consenso sobre a nova sociabilidade do capital.

No caso da atuação, o Grupo Lemann, vem ganhando muito espaço, tanto na “orientação” da gestão das Secretarias de Educação em inúmeros municípios do país, como também os negócios que passam a ter expressão econômica resultante do gerenciamento pelo fundo de investimento GERA Venture Capital¹¹⁸.

Dados resultantes das pesquisas de Oliveira (2019) e informações obtidas na página da Eleva Educação, indicam que investimento recente do Gera resultou na criação da Eleva Educação, voltada para o mercado educacional com o intuito de empreender projetos relevantes na Educação, a fim de obter retornos financeiros atrativos. Essa *holding* conta, atualmente, com mais de 80 mil alunos, nas 130 escolas próprias localizadas nos onze Estados brasileiros e Distrito Federal, além das escolas parceiras que consomem o Sistema de Ensino próprio, denominado Eleva.

Já a respeito do Todos pela Educação, Martins (2009), ao comentar sobre o papel dessa organização em suas pesquisas, assevera que seu interesse é reduzir a sociedade civil ao terceiro setor, promovendo práticas de voluntariado por empresas que passam a ser socialmente responsáveis pela Educação, estabelecendo uma nova sociabilidade, ao submeter a luta política às intervenções do empresariado.

¹¹⁸ Esses negócios estão diluídos em inúmeros fundos de investimentos. Para se ter ideia, o representante da mesma fundação que visa contribuir para o avanço da qualidade da educação, é acionista da Construtora Tenda, via *Constellation*, listado como sócio não majoritário. Vale lembrar que a construtora Tenda é a mesma que pretendeu, em janeiro de 2020, derrubar quatro mil árvores nativas da mata Atlântica, localizada no entorno da terra indígena dos Guarani Mbya, no pico do Jaraguá em São Paulo para a construção de torres residenciais. Disponível em: <<https://deolhonosruralistas.com.br/2020/02/01/jorge-paulo-lemann-e-itauesta-entre-acionistas-de-construtora-que-assusta-povo-guarani-no-jaragua-em-sp/>>. Acessado em 09. ago.2020.

Nessa lógica de atuação de ambas as organizações, verifica-se o esvaziamento da cidadania, da garantia dos direitos ao verificar a educação escolar pública na disputa do controle privado.

Ainda que se demarquem expressões da magnitude do neoliberalismo em todas as dimensões da nossa vida, com maior intensidade na Educação, a partir dos anos 2000, muitos autores consideram que essa doutrina não triunfou plenamente no Brasil¹¹⁹, porém aspectos dessa ordem serão retomados no final deste capítulo.

Posto isso, vê-se a intensidade da atuação dos grupos empresariais privados pelo controle do Estado – concentrador do poder político, esse último caracterizado como “modalidade particular de relações que se estabelecem entre classes sociais, como a capacidade de alguns levarem adiante seus projetos e seus interesses em detrimento dos interesses e projetos de outras classes”. Como centralizador do poder político, o Estado condensa relações e as reproduz de maneira a perdurar e organizar a vida da sociedade no campo econômico, cultural, ideológico (OSORIO, 2014, p. 27) e, dentre todas essas dimensões, vê-se a produção dos livros didáticos e os conteúdos de Geografia.

Assim, questionam-se quais seriam as implicações para a educação escolar quando o Estado empreende um programa voltado para o consumo e distribuição de livros didáticos? Como o PNLD se configura em meio à atuação de grupos empresariais que buscam intervir em várias dimensões do sistema educacional: desde o currículo, a formação de professores, organização sistêmica das redes, metodologias adotadas pelos professores, o estabelecimento de uma metodologia para as aulas? Como e em que intensidade e qualidade o PNLD atende a interesses contraditórios postos pelo mercado editorial e outras empresas que veem na Educação a possibilidade de captação de fundos públicos? Como se manifestaram e se manifestam os conteúdos relativos à territorialidade dos povos originários com as mudanças curriculares?

Veremos como isso se deu historicamente.

¹¹⁹ Uma das expressões da adoção do neoliberalismo se verifica num fato importante que poderia agravar sobremaneira a educação brasileira. Tramitou na Câmara dos Deputados, nesse momento da pesquisa, a votação do Fundo de Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, que venceria em dezembro, deste 2020. No dia 21/07/2020, foi aprovada no Congresso, a Emenda Constitucional (PEC 15/2015). O destaque à aprovação toma importância se articulada à PEC 55/2016, votada pelo Senado Federal em dezembro de 2016. Também denominada por PEC do Teto dos Gastos Públicos, ela restringiu os gastos do orçamento da União ao longo de 20 anos, inviabilizando os investimentos ao percentual mínimo estabelecido na Constituição Federal de 1988 (18% da União e 25% dos Municípios e Estados) da receita resultante dos impostos.

4.2 O PNLD e o mercado editorial de livros didáticos

No plano das decisões políticas nacionais sobre o livro didático, o Presidente José Sarney (1985-1990), por meio do Decreto nº 91.542, criou, em 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com mudanças na legislação anterior. Entre essas mudanças estão: a indicação do livro didático pelos professores¹²⁰; a reutilização do exemplar, extinção do livro descartável, a melhoria das especificações técnicas para sua produção, visando à durabilidade dos livros, a extensão da oferta de livros aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias e o fim da participação financeira dos Estados, passando o controle do processo decisório para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) (BRASIL, 2001).

Ao criar o programa, o Governo Sarney não fez nenhuma menção ao PLIDEF (1971), provavelmente para não associar a sua imagem com os governos ditatoriais. Mesmo sendo herdeiro de programas anteriores, em 1985, suas alterações resultaram em quantidade inédita de livros distribuídos gratuitamente aos alunos da rede pública de ensino, embora se verifiquem registros relativos à falta de frequência e universalidade no atendimento (CASSIANO, 2005).

Para Cassiano (2005), já na década de 1990, o mercado de produção dos livros didáticos constituía-se, basicamente, por nove Editoras, oito de famílias brasileiras que dominavam o segmento: Saraiva, Cia. Editora Nacional, Editora do Brasil, Ática, Scipione, Moderna, Atual, IBEP e a FTD (de origem francesa). Todas elas tinham sede em São Paulo e obtiveram beneficiamento via investimentos estatais, à medida que expandiam o acesso às escolas na década de 1970.

Para a mesma autora, é possível compreender o PNLD levando em conta dois momentos bastante importantes: 1 - a proposta Educação Para Todos (1990) e 2 - a construção do Plano Decenal de Educação para Todos¹²¹. A esse respeito, Bezerra e De Lucca (2006), esclarecem que, anteriormente à elaboração do Plano Decenal de Educação, o controle e as decisões a respeito do livro didático se restringiam à FAE, que intermediava a relação entre professores e mercado editorial.

A atuação mais efetiva do MEC para além da aquisição dos livros didáticos, definindo as características, funções e qualidade dos livros, inicia-se em 1995, tornando-se mais efetiva

¹²⁰ Pesquisas recentes relacionadas aos livros didáticos têm demonstrado a queixa dos professores de não receberem as obras escolhidas por eles, colocando em xeque a eficácia dessa legislação em vigor há décadas.

¹²¹ Importante destacar que o Plano Decenal de Educação Para Todos se insere como meta estabelecida pelo Banco Mundial que intenta, por meio da valorização da educação, diminuir as desigualdades sociais.

em 1997, com a extinção da FAE, até então executora do PNLD (BRASIL, 2001). Nesse caso, a distribuição se restringia aos livros de 1^{as} e 2^{as} séries das escolas públicas. Quando a FAE foi extinta, a transferência das competências migrou para o FNDE – autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o Ensino Fundamental, responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC), entre elas, o PNLD.

No documento “Recomendações para Políticas Públicas do Livro Didático” (2001), vimos que, desde 1993, o MEC já dava indícios da ampliação de sua participação no PNLD ao versar que

Assumi[iria], como diretrizes, ao lado do aprimoramento da distribuição e das características físicas do livro didático adquirido, capacitar adequadamente o professor para avaliar e selecionar o manual a ser utilizado e melhorar a qualidade desse livro, por intermédio de uma nova política do livro no Brasil”. (BRASIL, 2001, p.12).

Com vistas na execução do Programa já estabelecido no Plano Decenal de Educação de 1993, em 1994, o MEC atribuiu às comissões de especialistas de cada área do conhecimento, a função de avaliar a qualidade dos conteúdos, bem como os aspectos metodológicos e pedagógicos dos livros didáticos, entre eles, os dez livros de Estudos Sociais escolhidos pelos professores das séries do Ensino Fundamental I, em maior volume, no ano de 1991 (BRASIL, 2001)

Como exemplo da avaliação, Bezerra e De Lucca, (2006, p.32) afirmam: “pela análise, apontaram-se falhas graves do ponto de vista editorial, conceitual e metodológico nas obras em uso por professores e alunos” de 1^a a 4^a séries. Para ter-se ideia, dos 112 livros inscritos e avaliados no ano de 1996 para serem distribuídos em 1997, registram-se os seguintes resultados: 12 obras recomendadas, 13 recomendadas com ressalva, 75 obras não foram recomendadas e 12 obras excluídas (BRASIL, 2001).

Com a avaliação implantada gradativamente, o número de livros não recomendados diminuiu, conforme se constata que:

No que diz respeito aos livros de 1^a a 4^a séries, no PNLD/97, as obras classificadas como não-recomendadas (*sic*) constituíram cerca de 72% do total de livros escolhidos. Esse total reduziu-se expressivamente no PNLD/98, constituindo aproximadamente 41% desse total; os recomendados (com distinção, simplesmente recomendados ou com ressalvas) passaram, conseqüentemente, (*sic*) a representar 59% desse mesmo total (no PNLD/97, representaram apenas 28%). (BRASIL, 2001, p.20)

Sobre esse debate e o imperativo de participação mais ativa do professor na escolha dos livros, independente da centralização dessa atividade pelo Estado, Lajolo (1996, p.7) observa:

Minimizar os danos do mau livro começa pela atividade que precisa preceder o uso de qualquer livro didático, bom ou ruim, voluntariamente escolhido ou autoritariamente imposto: leitura integral e atenta do livro, de capa a capa, da folha de rosto até a última página. Esta tarefa pode ser mais interessante e produtiva se feita coletivamente, pelo conjunto de professores (da escola, da delegacia ou supervisão, da região...) em cujas classes o livro será adotado. Essa leitura preparatória é o momento de planejar estratégias que favoreçam o estabelecimento de relações entre o que está no livro didático e a vida dos alunos, de decidir sobre as atividades que vão patrocinar a passagem do significado do mundo no qual vivem os alunos, para os significados de vida presentes no livro didático. Ela pede lápis na mão para assinalar as passagens do livro que, ou por serem fundamentais, ou por conterem informações que o professor sabe que estão incorretas, devem ser trabalhadas com muita atenção.

Com ampla defesa ao papel efetivo do professor como protagonista na escolha e utilização dos seus recursos didáticos, entre eles, os livros didáticos, admite-se também a importância da atuação do Estado na avaliação desses livros, posição que coincide com a dos inúmeros pesquisadores das universidades públicas que formaram as comissões avaliadoras, pois se o poder público realoca verbas públicas na obtenção de uma mercadoria, essa deve apresentar qualidade.

Sobre o debate da escolha dos livros não recomendados pelos professores, Munakata (s/d), ao refletir sobre a problemática, indaga se haveria descompasso entre os critérios de escolha dos livros pelos professores e dos avaliadores do PNLD. A autora ainda questiona se a escolha das obras não recomendadas não seria vista pelo MEC como incompetência dos professores em escolher obra melhor. No caso negativo, não haveria equívocos na avaliação do PNLD? Quem avalia os avaliadores?

Sabe-se que a baixa qualidade dos livros didáticos de Estudos Sociais, Geografia e História dos anos do atual Ensino Fundamental I e suas respectivas escolhas, não derivaram da totalidade das relações do período ao qual se faz menção¹²². A trajetória histórica delimitada até aqui, demonstra a multiplicidade de determinações implícitas na qualidade dos livros. Dentre elas, as políticas de formação dos professores, o controle ideológico do Estado, a supressão do ensino de Geografia no 1º e 2º graus, contribuindo, sobremaneira, para a interrupção dos processos de reflexão e sistematização das disciplinas, além da predominância

¹²² Não se pretende assumir aqui a posição em defesa da qualidade dos livros didáticos, tampouco da culpabilização dos professores na escolha desses livros, sem compreendê-los como sujeitos concretos que sintetizam as múltiplas relações que os constitui - investigação que extrapola essa pesquisa.

da Pedagogia tecnicista, conjugada aos limites da compreensão da teoria crítica social emergente no movimento de renovação da Geografia nas escolas.

Esses fatores não se dissociam da produção e escolha dos livros didáticos, ao contrário, tanto os professores, como os autores¹²³ incorporaram, em certa medida, conteúdos e metodologias derivados de conjunturas de retrocessos do sistema educacional que se arrastara por décadas¹²⁴. A ciência e a produção cultural, nesse caso, são entendidas como produto histórico e social.

Assim, em 1995, o MEC instituiu a avaliação pedagógica dos livros do PNLD a serem escolhidos pelas escolas e distribuídos. Em 1996, os livros didáticos de todas as disciplinas, distribuídos para alunos de todos os anos do Ensino Fundamental, passaram pela avaliação do MEC, sendo divulgados no “Guia do livro didático”¹²⁵ (BRASIL, 2001).

Esse processo avaliatório foi marcado por conflitos e contradições. Os antagonismos derivaram da complexidade do PNLD e do próprio livro didático, pois sempre envolveu as empresas que os elaborava, o Estado que atuava como regulador, fiscalizador e comprador com estratégias estabelecidas no edital de concorrência e publicação do guia dos livros didáticos, a mídia que valorizava e legitimava aquilo que era produzido e os movimentos sociais que exigiam a presença de outros sujeitos na literatura (GARRIDO, 2011).

Ao mesmo tempo, vê-se o descontentamento de autores e editores com as avaliações feitas pelas Comissões, pressões exercidas pelas editoras que passaram a pleitear expansão do prazo para a correção dos erros apontados pela comissão avaliadora, solicitações das Editoras para a supressão dos nomes dos autores dos livros didáticos reprovados com intuito de garantir a venda dessas obras no mercado das escolas particulares e a identificação dos altos índices percentuais de livros com baixa recomendação escolhidos pelos professores¹²⁶. (CASSIANO, 2005; GATTI JUNIOR, 2004 GARRIDO, 2017; DE LUCCA; BEZERRA, 2006; SPOSITO, 2006).

Por essas razões, desde o início do processo de avaliação, estava posto pelas comissões de professores e pesquisadores, o imperativo de salvaguardar dois princípios: a

¹²³ Não somente os autores, mas também o livro passa a ser visto como mercadoria, as empresas editoriais colocam no mercado o produto que terá maior aceitação.

¹²⁴ É claro que não se compreende esse processo simplificadaamente na estrutura de causa-efeito como talvez possa parecer. Sabe-se das contradições existentes e dos profundos retrocessos para a formação de profissionais e alunos mais críticos e autônomos, especialmente nas séries do Ensino Fundamental I. Outro aspecto que se relaciona à baixa qualidade dos livros didáticos tem estreita ligação com a incipiente produção científica sobre o ensino de Geografia na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

¹²⁵ PNLD passa a ser conduzido pelo FNDE.

¹²⁷ Quanto ao consumo dos livros didáticos avaliados, indicando ou não ressalvas, a divulgação se fez de duas formas: por meio de debates na imprensa e por meio da publicação - pela primeira vez no PNLD (1997) - de um Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2001).

clareza nas regras aplicadas sem alterá-las a cada PNLD e a possibilidade de abertura para o aperfeiçoamento, conforme os objetivos iam sendo alcançados. Estabeleceu-se, ainda, desde as primeiras avaliações, o critério de reprovação de todas as obras que contivessem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e todas as formas de discriminação, assim como aqueles livros que apresentassem erros relativos ao conteúdo de cada área de conhecimento (BRASIL, 2001). Ainda que esses critérios contribuíssem para obtenção de saldo qualitativo dos livros comercializados pelo Estado, há consenso em quase toda a bibliografia consultada de que, ainda hoje, tais critérios não isentaram as obras de apresentar limites.

Como se viu, a compra dos livros do PNLD passou a ser primeiramente mediada pela avaliação, que ainda passava por processos de reelaboração constante, conduzindo o realinhamento das Editoras às exigências do Estado manifestas no edital de concorrência. Ao constatar isso, Munakata (s/d) identifica o foco principal das Editoras: os avaliadores em detrimento dos alunos.

Para ter-se ideia, em 1997, foram comercializados 84.732.227 livros didáticos para os alunos dos anos do Ensino Fundamental II (BRASIL, 2001), valores que colocaram o Brasil durante muitos anos no *ranking* de maior consumidor centralizado de livros didáticos do mundo¹²⁷. No que concerne às editoras que estiveram no topo da lista de produção e faturamento desses livros, leia-se, na tabela 3.

Tabela 3 - Brasil – Maiores editoras por faturamento – 1997 (US\$ milhões)

Editora	Faturamento
Ática/Scipione	242,0
FTD	129,0
Saraiva	81,8
Moderna	78,0
Record	29,0
Cia. Da Letras	21,5
Siciliano	13,0
Rocco	11,7
Nova Fronteira	10,0
Ediouro	9,4

Fonte: (SAAB 1999)
Organizado pela autora

A mercantilização dos conteúdos e atividades escolares na forma de livros didáticos não foi exclusividade brasileira. Choppin (2000) conferiu nos finais dos anos 1950 na França,

¹²⁷ Chama atenção para o fato de que, embora o Governo FHC investira pouco e contasse com parcerias e voluntariado na educação pública, os custos com os livros não reduziram, denotando que esse programa sempre envolveu setores econômicos de influência nas decisões políticas que vai se acentuando à medida que se concentra o mercado nas mãos de poucos grupos.

cerca de 2.300 obras, das quais 450 eram novas. Já em 1997 registrou 6.498 títulos, sendo 1/3 deles novidade.

Dois aspectos derivam desse segmento econômico: a variedade dos títulos e a concentração da participação das mesmas Editoras na produção e comercialização de livros didáticos, ao longo de anos consecutivos. Ao consultar os valores de aquisição das Editoras no site do FNDE, constata-se que, de 1997 a 2017, as mesmas Editoras listadas na tabela 3, alternaram-se entre as posições nas listas dos maiores valores de livros didáticos comercializados.

Esses dados também são confirmados na bibliografia de Britto (2011, p.12). Ao discorrer sobre as relações econômicas que o PNLD se insere desde a sua criação, esclarece que:

desde o início dos programas de livro didático, identificam-se sete editoras que foram parceiras constantes do MEC. Mais recentemente, a Editora Moderna passou a integrar essa lista. Uma análise do período de 1998 a 2006 aponta que mais de 90% das compras do FNDE foram feitas de apenas dezessete editoras (FTD, Ática, Saraiva/Atual, Scipione, Moderna, IBEP, Brasil, Nova Geração, Dimensão, Victor Civita, Base, Nova Fronteira, Quinteto, Nacional, Ediouro, Schwarz e Formato).

São três as categorias constituintes do sistema escolar brasileiro que explicam o volume de livros didáticos em circulação. A gradualidade, a simultaneidade e a universalidade. Elas ensinam pensar o mercado de livros didáticos quando identifica a destinação de livros para cada série, a produção de livros segundo a demanda dos graus escolares distintos, atendendo, simultaneamente, a cada disciplina escolar. Em síntese, cada aluno da rede pública de ensino possui, em cada ano que cursa, um livro didático da disciplina que compõe a grade curricular (CASSIANO, 2005).

Nesse contexto de ampliação de títulos, aumento do mercado consumidor e incorporação das Editoras por grandes empresas multinacionais, já no fim do século XX, houve a reconfiguração do mercado editorial brasileiro (CASSIANO, 2020), conforme é possível visualizar os dados no quadro 10.

Quadro 10 - Reconfiguração das editoras e a variação dos negócios empresariais 2020

Grupo	Editoras	Escolas/Franquias/Institutos
Kroton educacional	Abril Educação, editoras Ática e Scipione, sistemas de ensino Anglo, Ser, Maxi e GEO, o Grupo Saraiva Educação, braço do grupo formado por selos como Atual, Benvirá, Editora Saraiva, Editora Érica e Sistema de Ensino Ético. Pitágoras (Educação Básica)	Siga, o Colégio pH, o Centro Educacional Sigma, o Grupo ETB (Escolas Técnicas do Brasil), a Escola Satélite, RedBalloon e a Livemocha; Faculdades Anhanguera, Fama, Faculdade Pitágoras Unic, Uniderp, Unime e Unopar, rede LFG, cursos preparatórios para concursos públicos e OAB ¹²⁸
Grupo Santillana: braço editorial do Grupo espanhol Prisa,	Editora Moderna ¹²⁹ , Salamandra, Santillana Espanhol, selo Richmond	Empresa de avaliação educacional e a Fundação Santillana, Uno Internacional.
FTD (Grupo Marista)	Editora FTD, FTD Sistema de Ensino e Integra	Serviços educacionais integrados e diversas unidades educacionais;
Grupo IBEP	Editora Ibep, Cia Editora Nacional, Conrad Editora, Base Editorial, Ibep Idiomas	
Pearson¹³⁰	Sistemas de ensino Dom Bosco, Name	• Wizard by Pearson • Yázigi • Skill

Fonte: (CASSIANO, 2020)
Organizado pela autora.

Tabela 4 – Dez editoras - por valores de aquisição do PNLD 2020

Editora	Tiragem total ¹	Total de títulos	Valor total
Editora Moderna LTDA	51.912.989	133	367.646.392,27
Editora FTD LTDA	30.201.349	90	240.877.985,62
Editora Ática	32.185.884	79	226.861.773,82
Edições SM LTDA	14.184.779	80	126.968.469,31
Saraiva	12.501.063	56	111.307.799,51
Editora Brasil S.A	9.027.124	64	74.606.637,72
Editora Scipione S.A	5.560.247	30	58.303.265,74
IBEP	4.357.276	14	50.573.062,02
Quinteto Editorial	1.996.421	9	21.710.936,84
MVC Editora LTDA.	1.189.778	22	21.102.050,42

¹ A tiragem total contabiliza exemplares dos anos iniciais e finais do ensino fundamental exemplares do ensino médio.
Fonte: (FNDE, 2020). Organizada pela autora.

¹²⁸ Unopar, Fama, Pitágoras e Anhanguera, oferecem cursos de Licenciatura em Geografia. A última, oferece o curso semipresencial a um preço de R\$229,00 mensais.

¹²⁹ Cabe destacar que a editora Moderna é apoiadora financeira do Todos pela Educação.

¹³⁰ Informações correspondentes à Pearson não se encontra na obra de Cassiano (2020). Disponível em <<https://br.pearson.com/>>.

Do total de dez editoras que obtiveram maiores volumes em aquisição pelo governo, quatro delas não pertencem aos grandes grupos editoriais, sendo a SM Edições, Editora do Brasil, a Quinteto Editorial e MVC; as duas últimas com os menores valores de aquisição; a última atingindo aproximadamente dezessete vez menos que o valor de comercialização da primeira, a editora Moderna.

Por outro lado, os valores adquiridos e a concentração de inúmeras editoras em um único grupo, denotam a magnitude da atuação editorial ampliando seus empreendimentos em todos os níveis no campo educacional, ultrapassando a produção e comercialização de livros didáticos, ao variar suas mercadorias desde os materiais para alunos na Educação Infantil até a construção de plataformas digitais de formação dos Professores.

É necessário pontuar nesse momento da reflexão que, para além da constatação econômica, evidenciada na formação de grandes grupos capitalistas no mercado educacional, essa reconfiguração traz em seu bojo um projeto societário que se expressa na produção dos livros didáticos, na estrutura das escolas, nos sistemas de ensino, nas avaliações, nas plataformas de apoio e formação dos professores; enfim, a Educação antes concentrada nas mãos do Estado dissipa-se pelas mãos do mercado e, desse modo, não podemos negar o articulação do mercado a um projeto político.

Esses aspectos tornar-se-ão fundamentais para a análise que se pretende, pois, ainda que o Estado imponha regras bastante rigorosas no edital do PNLD, inclusive com a atuação de docentes das universidades federais no processo de avaliação, verifica-se que esses grandes aglomerados econômicos estão em consonância, e atuam conforme princípios gerais postos pelas organizações citadas no início deste capítulo, haja vista que a menção encontrada no site da Kroton explicita sua missão de “melhorar a vida das pessoas por meio da educação responsável e de qualidade, formando cidadãos e preparando profissionais para o mercado, contribuindo para o desenvolvimento de seus projetos de vida”¹³¹.

Embora o Estado ainda seja hegemonicamente responsável pela educação pública, esses grupos econômicos e da sociedade civil, permeiam e disputam o campo da educação tentando ultrapassar todas as fronteiras que ainda a tornam pública, um direito de todos os brasileiros. Em concordância com Oliveira (2019), os conglomerados empresariais visam publicizar as ideias neoliberais e empresariar os fundos públicos.

Sobre a atuação desses grandes conglomerados na produção dos livros didáticos e a educação escolar, Cassiano (2005) discorre sobre as estratégias e os investimentos em

¹³¹ Disponível em < <https://www.kroton.com.br/>. Acessado em 14.ago.2020.

marketing em execução, tais como distribuição gratuita de livros para análise, material de propaganda promocional para os professores, corpo de assessoria aos professores e escolas, geralmente composto por docentes universitários e autores dos livros. Próximo à data de escolha do livro do PNLD, os grandes grupos editoriais oferecem palestras muitas vezes em órgãos públicos como Delegacias de Ensino, disponibilizando seus autores a dialogar com professores e alunos nas escolas públicas “gratuitamente”.

A autora ainda discorre sobre os desiguais investimentos em logística, colocando as editoras em patamares dissonantes na concorrência, já que as editoras com menor poder de investimento mal distribuem os seus livros às milhares de escolas públicas do país. Esses fatores implicam o acesso do professor ao livro, à possibilidade de examiná-lo e decidir entre todos aqueles concorrentes no Programa¹³², aspecto que contradiz o próprio edital, conforme se verifica:

A avaliação das **obras didáticas** submetidas à inscrição no PNLD 2020 busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira, em conformidade com os objetivos da legislação da Educação Básica. (BRASIL, 2020, p. 37- *grifo nosso*)

Nesse sentido, somente a avaliação possibilita o encaminhamento do material de qualidade nas escolas? Aqueles que chegam às mãos dos professores são, de fato, materiais adequados às necessidades da multiplicidade de alunos que se encontram nas escolas públicas brasileiras?

Nesse debate, emergem pontos essenciais de caráter econômico, uma das faces das múltiplas determinantes presentes na escolha do livro pelo Professor. Essas obras, submetidas ao cumprimento rigoroso do edital do PNLD, incluindo a adequação ao currículo nacional, associado à avaliação realizada pelo MEC, pretende interferir, sobremaneira, no ensino e aprendizagem; contudo, as necessidades prioritárias dos estudantes que imanam da totalidade heterogênea das suas vidas, tão reconhecidas por grande parte dos professores, nem sequer são ouvidas e ou contempladas no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, seria uma possibilidade pensar a viabilidade da descentralização e destinação das verbas para compra de material didático a ser decidido pelos respectivos professores e, juntamente com os conselhos escolares, debruçar-se sobre aplicação dos

¹³² Outro agravante que se manifesta nesse processo de escolha é que, muitas vezes, os professores têm somente o guia do livro didático como referência para a escolha das obras.

recursos à luz de contemplar o projeto político pedagógico da unidade escolar, potencializando as condições de aprendizagem dos indivíduos. Essa parece ser uma questão relevante à reflexão, porque esses grandes programas, já tidos como política de Estado, ainda que apresentem aspectos positivos, desconsideram as necessidades intra escolares, às quais nem todos os governos atentam, inclusive os governos subsequentes ao governo neoliberal de FHC, denominados por governos trabalhistas, pós-desenvolvimentistas ou até mesmo progressistas.

Mesmo nos governos do PT (2003-2016), por exemplo, o movimento da nova direita liberal¹³³ continua disputando os rumos da Educação, inclusive atuando na construção de ampla rede de influências com os novos e inúmeros partidos políticos que emergem nesse período, simultaneamente às fundações, mídias, organizações sociais, redes de influências recíprocas com o empresariado (FREITAS, 2018).

As políticas educacionais do primeiro mandato do presidente Lula foram mais marcadas por permanências do que por rupturas em relação ao governo anterior¹³⁴ (OLIVEIRA, 2009). Libâneo (2008, p.173) identifica certa continuidade da política gerada no Governo FHC. Para esse autor,

[...] os ciclos, a flexibilização da avaliação, a integração de alunos especiais em classes regulares e a escola de tempo integral são mostras de um falso pioneirismo, são medidas aparentemente progressistas, mas não vão fundo na solução dos problemas da escola brasileira. Os educadores foram colocados numa armadilha, a proposta, na aparência, é altamente humanista, de respeito às diferenças, aos ritmos individuais de aprendizagem, etc., mas não atinge o que mais se espera da escola: o desenvolvimento das competências e habilidades cognitivas *[sic]* através do domínio dos conteúdos escolares, propiciando aos alunos meios para participação competente e crítica na vida social, profissional, cultural.

Para Frigotto (2010), nos governos Lula não houve disputa de projeto societário ao propor políticas e projetos educacionais para os miseráveis, desvalidos em seu conteúdo, método e forma. Ao contrário, optou-se pela modernização do capitalismo, priorizando o modelo desenvolvimentista e de consumo, em harmonia com a classe dominante. Com intuito

¹³³ Para Freitas (2018), essa nova direita neoliberal toma o Poder Executivo em 2016, por meio do golpe jurídico, midiático, parlamentar.

¹³⁴ Evidentemente, como postula Frigotto (2010), é inegável que os governos do PT, especialmente o de Lula, apresentou um projeto societário diferente daquele proposto por FHC. Contudo, segundo o mesmo autor, a opção do governo em não realizar as reformas mais progressistas enfrentando o latifúndio, o sistema financeiro aparato político e o jurídico, inviabilizou seu projeto em termos estruturais, mantendo os circuitos geradores da desigualdade. Por outro lado, vê-se que o sistema educacional resulta historicamente de uma estrutura conservadora e excludente. Por essa razão, não se espera de um sistema político de coalizão presidencial PT-PMDB, que grandes rupturas ocorressem.

de fundir o fragmentado campo crítico e atender a grande massa despolitizada, estabeleceu parcerias público-privadas (PPP) no campo da Educação, sem alterar a herança histórica, secundarizando a educação segundo Saviani (2008), sempre adiando atingir a meta de universalidade e a erradicação do analfabetismo.

Ainda que as heranças tenham permanecido, visibilizam-se politicamente descontinuidades de iniciativas comparadas ao governo anterior, a considerar as políticas macroeconômicas, como a centralização dos recursos para o Fundo Nacional de Desenvolvimento e Valorização dos Professores da Educação Básica (FUNDEB)¹³⁵, a ampliação da obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica para os brasileiros de 4 a 17 anos com a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, a expansão da distribuição de livros pelo PNLD, atendendo os alunos do Ensino Médio, ofertando livros de Língua Portuguesa e Matemática e a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) por meio da Lei nº 11.738/2008.

Além disso, vimos a criação das Universidades Federais, Institutos Federais (IF), a ampliação do acesso à Educação Superior, viabilizado pelo Programa Universidade para Todos (Prouni) e a criação do Plano de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), por meio do Decreto 6.755 de janeiro de 2009. Todas essas ações de âmbito político, econômico e ideológica temos a obrigatoriedade de reconhecer nos governos do PT, inclusive a promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, conforme se verá a seguir.

4.3 – PNLD e as LEIS 10.639/2003 e 11.645/2008

Ainda que muitas mudanças sejam reconhecidas no governo do PT, entendemos com Saviani (2007) que, em meio a elas, permaneceu a concepção da pedagogia dos resultados nos processos de avaliação, balizada pelo produtivismo e associada à filosofia mercantil que fortalece a pedagogia das competências, cuja intensificação apresentara efeitos perversos nos governos de Temer e Bolsonaro. A prova maior disso está na construção da BNCC, dando continuidade a um currículo unificado desde os PCNs, fundamentado, agora, na perspectiva da pedagogia das competências.

Já Libâneo (2008) entende que nesse governo houve mais políticas educacionais a educativas, considerando que há distinção entre as duas políticas. As primeiras são mais amplas, as políticas educativas são aquelas voltadas diretamente para a escola para o ensino e

¹³⁵ Há contrapontos a respeito aos benefícios reais do Fundeb apontados por Saviani (2008).

aprendizagem. Nesse sentido, avalia as políticas educacionais do Governo Lula, fundadas em uma visão economicista, tal como as anteriores ao seu governo.

Para Libâneo (2008, p.176),

as políticas educacionais devem subordinar-se às políticas educativas para a escola, isto é, para as condições do ensino e aprendizagem na escola. Não há essa tradição em nosso país. Ao contrário, o mais comum tem sido o caminho inverso, que é tratar primeiro das políticas, do currículo formal e esperar que a norma prescrita aconteça nas escolas, nas práticas pedagógicas nas salas de aula. Há nas estratégias de ação política, no planejamento, uma superposição da análise externa sobre a análise interna dos problemas da formação, onde se verifica muito mais uma visão de sociólogos e políticos e uma omissão dos pedagogos.

Embora se tenha concordância parcial com os argumentos de Libâneo (2008), por não entender que as políticas macro não tenham reflexos intraescolares, já que constituem um par dialético entre micro $\times$ macro, essa dicotomia torna-se relevante à medida que encaminha o raciocínio para a intensidade das implicações das políticas macro na escala micro, ou seja, dentro da escola.

Diante disso, observa-se que as políticas para as escolas indígenas estabelecidas no Decreto nº 6.861/2009, por exemplo, foi uma política macro que possibilitou a organização da Educação Escolar Indígena em territórios etno educacionais. A exemplo, o Decreto prevê um modelo diferenciado de gestão como explicita o Art. 1º determinando que a Educação Escolar Indígena deve ser organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades¹³⁶ (SILVA, 2013).

Nessa oportunidade, como materialização das reivindicações do movimento negro e da luta mais latente por visibilidade dos povos indígenas, desde o período da redemocratização¹³⁷, a promulgação da Lei 10.639/2003 pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva altera a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para reconhecer a diversidade étnico-cultural, estabelecida na Constituição de 1988.

¹³⁶ A defesa da autonomia da organização educacional descentralizada poderia desdobrar-se em discussões como a ilegitimidade de existência de um sistema educacional, a adesão ao relativismo cultural e ao multiculturalismo e não é a posição que tem a pesquisadora nessa investigação. Por outro lado, julga-se louvável o reconhecimento da necessidade e competência dos povos originários na sua organização escolar por não compartilhar do pressuposto de o país ser constituído por uma nação, visto que o Brasil é o país com maior número de etnias do mundo.

¹³⁷ Há dezenas de organizações, associações e institutos indígenas que foram criadas para amplificar a luta pelas garantias dos diversos povos na sua multiterritorialidade, inclusive lê-se na Constituição Federal, a conquista da autonomia das comunidades indígenas em organizar seus processos de aprendizagem podendo utilizar-se de livros didáticos próprios.

Segundo as Orientações e ações para as relações étnico-raciais, de acordo com o CNE/Conselho Pleno DF (BRASIL, 2004, p. 4), a demanda por reparações objetivas exige que o Estado e da sociedade assumam medidas necessárias para

ressarcir os descendentes africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos de poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós abolição, Visa também que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Em 2008, a Lei 11.645/2008 substitui a última, incluindo no currículo oficial do sistema de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"¹³⁸. Nela, fora instituído o artigo 26:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008, *grifo nosso*)¹³⁹

A última lei, orientadora do combate à discriminação, passou a vigorar na produção didática ao ser incorporada no edital do PNLD (BRASIL, 2013). Contudo, com todo o respeito e reconhecimento da luta e conquistas advindas da luta dos movimentos sociais Negro e Indígena, em meio às conquistas das dimensões do Estado, a adesão do Brasil ao cumprimento da Convenção 169 sobre povos indígenas e tribais nos países independentes, decretada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), compactua com Collet, Paladino e Russo (2014, p.8), quando esclarecem que

Cabe chamar a atenção para a importância da abordagem da temática indígena na sala de aula não apenas porque ela é uma questão “politicamente correta” ou porque “os índios são nossas raízes”, mas também pelo fato de que existem hoje graves situações de conflito, discriminação e violência

¹³⁸ A promulgação da edição da Lei 11645/2008 reconhece que indígenas e negros convivem com problemas de mesma natureza, embora em diferentes proporções.

sofridas pelos povos indígenas. Isso envolve todos nós (índios e não índios), uma vez que diz respeito à intolerância ao diferente e à manutenção de ideologias (evolucionistas, integracionistas, racistas) que deveriam estar superadas num estado dito democrático.

Nessa perspectiva, entende-se a importância do Movimento Indígena articulado a um movimento amplo da sociedade mundial porque engajar-se nessa luta é requerer e lutar pela ampliação da democracia.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana e indígena (BRASIL, *online*, p. 14), aponta que os

movimentos sociais ao criar um conjunto de estratégias por meio das quais os segmentos populacionais considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que estas sejam tratadas de forma justa e igualitária, exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. Nesse sentido, é na escola onde as diferentes presenças se encontram e é nas discussões sobre currículo onde estão os debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos alunos e alunas.

Para Bittencourt (2017)¹⁴⁰, a aprovação dessas leis na Educação e os novos paradigmas que elas trouxeram para o ensino de todas as disciplinas foram também revolucionários. E por que revolucionários? Segundo a autora, porque essas leis rompem teórica e epistemologicamente, no caso da História e da [Geografia também], com o modelo de pensar o Brasil na perspectiva da identidade nacional.

Embora apresentada a superação analítica das relações sociais no espaço, no movimento de renovação da Geografia, essa temática não teve êxito e hegemonicamente a Geografia crítica não se redimensiona no chão das escolas, concentrando-se majoritariamente na produção acadêmica.

Assim como as Orientações para as Relações Étnico-Raciais (2006), o próprio PNLD consolidado como Programa de Estado pelo Decreto 7.084/2010, tornaram-se instrumentos para a materialização dessas leis. Tanto é, que no edital do PNLD de 2010 dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, na página 29, ao se referir àquilo que os livros devem conter relacionado à construção de uma sociedade cidadã, lê-se:

¹⁴⁰ BITTENCOURT, Circe. 1º Seminário História da Universidade Estadual do Mato Grosso. Cáceres, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7KtkQJV28tY>. Acesso em 11 set.2020.

promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder; 2. abordar a temática de gênero, da não violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária; 3. promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades dos livros didáticos, reforçando sua visibilidade; 4. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder; 5. promover positivamente a cultura afrobrasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos; 6. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária (BRASIL, 2010, p. 29).

No que tange à abordagem dos povos indígenas e negros nos livros didáticos do século passado, conforme demonstrado, vimos o tratamento pelo viés do colonizador¹⁴¹. Como esclarece Saraiva (2019), a Lei 11.645/2008 questiona o ensino baseado em categorias coloniais, eurocêntricas que naturalizavam a representação sobre os indígenas.

Nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Cavalleiro (2006, p. 21), assevera:

O silêncio da escola [dos livros didáticos] sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitido aos (as) alunos (as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento do problema por parte do (as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro [e indígena]. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e hierarquização raciais.

Como foi visto em análises já realizadas, pode-se sintetizar que, na maior parte dos livros didáticos de Geografia dos diversos anos escolares, observa-se a reunião de perspectivas eurocêntricas, racistas e desvinculadas das análises econômicas que resultaram

¹⁴¹ Ainda que se refira à abordagem histórica, os anos 1990 testemunharam a criação de diversos cursos, núcleos de pesquisa, centros e laboratórios em universidades como a Universidade de São Paulo, a Universidade Estadual de Maringá, a Universidade Federal de Grande Dourados ou a Universidade Federal de Santa Catarina. O objetivo era viabilizar a revisão historiográfica atribuindo outro lugar ao indígena em nossa História resultando no aumento das publicações de artigos científicos e trabalhos acadêmicos que contribuíram para o aprofundamento do tema (SILVA, 2013). No caso da Geografia, Aruzzo e Guerra (2020), ao avaliar trabalhos de eventos importantes como Simpósio Internacional de Geografia Agrária e Encontro Nacional dos Geógrafos, registram que o período entre os anos de 2004 a 2016 registra o maior número de trabalhos sobre a temática indígena sendo publicados na geografia brasileira.

da tentativa de constituição uma nação branca, guiada predominantemente pelos valores mercantis.

Ao identificar os territórios dos povos originários, apresentava-os inertes no tempo, desvinculados das relações entre si e das relações contemporâneas com os não indígenas – fatores marcantes da produção espacial da sociedade brasileira. Nos livros de Geografia, como também de História, ao longo de muitos séculos, observam-se indígenas e africanos considerados “selvagens”, tão numerosos e tão próximos.

A esse respeito, Silva (2013), relata que essa foi, inclusive, a principal reivindicação dos movimentos indígenas, pois, segundo seus representantes, essa perspectiva não corresponde ao passado e ao presente desses povos, dada a abordagem homogeneizante, descontextualizada e alienada. Desse modo, os povos *indígenas* reivindicaram à escola desconstruir esta visão distorcida, cabendo a ela transmitir um conhecimento universal, que insira esses povos como integrantes em ação da identidade cultural nacional.

Para Munduruku (2019) ¹⁴², a história única criou uma imagem forjada dos povos indígenas que sempre ocuparam o rodapé da História. Nela, quase sempre esses povos foram apresentados como um povo pacífico, passivo em virtude do seu trabalho servil e do seu silêncio. Para ele, a imagem de hoje foi atualizada, conforme a ideologia que sempre ocultou os interesses de grupos econômicos, contribuindo para a difusão do pensamento de que esses povos obstruem o desenvolvimento econômico.

Em contrapartida, vinculam-se as observações de Libâneo às de Bittencourt (2017), ao considerar que, se houve no Brasil a aprovação de leis no Plano Nacional, isso não significa que elas trouxeram reflexos imediatos para o chão das escolas. Em outras palavras, estariam os professores de Geografia e mesmo os autores de livros didáticos, preparados para análises geográficas dentro desse novo paradigma?

[da] história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

¹⁴² Munduruku, Daniel. **Indígena em contexto urbano**: o brasileiro que o Brasil precisa. Youtube canal Daniel Munduruku 25 de jul. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GFC5_1rqwBc. Acesso jan. 2021

Ou a lei, criada com intuito de estabelecer novos paradigmas, passaria a ser incorporada no material didático como acessório ao já consolidado e padronizado livro didático de Geografia, adequando-se a mais uma cláusula “imposta” no edital do PNLD?

A esse respeito, o trabalho de Guerra e Aruzzo (2020, p.133) constata que também houve certa carência de textos que sistematizavam a produção geográfica brasileira a respeito da questão das populações originárias. Concluem, em sua pesquisa, que a produção geográfica sobre a temática avançou bastante, em qualidade e quantidade; entretanto, “há muito a se construir para uma Geografia em diálogo com os povos, suas lutas e protagonismos, bem como na compreensão de suas complexidades territoriais”.

Embora recente, há inúmeras pesquisas em livros didáticos, especialmente de História, mas também de Geografia, realizadas posteriormente à implantação da Lei, trazendo elementos analíticos quanto à qualidade dos conteúdos que encaminham o pensar na realidade das nações originárias.

No que concerne às avaliações do PNLD e a própria implementação das leis, Caimi (2017) observa que, desde 1996, momento em que os livros de todas as disciplinas passaram por um processo contínuo de avaliação, financiada por recursos orçamentários, a sua qualidade avançou. No caso dos avanços nos livros de História, subscreve:

a minimização de erros conceituais, de anacronismos e simplificações explicativas; a supressão de situações de estereótipos e preconceitos; os avanços na atualização de conteúdos e aperfeiçoamentos na produção gráfica e visual dos livros; as mudanças de concepção editorial com textos mais breves, intercalados por muitas imagens, mapas, atividades, quadros, tabelas, resumos; a escrita do texto com estilo mais polifônico, contemplando o cotejo de versões historiográficas e a incorporação de excertos de obras de autores acadêmicos; a ênfase no trabalho com múltiplas temporalidades, no esforço de focalizar temáticas para o estudo do passado a partir das questões e problemas do tempo presente; as indicações e remissões frequentes para materiais complementares em suportes digitais (sites, livros digitais, vídeos); o investimento mais acentuado nas orientações ao docente para fazer o melhor uso do livro didático, oferecendo o Manual do Professor como espaço de formação continuada e de reflexão sobre a prática; a presença de documentos históricos diversos, cada vez mais sendo tratados em sua condição de fonte, indo além de abordagens meramente ilustrativas e/ou comprobatórias; a abordagem mais constante e intensificada de temas transversais (meio ambiente, educação para a paz, educação para as relações étnico-raciais, pluralidade cultural) junto da narrativa histórica; o fortalecimento da legislação referente à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008), ao Estatuto do Idoso, ao Estatuto da Criança e do Adolescente, dentre outras, e também o cuidado com as políticas de ações afirmativas, como, por exemplo, a valorização da mulher, o combate à violência de gênero, à homofobia e à transfobia (CAIMI, 2017).

Grupioni (2009, p.1), ao tratar especificamente da aprovação da Lei 11.645/2008 sinaliza que “a escola brasileira trata mal a história e a cultura indígena no país”, sendo preciso fazer um esforço para mudar essa situação. Para ele, a Lei será ineficaz se não for acompanhada de esforços do MEC para a implementação no sistema de ensino¹⁴³.

Como extensão desses esforços está a avaliação dos livros didáticos, a fim de apurar a incorporação dessa nova perspectiva sobre a história e a presença indígena no passado e no presente do País, além de ações e programas de formação aos professores, que possibilitem estratégias para nova abordagem da temática na escola. Conforme postula o autor, “sem isso, é mais uma Lei que não vai pegar ou surtir efeito” (GRUPIONI, 2009).

4.4– A BNCC no PNLD

No governo de Dilma Rousseff (2011-2016), o debate sobre os PCNs, que emergiu no início da década de 1990, retornou em vários países sob a necessidade da construção das Bases Nacionais Comuns Curriculares. Assim, em 2015, o Ministério da Educação instituiu a comissão de especialistas para produzir o documento e consolidar o debate público, mesmo que 15 anos antes, o CNE já houvesse estabelecido as DCNs para a Educação Básica, constituindo uma Base Nacional articulada às propostas curriculares das Unidades da Federação (COUTO, 2016).

Sobre o processo de construção da Base, Girotto (2017) esclarece que nem mesmo os PCNs passaram por um diagnóstico para identificar os limites e as possibilidades de um documento que vigorou por mais de vinte anos, suprimindo análises que poderiam ter qualificado a elaboração do novo documento.

Ao analisar a sua primeira versão, Couto (2016) tece inúmeras críticas quanto à escolha e classificação das áreas do conhecimento¹⁴⁴ estabelecidas no documento, avaliadas como arbitrárias e a-científicas. Além disso, destaca que a área das Ciências Humanas se

¹⁴³ Atualmente a questão indígena não tem sido relegada como também instrumento de racismo, exclusão e genocídio sob o comando do governo de Jair Bolsonaro. Excetuando à barbárie que esses povos têm sido submetidos, aspectos que discutir-se-á oportunamente, o ex-ministro da Educação Abraham Weintraub, em reunião ministerial realizada no dia 22 de abril de 2020, proferiu às seguintes frases: “*Odeio o termo ‘povos indígenas’, odeio esse termo. Odeio. O ‘povo cigano’. Só tem um povo nesse país. Quer, quer. Não quer, sai de ré. É povo brasileiro, só tem um. Pode ser preto, pode ser branco, pode ser japonês, pode ser descendente de índio, mas tem que ser brasileiro, pô! Acabar com esse negócio de povos e privilégios*” (VEJA, 2020). Disponível em <https://veja.abril.com.br/blog/matheus-leitao/odio-de-weintraub-pelo-termo-povos-indigenas-contraria-a-constituicao/>

¹⁴⁴ Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Formação técnica e profissional são áreas do conhecimento. Essa tendência de conversão do currículo humanista para os currículos tecnocratas organizados por áreas do conhecimento já vinham se efetivando desde o governo do PT com orientação mais progressista em alguns campos.

encontrava esvaziada de crítica à sociedade atual. Para ele, o documento ressaltava os Direitos Humanos, autonomia e responsabilidade coletiva com o meio ambiente, descolando a sociedade de classes da análise. Ainda em uma investigação mais minuciosa do documento, o autor aponta: “Do Ensino Fundamental II, apenas os objetivos 081 (7º ano), 108 e 114 (9º ano) apresentam essa perspectiva crítica” (COUTO, 2016 p.192).

Mesmo com as complicações observadas, esse projeto foi interrompido em decorrência do golpe político que alterou a trajetória política, econômica, social e ambiental do país.

O projeto de frações da direita ganhou notoriedade com a Lava-Jato¹⁴⁵ que passou a ser conduzida por integrantes do Ministério Público Federal de Curitiba (MPF) e pelo Juiz da Vara de Curitiba, uma das principais figuras responsáveis pela operação que se apoiara, segundo inúmeros juristas, em mecanismos jurídicos inconstitucionais e seletivos. Essa coesão¹⁴⁶ criou condições para convencer a opinião pública da suposta necessidade de “moralização do Estado” e a possibilidade concreta de o juiz extirpar a corrupção estatal na Petrobras que envolvia empreiteiras e agentes financeiros desmascarados no governo do PT¹⁴⁷.

Esse processo foi, durante anos, alimentado pela propagação de notícias e escândalos sobre corrupção, veiculados pelos meios de comunicação de massa. A atuação da mídia, sempre, ao noticiar, desconectava a dimensão relacional da corrupção, obstruindo o vínculo mercado-Estado que a estruturava.

Ademais, a acusação de corrupção nos ombros dos integrantes do Partido dos Trabalhadores, associado aos problemas econômicos mundiais que teve reverberações nacionais, foram cruciais para alimentar fração da sociedade, em especial a classe média, a demonizar o espaço conquistado no Estado por representantes políticos de tendências mais progressistas, assim como às políticas públicas afirmativas e de distribuição de renda via programa *Bolsa-Família*, levado a cabo nos anos dos governos do PT.

¹⁴⁵ Conjunto de investigações realizadas pela Polícia Federal do Brasil, iniciadas em 17 de março de 2014 ainda está em andamento. Considerada seletiva por inúmeras vezes contrárias à operação por desqualificar/ignorar indícios que justificam investigações de lideranças de partidos políticos e empresas, bem como a adoção de procedimentos jurídicos inconstitucionais no processo de investigação.

¹⁴⁶ Para Mascaro (2019), a Lava-Jato foi conduzida com apoio de órgãos de inteligência e repressão dos EUA. A crise, o golpe o reacionarismo é expressão do amalgama entre frações capitalistas nacionais e internacionais e, de certo modo, de fração da classe média.

¹⁴⁷ Em junho de 2019, mensagens secretas entre integrantes da força tarefa da operação Lava-Jato foram reveladas pelo jornalista estadunidense *Glenn Grenwald* via *The Intercept Brasil* que se associou a outros meios de comunicação, como o jornal Folha de São Paulo, o Globo e a revista Veja, denunciando a ilegalidade jurídica na apuração e condenação de supostos envolvidos no esquema de corrupção da Petrobras com centralidade investigativa em Luiz Inácio Lula da Silva, já que a condenação e prisão coadunaram com a retirada da sua candidatura à presidência da República.

Diante da crise política e econômica instaurada já nos primeiros meses de governo do segundo mandato de Dilma (2015-2016), o presidente da Câmara dos Deputados acolheu o pedido de *impeachment* da presidenta, elaborado pelos advogados Miguel Reale Júnior e Janaina Paschoal, em 21 de outubro de 2015. Mais tarde, em agosto de 2016, a chefe maior de Estado, teve seu cargo subtraído¹⁴⁸.

A defesa militante e organizada das teses neoliberais, do autoritarismo e da violência em todas as instâncias do Estado e por parcela da sociedade civil, causa perplexidade com o apoio ao golpe no Estado de Direitos, a ver as técnicas de tortura utilizadas para a desocupação dos estudantes secundaristas no movimento, o ataque à escola Florestan Fernandes, os ataques frequentes aos professores, a intensificação da criminalização dos movimentos sociais, especialmente a intervenção militar no Rio de Janeiro, a Reforma no Ensino Médio, tramitando por meio da Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016, os cortes de verbas com a PEC 55, fatos que demarcam bem o processo da trajetória de retrocessos democráticos e políticos que se intensificam no Brasil no pós-golpe.

Chauí (2019) aponta que sempre que há crises econômicas¹⁴⁹, o neoliberalismo passa por mudanças e a resposta a elas, sempre vem em forma de autoritarismo, totalitarismo ou ditaduras. Freitas (2018, p.14), ao analisar as relações político-econômicas do mesmo período, observa que “a democracia é apenas ‘desejável’, mas não é uma condição necessária ao neoliberalismo. Os direitos políticos não gozam de garantia incondicional sob o novo neoliberalismo econômico”.

Nessa conjuntura, o cerceamento da liberdade no trabalho docente intensificado e supostamente justificado pelos princípios inconstitucionais defendidos pelo movimento Escola Sem Partido¹⁵⁰, intimidaram muitos professores ao silenciamento e, contraditoriamente, à resistência pelo engajamento maior na luta pelas liberdades individuais e coletivas.

¹⁴⁸ Importante no momento da votação do impeachment, em 31/08/2016, 302 deputados estavam sendo investigados, ou seja, mais da metade da Câmara legislativa do Brasil.

¹⁴⁹ Nesse caso a crise associa-se, sobretudo, à impossibilidade de o mercado realizar saques mais intensos dos fundos públicos porque mesmo com os governos denominados progressistas, nunca cessaram.

¹⁵⁰ Esteve em tramitação Projetos de Lei (PL) que pretendiam incluí-la nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de tipificar o assédio moral como crime. Entendia-se como assédio ideológico toda prática que condicionasse o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente. Contudo, em decorrência do desastroso, destrutivo governo Bolsonaro no plano social, econômico, ambiental, na pandemia da Covid-19, esse projeto perdeu força, diante do compromisso que esse governo estabeleceu com as corporações interessadas em setores mais lucrativos, contribuíram para a impopularidade de Bolsonaro. Desse modo, a pauta ideológica ficou secundarizada. Em agosto, após decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) considerar inconstitucional a lei estadual em Alagoas baseada nos princípios da ESP, o fundador, Miguel Nagib, deixa de participar da organização.

Sobre esse os alvos do crescente obscurantismo dentro e fora das escolas, Duarte (2020, p. 32), postula:

Qualquer tentativa de desenvolvimento de algum pensamento crítico sobre problemas sociais é acusada de “esquerdismo”, termos empregado com conotação cem por cento pejorativa, numa visão absolutamente distorcida do que seria uma sociedade democrática, já que os obscurantistas quantas almejam a eliminação do pensamento de esquerda. Nessa linha de acusação peremptória e apriorística de esquerdismo dirigida a qualquer mínimo esforço de análise crítica da realidade contemporânea, estão vetadas discussões sobre as desigualdades sociais, a destruição ambiental gerada pela produção capitalista, as crises econômicas a exploração do trabalho, a dominação militar de países de regiões pelas grandes potências imperialistas, as muitas formas de preconceito e de relações sociais opressivas etc.

Nessa conjuntura, os membros da equipe do PSDB, nos governos FHC que foram responsáveis pela idealização e elaboração dos PCNs (1997), ocuparam postos importantes do MEC na gestão Temer, sob o comando de José Mendonça Filho, o então ministro filiado ao DEM, antigo PFL, reestabelecendo a articulação centro direita PSDB/ PFL, iniciado em 1990. A exemplo, viu-se a nomeação da Secretária adjunta do MEC, em 2016, Maria Helena Guimarães de Castro (FREITAS, 2018).

No que concerne ao PNLD, a Lei 9.099 de 18 de julho de 2017 abole o Decreto 7.084/2010, tornando legais, mecanismos menos transparentes e menos democráticos e, conseqüentemente, como demonstrou o governo Temer, mais articulado e comprometido com os grupos empresariais, abrindo brechas para o acesso aos fundos públicos, além do compromisso que se viu com o capital financeiro. O quadro 11 traz a comparação entre mudanças significativas nos Decretos.

Quadro 11 - Comparação das Leis 7084/2010 e 9099/2017

Lei 7.084/2010	Lei 9.099/2017
Art. 6º O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD tem por objetivo prover as escolas públicas de livros didáticos, dicionários e outros materiais de apoio à prática educativa.	Art.1º O Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, executado no âmbito da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar as obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais, distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. §1º O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias de uso individual ou coletivo, acervos para

	bibliotecas, obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar entre outros materiais de apoio à práticas educativas, incluídas ações de qualificação de materiais para aquisição descentralizada pelos entes federativos.
Art.6º § 1º Os livros didáticos serão escolhidos pelas escolas, de acordo com os procedimentos estabelecidos neste Decreto e em resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, enquanto os dicionários e materiais de apoio à prática educativa serão selecionados pelo Ministério da Educação.	Art. 18 – Durante a escolha, por opção dos responsáveis pela rede, a adoção do material didático será única: I- Para cada escola; II- Para cada grupo de escolas; III- Para todas as escolas da rede. § 1º Na hipótese de que trata o inciso I do caput, serão distribuídos os materiais pelo conjunto dos professores da escola. § 2º Na hipótese de que trata, os incisos II e III do caput serão distribuídos os materiais escolhidos pelo conjunto de professores da escola.
Art. 14 - A avaliação pedagógica das obras será realizada por instituições de educação superior públicas, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação, a partir das especificações e critérios fixados no edital correspondente. § 1º Para realizar a avaliação pedagógica, as instituições de educação superior públicas constituirão equipes formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino.	Art. 13 – Edital do Ministério da Educação estabelecerá regras para orientar e diretrizes para ser obedecidas na etapa de avaliação pedagógica. § 1º Para realizar a avaliação, serão constituídas equipes de avaliação formadas por professores das redes públicas e privadas de ensino superior e da educação básica.

Fonte (BRASIL 2010; 2017)

Organizado pela autora.

Com a publicação do Decreto 9.099/2017, houve alterações significativas no que diz respeito à fusão do PNLD e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Por conseguinte, constata-se que a extensão de atendimento do programa extrapola a escola pública, sem contar que amplia a variedade de produtos a serem consumidos pelas escolas, entre eles, os sistemas de ensino passam a ser incluídos, assim como os softwares que podem ser destinados à formação de professores e gestão escolar.

E abre frestas para a centralização da escolha dos livros pelas Secretarias, esvaziando a autonomia do professor na escolha; retira a avaliação dos professores das universidades públicas que, por anos, buscou sistematizar uma avaliação com princípios teórico-metodológicos rigorosos – ainda que reconheçam os limites do próprio processo avaliativo, criando possibilidade de participação dos setores privados na tarefa de avaliar.

Ainda estabelece que os integrantes das comissões técnicas disciplinares passassem a ser estabelecidas pelos seguintes órgãos: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)¹⁵¹; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação; Conselho Nacional de Educação (CNE); Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior; Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; Entidades da sociedade civil escolhidas pelo Ministério, sob nova direção, para elaboração das listas tríplices do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017, p. 7-8)

Cassiano (2020, *online*), assevera que essa mudança é a marca ideológica a que o mercado editorial está sempre atento. E continua: “Ao que tudo indica, a obra que não atender ao que o governo (comissões/ avaliadores indicados pelo atual MEC) considerar como “ideal”, será excluída da compra pública”. Considere-se que há muitos anos o governo é o maior comprador de livros didáticos do país graças ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD

Sobre a atuação das Editoras nas várias esferas que envolvem a escolha do livro no PNLD, Britto (2011) observa que, desde os anos 2000, o MEC vinha estabelecendo regras com intuito de mitigar a atuação das Editoras na divulgação de seus materiais junto a docentes, porém nesse governo não se têm informações desse processo.

Conforme já discutido, as estratégias e o poder diferenciado de concorrência das empresas editoriais do PNLD sempre implicaram a chegada ou não dos livros didáticos nas escolas, para avaliação dos professores. Atualmente, com o novo Decreto, essa desigualdade se acirra, pois as esferas político-partidária e econômica se ampliam quando tiram da escola a escolha do livro, atribuindo a função também para a redes municipais de educação, criando possibilidades de ação, inclusive corruptíveis, entre partidos e mercado editorial em dois processos: na escolha dos materiais didáticos a serem encaminhados para as escolas públicas do país e na sua avaliação.

Nesse cenário visualiza-se que o projeto político que estabeleceu novos rumos para o país fora muito bem definido antes do golpe de 2016, tanto é que as reformas ocorreram a toque de caixa, pois, uma das materializações do novo projeto político foi gestada antes e publicada em 2015, como por exemplo, o Programa do PMDE intitulado: uma ponte para o

¹⁵¹ Ressalta-se que a Undime e a Consed são parceiros da Fundação Lemann.

futuro (2015)¹⁵². A educação como prática social e política, evidentemente passa a ser expressão dessas transformações, inclusive no currículo que traz inúmeros interesses antagônicos. E, não bastassem alterações essenciais no PNLD, meses depois, em 5 de dezembro de 2017, viu-se a aprovação da BNCC para o Ensino Médio.

Segundo Saviani (2020), a noção de uma base nacional surgiu no final dos anos 1970 e materializou-se na I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo, em abril do ano de 1980, onde foi criado o Comitê Pró Participação, na Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (Conarcefe), dando origem à atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Na sua origem, a construção de uma base comum nacional foi debatida mais pela sua negação do que por sua defesa, afirmação. Segundo Saviani, foi se “fixando o entendimento segundo o qual a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem com o currículo mínimo, sendo antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo país” (2020, p.22).

Assim, segundo o autor, seu conteúdo não deveria ser determinado por um órgão governamental, se não se consolidar a partir das análises e debates de experiências, resultando na construção de um consenso para a formação dos profissionais da educação. Por conseguinte, a LDB (1996) incorporou essa ideia nos seus artigos 26 e 64, sem, entretanto, fixar o que a expressão significava. Ocorreu que, segundo Saviani (2020), a realização da base curricular comum nos termos da LDB (1996) fora contemplada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, no que concerne aos vários níveis e modalidades de ensino.

Se assim é, então quais seriam as razões de construção de uma base que estabelece um currículo padronizado para todo o País?

O processo que resultou na BNCC teve três versões, iniciando-se no governo Dilma. Na sua terceira versão a equipe técnica e pedagógica, responsável pela redação, foi completamente alterada, se comparada às duas primeiras versões, estabelecendo o currículo mínimo para mais de 50 milhões de alunos das redes pública e privada de ensino. Esse processo teve ampla participação das organizações sem fins lucrativos apontadas no início do capítulo.

¹⁵².Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>.

A exigência e participação dessas organizações foi tão intensa que se fundou o Movimento pela Base¹⁵³ que se autointitula como um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que, desde 2013, se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Segundo o Movimento, busca-se promover a educação pública de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros.

Em contrapartida, Girotto (2018) assevera que há pouco debate real sobre a qualidade de ensino. À medida que os grupos como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna e o Todos pela Educação, defendem a Base sob essa justificativa, no campo oposto, inúmeros movimentos sociais, associações científicas, professores e trabalhadores, pertencentes a segmentos diferentes, manifestam-se, criticamente, contra o caráter do documento, a considerar que ele não lida com as desigualdades que estruturam o ensino e aprendizagem, tampouco com a condição de trabalho a que se submetem milhares e milhares de professores e alunos.

Saviani (2020) entende que, baseado no sistema de ensino dos Estados Unidos, a criação da Base é “ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas (2020, p.23), formando, treinando os alunos para a realização de testes padronizados”. Saviani reafirma que esse modelo de avaliação orientado pela formação de *rankings*, já ocorre no Brasil com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Prova Brasil, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), “convertendo todo o sistema de ensino numa espécie de cursinho pré-vestibular, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em função da busca do êxito nas provas” (2020, p.24)

Dessa forma, o documento de caráter normativo define um conjunto de aprendizagens essenciais propostas ao longo das etapas da Educação Básica, conforme estabelecido na Constituição Federal (1988), LDB (1996), DCN (2000), Plano Nacional de Educação (2013) (BRASIL, 2018). Constituído por objetivos gerais, fixa padrões locais de conteúdo a ser aplicado em todo o País. Assim, competência é entendida nesse documento por “mobilização de conhecimentos (conceituais e procedimentais), habilidades atitudes e valores que amparem a resolução das demandas da vida cotidiana¹⁵⁴ com vistas ao exercício da cidadania e no mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.437).

¹⁵³ Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/> . Acesso 17. set. 2020

¹⁵⁴ Atenta-se para a teorização posta por Kosik (2002) em que a pseudoconcreticidade se constitui pela práxis utilitária- vida que engendra a apreensão do mundo na sua forma fenomênica pelo indivíduo. Nessa perspectiva, à escola caberia reproduzir conhecimentos relativos ao senso comum, ou seja, transmitir exatamente aqueles conteúdos que permitem a apreensão dos fenômenos na dimensão sensível.

A adoção desse conceito não é exclusiva da BNCC. Está presente nos debates promovidos pelos Estados e Municípios nas últimas décadas, sendo adotados também pela OCDE, que coordena o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA), da ONU, por meio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação de Qualidade da Educação para América Latina (LLECE). Além disso, "pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Artigos 32 e 35)" (BRASIL, 2018, p. 13)

A Base define um conjunto progressivo de aprendizagens essenciais¹⁵⁵, extremamente extensas, e por serem tão extensas, são complexas a ponto de não condizerem com as atividades científicas e pedagógicas características da educação escolar, entendida por ter a função de “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2012, p.14), sendo esse o parâmetro para que a escola organize o seu currículo.

¹⁵⁵ No documento as aprendizagens essenciais são definidas pelo alcance e garantia das dez competências gerais da educação básica, estabelecidas nas páginas 9 e 10 do documento. São elas: 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Fonte: Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf#page=4&zoom=auto,-5,842>. Acesso 09 dez. 2019.

Ao contrário disso, temos como exemplo a competência três: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (BRASIL, 2018).

É bem verdade que se poderia fazer o exercício de reflexão com as dez competências, mas para não tornar a análise enfadonha, a título de fundamentação da premissa, reflete-se sobre a competência três.

A palavra fruir significa desfrutar, gozar, utilizar. Por participar entende-se partilhar. Assim, nessa competência, o documento normatiza como responsabilidade da educação que os sujeitos partilhem, usufruam das atividades artísticas de âmbito mundial; contudo, se assim fosse, bastaria os indivíduos acessarem a escola para fruir, participar acessar a produção artística e cultural, como se o acesso e investimento em equipamentos urbanos e culturais, a falta de renda, a falta de condições objetivas, tão secundarizadas no governo Temer, não implicasse o acesso às formas e práticas culturais diversas. Constatada a concretude das escolas públicas, qual é a qualidade das práticas culturais e artísticas que elas abarcam?

Verifica-se, desse modo, que existem contrassensos entre as competências – entendidas pelos redatores da BNCC, como aquelas que respondem aos desafios do mundo contemporâneo, elaboradas em sintonia com a política econômica e social que retira direitos, aniquila mecanismos estatais de distribuição de renda, reduz o financiamento das empresas estatais no apoio às atividades artísticas e culturais e, por último, mas não menos importante, congela investimentos na Educação por duas décadas.

Há consenso entre Couto (2016), Girotto (2017), Freitas (2019) e entre outros estudiosos, de que a BNCC se alinha à ótica do neoliberalismo, colocando a Escola como instituição, a partir de lógica de gestão que visa atingir resultados, esvaziada dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos. Para Saviani (2020) a BNCC pretende conferir competências que servem para a execução de tarefas demandadas pela estrutura ocupacional mecanicamente, concentrando-se na [suposta] qualificação profissional em detrimento do desenvolvimento do indivíduo e do preparo para o exercício da cidadania, conforme divulgado no documento pelo próprio MEC.

Essa concepção se coaduna com a visão de sociedade como um conjunto de pequenas empresas constituída por indivíduos. Nessa perspectiva, os denominados desafios contemporâneos exigem um novo homem, o homem-empresa ou sujeito empresarial. Esse homem é competitivo porque resulta da unificação das formas plurais da subjetividade que exige a adoção de técnicos para a fabricação do sujeito neoliberal – o neo-sujeito, governador de si mesmo já que não separa o homem do trabalho. (LAVAL e DARDOT, 2010).

A fusão dos enunciados da psicologia e da economia na difusão das estratégias de gestão da alma [competências socioemocionais], importantes para construir técnicas de governo de si, como parte interessada do governo da empresa, são aplicadas em detrimento da resolução das problemáticas éticas do mundo da empresa (DARDOT; LAVAL, 2017). Assim,

a partir do momento que o sujeito é plenamente consciente e mestre de suas escolhas, ele é também plenamente responsável por aquilo a que lhe acontece: a “irresponsabilidade” de um mundo que se tornou ingovernável em virtude do seu próprio caráter global tem como correlato a infinita responsabilidade do indivíduo por seu próprio destino, por sua capacidade de ser bem-sucedido e feliz. Não se atravancar com as coisas do passado, cultivar previsões positivas, ter relações eficazes com o outro; a gestão neoliberal de si mesmo consiste em fabricar para si mesmo um eu produtivo, que exige sempre mais de si mesmo e cuja autoestima cresce, paradoxalmente, com a insatisfação que se sente por desempenhos passados. Os problemas econômicos são vistos como problemas organizacionais e estes se resumem, por sua vez, a problemas psíquicos relacionados a um domínio insuficiente de si mesmo e da relação com outro. É necessário fazer um trabalho intrapsíquico para procurar a motivação profunda. O chefe não pode mais impor: ele deve vigiar, fortalecer, apoiar a motivação. Dessa forma a motivação econômica e financeira transforma-se em *autocoerção* e *autoculpabilização*, já que somos os únicos responsáveis por aquilo que nos acontece. (*idem*, p.344-345)

Concretamente, essa lógica se caracteriza pela ausência do Estado, secundarização da história e das experiências humanas coletivas, desagregação dos sentimentos e valores universais, competitividade consigo – sempre buscando atender aos desafios insuperáveis do mercado, além da desarticulação dos problemas sociais dos econômicos de dimensão profunda do neoliberalismo na constituição do ser, da subjetividade.

Assim, a reforma curricular caminha na direção conhecida das mudanças realizadas na década de 1990, fundamentada na Pedagogia das competências, teorizada inicialmente por Phillipe Perrenoud,

cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”. (SAVIANI, 2013, p. 437)]

Diante do que está posto entende-se que a BNCC intenta ajustar o perfil dos indivíduos como trabalhadores e cidadãos adequados à sociedade, produto da reorganização do processo produtivo (SAVIANI, 2013). Todas essas dimensões estão na contramão da

hegemonia das territorialidades dos povos originários, promovendo, ao mesmo tempo, rupturas entre as territorialidades as representações que a sociedade faz delas.

Nesse cenário, a Base ainda contribuirá para

o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação dos professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação [...] superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime das três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. (BRASIL, 2018, p.8)

A adesão da Pedagogia das competências, cujos conteúdos devem estar a serviço delas, pressupõe contribuir para o controle do comportamento ao meio social, o condutivismo do trabalho do professor, evidenciado claramente nas competências alcançadas, além de impedir os municípios de terem maior autonomia curricular e abordagem da realidade local e ou regional.

Esse condutivismo é tamanho que, ao meio natural, utilizam-se as competências cognitivas, e ao meio social, as afetivo-emocionais. Isso significa a uniformização de hábitos e atitudes dos estudantes¹⁵⁶ (SAVIANI, 2013). Em contrapartida, aquilo que é incorreto é lançando para o julgamento moral daqueles considerados adequados.

A respeito da mesma pedagogia, Ramos (2016, p.65) esclarece que:

Ao ser referência para a organização curricular, a competência toma o número plural – competências, buscando designar os conteúdos particulares das atividades a transferência desses conteúdos para a formação, orientada para os desempenhos esperados conformam os enunciados das competências e, assim, uma pedagogia definida por seus objetivos e métodos é validada pelas competências que se pretende produzir. Quando se enunciam as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, é a dimensão da ação e não da cognição, que predomina.

Fundada nesse pragmatismo perverso, quanto mais o Estado prescreve a “formação” dentro dos padrões neoliberais e mais impossibilitado o indivíduo estiver da apropriação

¹⁵⁶ Foram encontrados livros didáticos voltados para estudantes desde a Educação Infantil, cujos conteúdos são voltados para os comportamentos socioemocionais. Esses livros compõem pacote que envolve material didático, formação de professores e formação de integrantes do grupo. O conteúdo fundamenta-se em dimensões da personalidade humana caracterizadas pela Abertura ao novo, Estabilidade emocional entre outros. Os princípios, segundo informações do material, interferem na proatividade, na empatia, desenvolvimento do pensamento crítico além da tomada de decisões com responsabilidade na promoção da liderança. Segundo os seus autores, as competências socioemocionais são habilidades que você pode aprender, praticar e ensinar.

cultural nas expressões científica, artística e filosófica, menores serão as condições de inserção no mercado e da sua própria condição de emprego¹⁵⁷.

Essa lógica educativa não se funda na formação mínima que possa instrumentalizar o indivíduo a conhecer a realidade para ao menos ter instrumentos de intervenção socioespacial a fim de garantir as condições que o impedem de sobreviver.

E em que ponto essa discussão se atrela à problemática dos povos originários? Esse é o ponto fulcral. Entende-se que a educação escolar como atividade filiada nos pressupostos teóricos da pedagogia das competências, separa os indivíduos de um projeto coletivo. Assim, questões relativas aos povos originários tornam-se muito distantes, por suas razões: por pertencerem à concepção de uma outra economia, outra forma de organização social, portanto, para a sua compreensão demandaria um ensino baseado em conceitos científicos, artísticos e, sobretudo, filosóficos para a compreensão de outras dimensões de mundo e, segundo, porque essa concepção se choca com os valores individuais, pragmáticos, utilitaristas, proposto pelo currículo restrito às competências e a própria lógica do mercado.

Sobre o imperativo de apropriação dos conhecimentos clássicos pelos trabalhadores, Duarte (2016, p. 26), argumenta:

A classe dominante não coloca a escola a serviço da imposição da assim chamada cultura burguesa a toda a população porque, do mesmo modo que o capital é riqueza humana transformada em propriedade privada da burguesia, a assim chamada cultura burguesa é riqueza intelectual humana posta a serviço dos interesses de uma classe social.

Segundo o autor, a classe dominante, bem como seus intelectuais – que operam a serviço da manutenção de poder – sabem bem quais são os efeitos da difusão e da apropriação dos conteúdos pela classe trabalhadora.

Imagine que a mesma lógica que constitui o currículo da Educação Básica tenda a estender-se à formação de professores, lançando mão de duas estratégias: seletividade e precarização. Quando não é mais possível selecionar (como foi visto ao longo do processo histórico já registrado aqui), instituem a precarização da formação, esvaziando da formação toda a riqueza cultural.

A formação aligeirada, entendida por treinamento – porque, de fato, nessa concepção basta aplicar as atividades pré-definidas correspondentes às habilidades que se pretendem garantir, concomitante à ainda frágil resistência política dos professores – objetiva tornar as

¹⁵⁷ Aqui se refere à condição de empregado mesmo para expressar o grau máximo de alienação.

ações pedagógicas mais vigiadas, retirando das mãos dos docentes a autonomia de cátedra ao convertê-los em simples operadores dos conteúdos e metodologias prescritas, aspectos característicos da pedagogia tecnicista que vigorou no sistema de ensino público por anos a fio. Se, em Saviani (2013), se viu que o tecnicismo era marcado pela racionalidade, eficiência e neutralidade, Freitas (2016, *s.n*) atualiza o conceito ao asseverar:

Ele [o tecnicismo] volta fazendo uso de novos (alguns nem tão novos) desenvolvimentos científicos da psicologia, neurociência, administração, informação, entre outras, reinserido em uma nova proposta de política educacional que potencializa seu poder de penetração no sistema público de ensino pela via da *accountability* meritocrática e da privatização (tanto do processo educativo como da gestão das escolas), e com nova *base tecnológica* que permite o desenvolvimento de formas de interatividade do aluno com o conteúdo escolar jamais pensadas antes, redefinindo – como era seu desejo inicial inacabado, pois o nível tecnológico nos anos 70 não ajudou neste objetivo – o próprio trabalho do professor e do aluno, tornando-o dependente de um processo tecnológico que comanda, por si, o quê, quando e como se ensina.

Nesse contexto de uma educação neotecnicista, Giroto (2017, p. 24) enfatiza que a BNCC resulta da atuação de especialistas competentes vinculados a grupos empresariais, colocando o docente como alvo da indústria de materiais didáticos que intensifica a variedade de mercadorias com pacotes, livros, apostilas, lista de exercícios, roteiro de aulas avaliações prontas em sites entre outros atrativos.

Com a nova Base, empresas editoriais de livros didáticos imediatamente adequaram os materiais ao edital do PNLD 2020 submetido à sua lógica.

Para se ter ideia, na ficha de avaliação dos livros, contida no Guia Digital PNLD de 2020 de Geografia, foram identificados aproximadamente 214 itens que definem os critérios de aprovação dos livros didáticos. No próprio documento, lê-se que “a avaliação objetiva garantir que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, conforme definidas na BNCC” (BRASIL, MEC, p.7 *s.d*)¹⁵⁸.

Muitos dos critérios relacionam-se mais à forma dos livros, como também são muitos os critérios relativos às competências e habilidades da BNCC, e às diretrizes que compõem o Manual do Professor.

Se antes da Base o livro do Professor era uma verdadeira cartilha com respostas, orientação metodológica para o desenvolvimento das aulas, esse quadro se acentua com os

¹⁵⁸ Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-geografia Acessado em 19. nov.2020

livros adequados à BNCC, revelando a concepção da proposta, a ponto de construir um material didático com a descrição de toda a operacionalização para satisfação de objetivos criados verticalmente, conforme se verifica no quadro 12.

Quadro 12- Manual do Professor do Ensino Fundamental – Anos Finais PNLD 2020

Seção 2.2.1.2	Conteúdo
	a. descrever a organização geral da obra, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles;
	b. apresentar o uso adequado dos livros impressos do material digital, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos de ensino a serem empregados;
	c. oferecer suportes para o exercício de operações de nível superior (análise, síntese, resolução de problemas
	d. indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, oferecendo orientações teóricas, metodológicas e formas de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outros componentes curriculares e áreas do conhecimento;
	e. discutir diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino e aprendizagem;
	f. propiciar a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor e sua interação com os demais profissionais da escola;
	g. apresentar textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do livro do estudante;
	h. evitar exposições dogmáticas que não possam ser contestadas e que devam ser aceitas sem discussão;
	i. tratar os assuntos diretamente, sem rodeios;
	j. explicar palavras ou termos desconhecidos

Brasil (2018, p.44)
Organizado pela autora

O nível de detalhamento das instruções ao trabalho do professor se acentua ainda mais no edital relativo ao material digital, cujo objetivo é organizar e enriquecer o trabalho do professor, fornecendo contínua atualização, ao dar-lhe subsídios para o trabalho em sala de aula (BRASIL, 2018), conforme se verifica no quadro 13.

Quadro 13 - Composição do Material do Professor - Digital

Seção	Conteúdos
2.2.1.2.2	
	a. Texto inicial de apresentação, que deverá apresentar os recursos disponíveis e abordar a sua relação com o manual impresso
	b. Plano de desenvolvimento, com o objetivo de explicitar os objetos de conhecimento e habilidades a serem trabalhados no bimestre e sua disposição no livro do estudante, bem como sugerir práticas de sala de aula que contribuam na aplicação da metodologia adotada. O plano de desenvolvimento deverá ser bimestral. Tópicos a serem desenvolvidos: i. Explicitar os relacionamentos entre

	os objetos de conhecimento e respectivas habilidades na BNCC específicos do plano de desenvolvimento; ii. Propor ao menos um projeto integrador que reúna os objetos de conhecimento e habilidades constantes no plano de desenvolvimento, de pelo menos dois componentes curriculares, e favoreça o desenvolvimento das competências gerais constantes na BNCC. Utilizar como referência 45 a descrição de projetos integradores disposta no Item 3.3.2 do Edital, que se refere ao livro de projetos integradores. iii. Propor atividades que devem ser recorrentes na sala de aula que favoreçam o desenvolvimento de habilidades propostas para o período. iv. Explicitar a relação entre a prática didático-pedagógica e as habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno; v. Indicar ou comentar outras fontes de pesquisa como sites, vídeos, filmes, revistas e artigos de divulgação científica, voltadas para o professor usar em aula ou apresentar ao aluno; vi. Fornecer, quando necessário, orientações adicionais, específicas para o trabalho no período; vii. Orientar o professor em relação à gestão da sala de aula diante das habilidades a serem trabalhadas naquele período; viii. Orientar o professor quanto ao acompanhamento constante das aprendizagens dos alunos e quanto às abordagens diferenciadas com os alunos que necessitem de maior investimento para alcançar as aprendizagens esperadas, para que todos tenham condições de avançar em suas aprendizagens; ix. Informar quais habilidades são essenciais para que os alunos possam dar continuidade aos estudos.
	c. Sequências didáticas: O material deverá apresentar no mínimo 3 sequências didáticas por bimestre (totalizando 12). As sequências devem abordar, de forma seletiva, os objetos de conhecimentos e habilidades previstos para o período, conforme o Plano de Desenvolvimento proposto pela obra. Tópicos a serem desenvolvidos: i. Apresentar planejamento aula a aula, abordando a organização dos alunos, do espaço e do tempo por atividade proposta; ii. Definir objetivos de aprendizagem, explicitando os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC a serem desenvolvidos por sequência didática; iii. Oferecer atividades complementares às do livro do aluno, que possam ser aplicadas independentemente do livro impresso; iv. Apresentar formas de aferição do objetivo de aprendizagem para cada sequência didática: a. Sugerir diferentes formas de acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens do aluno, incluindo projetos, trabalhos em grupo, apresentações, entregas em meios digitais (vídeos, fotos, apresentações, websites etc.) e propostas de auto-avaliação pelos alunos; b. Apresentar questões que auxiliem o professor na avaliação do desenvolvimento das habilidades relacionadas nas sequências didáticas (no mínimo duas questões por sequência).
	d. Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem: Fornecer instrumentos para que o professor verifique se houve domínio das habilidades previstas no período. Tópicos a serem desenvolvidos: 46 i. Para as obras Disciplinares e Interdisciplinares, propor uma avaliação de 10 questões, por bimestre, múltipla escolha ou aberta, com no mínimo 30% de questões de um dos tipos. As questões devem ser respondidas individualmente em instrumento escrito com grade de correção e detalhamento das habilidades avaliadas. Este modelo refere-se a todos os componentes curriculares, com exceção do componente curricular Arte, cuja proposta de avaliação deve considerar as características peculiares ao componente; ii. Apresentar o gabarito das avaliações propostas com orientações para o professor sobre como interpretar as respostas dos alunos e como reorientar seu planejamento a partir destes resultados; iii. Fornecer ficha de acompanhamento das aprendizagens do aluno que possa subsidiar o trabalho do professor e também as reuniões do conselho de classe e atendimento aos pais ou responsáveis sobre o desenvolvimento de habilidades do estudante.

Depreende-se das informações dos quadros a seguinte reflexão: Diante da quantidade e qualidade das orientações, é evidente que não houve participação dos professores na construção da Base, aspecto que coloca em xeque a afirmação do então Ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, na apresentação do documento, quando afirma “Concluído após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil [...]” (BRASIL, 2018, p. 5). Se os professores participaram efetivamente da construção do documento, quais seriam as razões de intenso condutivismo do seu trabalho, com orientações minuciosas produzidas pelas empresas editoriais?

Consciente para não cometer anacronismos, compreende-se que toda experiência e conhecimento humano sistematizado nos saberes científicos, artísticos e filosóficos, resultantes do processo histórico, foram relativizados a ponto de submeter o trabalho docente a uma versão contemporânea do *Ratio atque Institutio Studiorum*.

Com isso, entende-se que a legitimação e viabilização do Estado em educar a sociedade para um modo de pensar e ser empresa, frente ao mundo-mercado, expressa formas inúmeras de violência, entre elas a tentativa de aniquilamento da autonomia e autoria dos professores no trabalho docente, mesmo diante do conhecimento e experiências que possuem, restringindo-os a resgatar as singularidades da cultura local, das experiências históricas e criar possibilidades e projetos que contemplem as demandas postas pela emergência das práticas sociais.

A fim de comprovar a arbitrariedade relacionada ao esvaziamento curricular, basta ler a Resolução 02/2019 do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019), conforme se verifica no Capítulo 1:

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019, p. 2)

Em face dessa concepção, vê-se em que o Estado pressupõe o desenvolvimento do docente e do educando nas competências gerais da BNCC, assumindo o caráter prescritivo na organização curricular da sua formação, centrada na prática, no manejo restrito do fazer, esvaziando da formação os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

A prescrição configura a concepção de educação, de ser humano e de sociedade, determinando conteúdo, objetivos e finalidades, dentro da mesma concepção curricular da educação básica, pretendendo deslocar o trabalho docente para um perfil pautado nas habilidades e competências, afetando em demasia a constituição da sua subjetividade.

Diferentemente da primazia da dimensão prática assegurada pela Base, entende--se, pautada na PHC, que o trabalho educativo é “ato de produzir intencionalmente nos indivíduos a humanidade construída histórica e socialmente” (SAVIANI, 2012). Assim, para realizar-se materialmente, os homens necessitam antecipar os objetivos da ação, incluindo, nesse processo, o conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (artística) (SAVIANI, 2012). Diante do exposto, questiona-se: Qual será o fundamento do projeto do professor?

A formação docente estruturada na Base rompe, de certo modo, com as teorias mais contemporâneas de formação dos professores, cujos princípios se assentavam na experiência profissional e na história de vida, viabilizando a reflexão por meio de uma dinâmica de compreensão reflexiva (MARTINS, 2015, p.9). Sobre ela, a autora caracteriza que a formação

deve[ria] estimular estratégias de autoformação, o que quer dizer promover o processo de aprender a aprender. Ao estimular nos professores o processo de autoformação, pressupõe-se um processo de generalização pelo qual essa premissa se estende também para os educandos.

A formação fundada nas experiências e na maneira como os indivíduos constroem a própria vida, deve estender-se para os educandos, ou seja, a compreensão da experiência e a capacidade de aprender a aprender, subjugada aos conhecimentos acadêmicos, deveria ser reproduzida no ensino, levando em conta suas respectivas experiências.

Nesse caso, tem-se a primazia da individuação e supervalorização da experiência. “A formação [era e ainda] é concebida essencialmente como um trabalho que a pessoa (em formação) realiza sobre si própria ao longo da vida e do percurso profissional, e desse modo se apresenta como reflexão na ação” (MARTINS, 2015, p. 10).

Longe de defender a concepção já citada, com a Base, não há nem o que refletir sobre a prática, senão que, ao docente, cabe apropriar-se do currículo prescrito para os discentes e

aplicá-lo. Grosso modo, para ser professor, basta se apropriar e aplicar os conteúdos da Base. Fazendo uma analogia simples, é como se o material didático utilizado em nível superior nos cursos de formação de professores de Geografia fossem os livros didáticos utilizados nos diversos anos da Educação Básica.

Esse aspecto torna-se mais nítido quando se observa não só a qualidade dos conteúdos, mas também a quantidade, ao constatar, no capítulo IV, a carga horária dos cursos de licenciatura:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição: I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL, 2018, p.6).

Em todos os cursos de nível superior de licenciatura de 3.200 horas, metade da formação será fundada nos conteúdos e princípios da BNCC. Não obstante, lê-se no Art. 12.

No Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. (BRASIL, 2019, p.6, *grifo nosso*).

Isso quer dizer que, além das 1.600 horas fundamentadas na BNCC, as 800 horas destinadas ao conhecimento, prática e engajamento docente devem ter referência nas habilidades e competências prescritas na BNCC, esvaziando o currículo de conteúdos de formação teórica, crítica, criativa, autônoma e, fundamentalmente, do processo pedagógico numa dimensão histórica.

Assim, observa-se que, na formação docente, não há espaço para os conhecimentos relativos aos processos históricos que envolvem o ensino e a aprendizagem. Ao que parece, a dimensão de formação docente parte do princípio de que o ensino se assemelha à transmissão

mecânica dos conteúdos da Base, transferindo informações desse currículo para a mente do aluno.

Como contraponto a essa inferência, recorre-se à Duarte (2016, p. 59), quando ele assevera que o ensino

é transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno), O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade humana de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo dos alunos.

Na BNC, o esvaziamento teórico dos processos de aprendizagem, das categorias das ciências que instrumentalizam os professores em formação inicial a refletir sobre os processos socioespaciais, projetando-os, intencionalmente, num movimento de reprodução e recriação necessárias para transmitir os saberes, reduz o trabalho de homens e mulheres/ professores – sujeitos históricos – a uma ação mecanizada, operatória, estruturada na prática.

Essa concepção fundamenta a formação inicial do Professor, o livro didático, o ensino e, conseqüentemente, a avaliação. No caso do livro didático, entende-se que a interlocução da BNCC e PNLD orientará a homogeneização da forma-conteúdo dos livros didáticos.

Se a BNCC se torna referência orientadora da produção didática, formação docente e da educação escolar, responsável por conduzir as competências (cognitivas e afetivo-emocionais), em meio à concepção educativa que torna o homem empreendedor na relação de competição, leva, precipitadamente, a crer na descentralização curricular dos valores civilizatórios, entre eles a dimensão pública, do bem comum, da solidariedade e da democracia, pertinentes a outras bases filosóficas e pedagógicas. Assim, a perspectiva ética e crítica da Geografia ganha importância histórica, em especial no método e conteúdo que dizem respeito às territorialidades dos povos originários.

Esses aspectos serão tratados nas análises dos livros didáticos no decorrer das investigações.

5 – REFLEXOS DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008 EM COLEÇÃO DIDÁTICA DE GEOGRAFIA DO PNLD DE 2017 E A PROBLEMÁTICA DAS COMPETÊNCIAS NAS BNCC

5.1 – Implicações das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 em coleção didática de Geografia do PNLD de 2017

Conforme demonstrado, há séculos os povos originários ocuparam lugar desigual nos livros didáticos. Assim, a conquista dos movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro, a Resolução nº 1 de 17 de junho 2004 do CNE, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, fixando o seu cumprimento pelas Instituições de ensino, inclusive como critério na avaliação das condições de funcionamento.

De responsabilidade dos Conselhos de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios, a construção de Diretrizes Curriculares ocorre em regime de parceria simultânea à autonomia de entes federativos com seus respectivos sistemas.

A Resolução ainda estabelece, no Parágrafo 2:

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias (sic), asiáticas. (BRASIL, 2004, p. 11)

Sabe-se dos limites que somente a criação de políticas públicas apresenta. Junto à sua produção, há que financiá-las, estabelecer controle na sua execução e expandi-la para a sociedade civil.

Nesse sentido, considera-se o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), um documento importante, tanto para a elaboração de políticas públicas em âmbitos estaduais e municipais, como também para a sua implementação pedagógica qualitativa.

Essa ação tornou-se urgente, diante da posição de subalternidade ocupada pelos negros e as populações originárias, na educação escolar. Por essa e outras razões, o documento: *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (2006) destaca o imperativo de buscar reconstruir um repertório que caminhe na direção de construção

conceitual de ser humano, produzindo história e territorialidades, não a partir das grandes sagas, senão das relações comunitárias.

Para isso, o mesmo documento explicita que o primeiro passo seria reconhecer a igualdade sem limites e profundamente radical entre a cultura africana e afrodescendente, [dos diversos povos originários] e uma branca, eurocêntrica e ocidental.

O documento aponta para a necessidade de:

Enfatizar as relações entre negros, brancos e outros grupos étnico-raciais no Ensino Fundamental não nos leva necessariamente a conflitos ou impasses. Há a possibilidade de mediações, de acertos, que permitem uma aproximação de interesses ao mesmo tempo comuns e não-comuns,[sic] mas que se fundem na negociação. Portanto, não se pretende pensar uma sociedade como idílica, harmônica e sem conflito, uma sociedade que negue as desigualdades sociais, raciais e regionais. Além disso, o que se busca não é simplesmente a troca de heróis e divindades por outros, mas uma diretriz educacional que possibilite uma pluralidade de visões de mundo. Um retorno à metáfora do círculo, ou seja, uma forma de conciliação possível e humana em que a voz, o escutar e ser escutado, a presença de todos e todas é condição fundamental (BRASIL, 2006, p.60).

É notável, no excerto, a reflexão no ensino das Ciências Humanas, como também a urgência da mudança da dimensão metodológica que orientou a produção dos livros didáticos durante séculos.

Entretanto, mesmo com a Lei 10.639/2003 em vigor e, posteriormente, a 11.645/2008, da qual Santos (2013 p.103) faz análise de alguns livros didáticos do Ensino Fundamental II. A partir de categorias de análise determinadas, o autor investigou o número de ilustrações de personagens encontrados em livros didáticos de Geografia sobre o Estado do Paraná do PNLD (2007)¹⁵⁹, e obteve os seguintes resultados:

De acordo com a cor/etnia dos personagens, dos 461 personagens contados, 333 eram (72,2%) brancos, dez (2,2%) pretos, nove (2%) pardos, 15 (3,3%) indígenas, 46 (10%) amarelos, 15 (3,3%) grupos multiétnicos e 33 (7,2%) fenotipicamente indeterminados. Como o nosso foco são personagens brancos e pretos e pardos (negros), a partir desse ponto, apresentaremos resultados relativos a esses grupos raciais e, também, ao grupo multiétnico.

A investigação de Santos (2013) retrata a naturalização dos brancos como grandes personagens nas obras e, em contrapartida, a apresentação dos negros e indígenas em menor número.

¹⁵⁹ Geralmente quem seleciona as ilustrações dos livros didáticos não são os autores, e sim o editor/editora pois as imagens apresentam custos muito variados quando não, são transformadas em ilustrações pelos ilustradores das edições.

Borges (2012), em seu estudo de caso, realizado no contexto de pesquisa de iniciação científica no Estado de Goiás, analisou, entre os anos de 2011 e 2012, livros didáticos de História dos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo ele, houve tímido avanço em relação aos livros utilizados no final do século XX. Um deles consiste na inserção de capítulo específico sobre os indígenas, no livro do *oitavo ano*. Ocorre que, isso feito, o tratamento do tema no desenvolvimento de outras temáticas permaneceu esparsa e fragmentado, mantendo aquela visão restrita ao contexto em que o colonizador é apresentado como protagonista com certa desvalorização do modo de ser e viver dos povos indígenas.

Borges ainda constata o ocultamento da resistência indígena, raramente mencionada nos livros didáticos e, quando reconhecida, está restrita ao período colonial. Segundo seus estudos, não houve verificação da menção dos povos indígenas nas áreas urbanas, aspecto que reforça a ideia equivocada de incorporação de um modo de estar por abandono, ou seja, à medida que as populações passaram a aderir a outros modos de vida, abandonaram a identidade indígena.

A permanência da situação vista em Borges (2012) e Santos (2013), mesmo sob o vigor das leis e a avaliação mais rigorosa dos livros didáticos de História e Geografia comercializados no PNLD, indicam a necessidade de vigilância, rompendo com o monopólio estatal, exercido via PNLD. Evidentemente que essa tarefa não se restringe somente ao trabalho dos pesquisadores, senão à atuação direta dos Professores; todavia, as pesquisas científicas têm dado contribuição teórica para avaliações mais efetivas.

Afirma-se isso, ao considerar, entre outras, a pesquisa de Mantovani (2009). Em investigação sobre os impactos do PNLD no ensino da temática étnico-racial, o autor afirma que os critérios do programa estão de acordo com a Constituição de 1988 e, embora sejam eliminatórios, não são suficientes para identificar formas de preconceito implícitas, que possam estar presentes no conteúdo dos livros didáticos, considerando que as particularidades do racismo passam “despercebidas” na avaliação dos livros didáticos.

Posto isso, e atentando para a importância de amplificar o debate, verificar-se-á se, de fato, houve avanços no tratamento da territorialidade dos povos originários, sete anos após a implementação da Lei 11.645/2008. Para isso, será analisada a quinta coleção de livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental II de Geografia mais difundida pelo PNLD do ano de 2017: “*Para viver juntos*”, da Editora SM. Ao todo, totalizaram 938.487 exemplares entre livros do aluno e dos Professores (FNDE, 2017).

A coleção em análise concorreu ao edital do PNLD 2017, publicado em 2015. Constituído por 85 páginas, nele é possível verificar aspectos de diversas ordens, que variam

desde o cumprimento da LDB (1996), Lei 10.639/2003, Lei 11.274/2006, Lei 11.525/2007, Lei 11.645/2008, à definição de prazos de concorrência, tipologia das atividades, transdisciplinaridade, formação e avaliação dos livros por equipes pedagógicas constituídas por profissionais das instituições públicas, conformidade com os 126 elementos gerais listados que se alteram, desde a normatização de rótulos dos CDs a serem entregues, até os documentos necessários dos autores (BRASIL, 2015).

Os livros são estruturados por capítulos. Cada um deles abarca quatro módulos temáticos que se relacionam. Na abertura dos capítulos, encontram-se as seguintes seções: *O que você vai aprender* – informações a respeito dos principais conteúdos propostos nos módulos e *Converse com os colegas*, seção que traz questões a respeito da(s) imagem(ns) selecionada(s) e levantamento dos conhecimentos prévios como proposta de diálogo entre os próprios alunos.

Por conseguinte, é possível deparar-se com os seguintes elementos explicitados em cada módulo (quadro 14).

Quadro 14 - Estrutura dos módulos (boxes e seções) da coleção “*Para Viver Juntos*” (2015).

Seção dos módulos	Descrição
Boxes	Trazem assuntos complementares sobre os conteúdos desenvolvidos no texto.
Box de valor	Temas relacionados ao texto e a cotidianidade para discutir com os colegas .
Verifique o que você aprendeu	Propostas perguntas que retomam.
Atividades	Exercícios sobre os conteúdos do capítulo.
Interligados	Proposta de trabalho em grupo sobre assuntos estudados.
Mundo Aberto	Textos que promovem a valorização da pluralidade étnica e cultural à respeito das diferenças.
Fazendo Geografia	Ler comparar interpretar e analisar diferentes representações cartográficas .
Lendo Geografia	Leitura e interpretação de diferentes textos.
Aprender a	Técnicas e procedimentos para realizar atividades práticas como elaboração de 3 gráficos, comparação de imagens de satélites.
Viajando pelo mundo	Apresentação curiosidades sobre os países do mundo por meio

	de diferentes linguagens: textos, gráficos mapas, fotografias.
Questões Globais	Atividades que visam aprofundar conhecimentos sobre os temas estudados nos diferentes módulos.
Jogo	Jogo que possibilita mobilização e revisão temas estudados.
Síntese	Resumo do capítulo a partir dos principais conceitos estudados.
Para saber mais	Sugestão de indicação bibliográfica.

Fonte: Sampaio (2015).
Organizado pela autora.

Na página de apresentação da coleção do Professor, lê-se a explicação para a estrutura: “a Coleção oferece elementos significativos na estruturação de cada capítulo, apresentando seções diversas que possibilitam e valorizam o desenvolvimento de habilidades e competências variadas dos alunos” (SAMPAIO, 2015, p.231) localizando, portanto, a orientação pedagógica adotada: a pedagogia das competências, antes mesmo da implementação da BNCC, debate que será feito adiante.

O planejamento das atividades tem fundamento nos três níveis de habilidades (básico, operacional e global) encontrados no Sistema de Educação Básica (SAEB) (SAMPAIO, 2015). Esses aspectos denotam que as políticas públicas e a adoção de determinadas tendências pedagógicas orientam as ações e operações a serem realizadas pelos alunos da rede pública de ensino, quando cumpridas à risca pelo professor, evidentemente.

Visto que as exigências e escolhas teórico-metodológicas passam a ser orientadoras da forma e do conteúdo dos livros didáticos, torna-se importante localizar a categoria geográfica a ser contemplada na obra. Feito isso, encontrou-se a categoria espaço geográfico que, segundo Sampaio (2015, p.3), é reveladora da

relação entre os elementos naturais e a ação de diferentes grupos humanos sobre esses elementos e sobre as paisagens construídas. Essa é a relação para compreender as dinâmicas populacionais, os sistemas de produção, as desigualdades, os problemas ambientais, as relações de poder e outras questões vivenciadas no seu dia a dia.

Quanto aos pressupostos, indicativos da Geografia que se propõe ensinar, infere-se que o autor optou pelo pluralismo metodológico, quando se lê:

Assim, nesta coleção, a proposta é que a Geografia não seja apenas descritiva ou que apresente apenas uma visão política e econômica do mundo, mas que articule os meios físicos e humanos e suas múltiplas interações na constituição do espaço geográfico. O aluno deve compreender o mundo em que vive e ao qual pertence, e dele participar; deve construir

conhecimentos – por meio dos conceitos adquiridos em sua cultura e em sua escola – que resultem em atitudes que beneficiem as relações entre as pessoas e a sociedade de modo geral. Nesse sentido, a Geografia objetiva o estudo da sociedade e da natureza, assim como a interação dos elementos sociais e naturais. (SAMPAIO, 2015, p.246)

Observa-se que o referencial é semelhante àquele proposto nos PCNs, porém, com elementos mais claros da pedagogia das competências. No excerto, há clareza de o uso da lógica dual – envolvendo metodologia e referencial epistemológico (provavelmente equivocadamente quanto aos pressupostos marxiano), utilizados na Geografia –, ser uma opção teórica para abarcar a inter-relação entre os fenômenos de dimensões sociais e naturais, explícita na concepção de espaço citado anteriormente, como tentativa de traduzir as dimensões do fenômeno abarcado.

Assim, a coleção como expressão da Geografia que se propõe ensinar, intenta contribuir para atitudes que beneficiem as relações sociais das pessoas com a sociedade em geral; no entanto, quais relações e quais pessoas não estão explicitadas?

Os quadros 15 e 16, referem-se ao sumário da edição do 6º ano e a síntese é referente aos conteúdos sobre os povos originários.

Quadro 15 – Sumário do livro: “*Para viver Juntos*”, do 6º ano, Editora SM (2015)

Capítulo 1 - PAISAGEM E LUGAR	8
1- Paisagem	10
2- Lugar e espaço vivido	14
✓ Aprender a ...: Ler a paisagem e refletir sobre a vida do lugar	19
✓ Viajando pelo mundo: Egito	20
✓ Lendo Geografia: O arraial da meia Ponte	21
✓ Fazendo Geografia: Croquis Cartográficos	22
✓ Questões globais	24
✓ Síntese	25
Capítulo 2 - ORIENTAÇÃO E LOCALIZAÇÃO	26
1. Orientação	28
✓ Aprender a...: Construir e usar uma bússola	33
2. Localização	34
✓ Viajando pelo mundo: Israel	38
✓ Lendo Geografia: Perdidos nunca mais	39
✓ Fazendo Geografia: Imagens de Satélite	40
✓ Questões globais	42
✓ Síntese	43
CAPÍTULO 3 – INTERPRETAÇÃO CARTOGRÁFICA	44
1. Aprendendo a ler um mapa	46
✓ Aprender a...: Utilizar a escala para reduzir ou ampliar objetos	51

2. Representações Cartográficas	52
✓ Mundo aberto: Cartografia Indígena: uma maneira diferente de criar mapas	57
✓ Viajando pelo mundo: Grécia	
✓ Lendo Geografia: mapas táteis como instrumentos de inclusão social	58
✓ Fazendo Geografia: Mapas temáticos	59
✓ Questões globais	60
✓ Síntese	62
CAPÍTULO 4 – O PLANETA TERRA	66
1. A Terra no sistema Solar	68
2. Os principais movimentos da Terra	77
✓ Aprender a...: Simular a rotação da Terra	78
✓ Viajando pelo mundo: Noruega	79
✓ Lendo Geografia: Cenário: a Lua	80
✓ Fazendo Geografia: Representação dos Fusos Horários	82
✓ Questões globais	83
✓ Síntese	
CAPÍTULO 5 – A CROSTA TERRESTRE	84
1. A Terra	86
✓ Mundo aberto: Transformando lixo em produtos e empregos	93
2. Combustíveis Fósseis	94
✓ Aprender a...: Analisar um argumento	99
3. Os solos	100
✓ Viajando pelo mundo: Nepal	104
✓ Lendo Geografia: Desertificação	105
✓ Fazendo Geografia: Utilização de símbolos de mapas	106
✓ Questões globais	108
✓ Síntese	109
CAPÍTULO 6 – FORMAÇÃO E MODELAGEM DO RELEVO TERRESTRE	110
1. Agentes externos: Intemperismo e erosão	112
✓ Mundo aberto: O Parque Indígena do Xingu	117
2. Agentes Internos: As placas tectônicas	118
3. Agentes internos: Vulcões e abalos sísmicos	124
✓ Aprender a...: Identificar os planos de visão	129
4. As unidades de relevo	130
✓ Viajando pelo mundo: Nova Zelândia	136
✓ Lendo Geografia: A atividade humana agrava desastres naturais	137
✓ Fazendo Geografia: o mapa como recurso para mostrar a teoria	138
✓ Questões globais	140
✓ Síntese	141
CAPÍTULO 7 – A HIDROSFERA TERRESTRE	144
1. A água na Terra	146
2. O uso das águas oceânicas	150
3. As águas continentais	
✓ Aprender a...: Fazer e ler um gráfico de barras	156
✓ Viajando pelo mundo: Escócia	163
✓ Lendo Geografia: Haverá água doce para todos?	164
✓ Fazendo Geografia: Representação de elementos com distribuição irregular	165
✓ Questões globais	166
✓ Síntese	168
CAPÍTULO 8 – A ATMOSFERA TERRESTRE	170
1. A atmosfera	172
2. Elementos atmosféricos	176
✓ Mundo aberto: as pessoas mais atingidas pelos desastres naturais	181
3. Dinâmicas atmosféricas	182
✓ Aprender a...: Ler um climograma	188

4. Poluição atmosférica e suas consequências	188
✓ Viajando pelo mundo: Peru	192
✓ Lendo Geografia: as mudanças climáticas globais e as alterações na biosfera	193
✓ Fazendo Geografia: Representação e distribuição das chuvas	194
✓ Questões globais	196
✓ Síntese	197
CAPÍTULO 9 – A BIOSFERA	198
1. A composição da biosfera	200
✓ Mundo aberto: O capim dourado do Jalapão	205
2. Os ambientes naturais e a ação do ser humano	211
✓ Aprender a...: Observar embalagens para ajudar e preservar o planeta.	212
✓ Viajando pelo mundo: Tanzânia	213
✓ Lendo Geografia: A biodiversidade foi reduzida pela metade nos últimos 40 anos	214
✓ Fazendo Geografia: Representação quantitativa da biodiversidade	216
✓ Questões globais	217
✓ Síntese	
JOGO: CONHECENDO A TERRA	218
Glossário	220
Referências bibliográficas	222

Quadro 16. Síntese dos conteúdos dos povos originários propostos no livro “*Para viver Juntos*”, do 6º ano do Ensino Fundamental

Capítulo Tema	Módulo Tema	Seção	Elemento discursivo	p.
1. Orientação e Localização	2- Localização	Lendo Geografia Texto expositivo: Revista Veja, 2014: “Perdido nunca mais” com duas questões. p.39.	Fotografia: “Índigena Paiteer usando GPS de seus celulares para monitorar o desmatamento em seu território, em Cacoal, Rondônia, 2012”.	39
1. Orientação e Localização	2- Localização	Síntese	Fotografia	43
3. Interpretação Cartográfica	2- Representações Cartográficas	Mundo Aberto: Cartografia Índigena: Uma maneira diferente de criar mapas	Texto e ilustração	57
5. Formação e modelagem do relevo terrestre	1 – Agentes externos: Intemperismo e erosão	Mundo Aberto “Mundo aberto: O parque indígena do Xingu. O parque ontem e hoje.	Texto e fotografia	117
8. A biosfera	3- Os ambientes naturais e a ação do ser humano	Para saber mais: Perdido na Amazônia 1- Dan contra a terrível Doutora Nova	Referência bibliográfica com sinopse	217

Nos módulos 1 e 2, por exemplo, os temas indicados são paisagem e lugar vivido. No transcorrer dos módulos que totalizam 18 páginas, 24 fotos foram selecionadas para integrá-los; entretanto, nenhuma delas representa as formas de organização de nenhum dos 305 povos originários no Brasil, seja em territórios urbanos, seja em territórios rurais.

Para Moreira (2007, p. 108), “a Geografia é uma forma particular de ciência que tira sua especificidade de relacionar imagem e fala por meio da categoria paisagem”; “do ponto de vista da representação, tudo começa na categoria paisagem, mas [ele] a explica na categoria espaço mediado pela categoria território” (idem, p. 116) e conclui, ao tratar do método em Geografia: “método que consiste em passar da descrição do visível da paisagem à compreensão da estrutura invisível do espaço (o plano do inteligível), o que só vem com a intervenção estruturadora do conceito” (MOREIRA, 2007, p. 109).

Posto isso, entende-se que não situar geograficamente esses povos ao expor as categorias de paisagem e lugar, associadas à ausência ao menos de uma imagem, torna-se expressão do limite apresentado aos alunos e ao Professor, para olhar para dentro do conceito de paisagem superando a sua repetição. Nesse sentido, indagam-se quais juízos essas e tantas outras ausências construídas historicamente sustentam?

Sabe-se que dois capítulos de livro didático de 6º ano do Ensino Fundamental II, têm pouca expressão na constituição do pensamento e do desenvolvimento conceitual dos alunos oriundos dos anos iniciais do EF1. Ocorre, no entanto, ser importante apontar que os livros analisados, avaliados e distribuídos por todo país, ao negligenciar as paisagens desses povos, ocultam a identificação e comparação das contradições imanentes do modo de viver e produzir capitalista, seja no debate da essência das relações sociais capitalistas, seja no reconhecimento das transformações das relações sócio territoriais forjadas por muitos povos para garantir sua sobrevivência; a identificação dos povos expropriados dos seus territórios, assim como o reconhecimento dos diversos povos originários que habitam atualmente espaços urbanos, como os Terena, Guarani, Guarani Mbya, Guarani Kaiowá, entre tantos outros.

Enfim, para além da defesa de paisagens *sui generis* produzidas pelos povos originários, há multiplicidade de expressões paisagísticas produzidas pelas populações originárias, e essas devem ser contrapontos ao pensar o espaço por meio das categorias propostas, necessários para a construção de respeito das multinacionalidades territorializadas no interior do que ficou ideologicamente denominado por território nacional.

No Capítulo 2, a discussão central é “*Localização e Orientação*”. Nele identifica-se a representação dos povos originários Paiter (gente de verdade, nós mesmos). Contudo, a fotografia (fig.5) somente ilustra o texto que aborda a função do GPS como sistema de

localização, sem nenhuma citação à nação, exceto na legenda fotografia: “Indígenas Paiter usando o GPS de seus celulares para monitorar o desmatamento em seu território, em Cacoal, Rondônia” (SAMPAIO, 2015, p.39).

O que se pode inferir, a partir da constatação da mera ilustração, é a tentativa de demonstração da popularização do GPS, simultânea ao processo de “aculturação” desse povo, sem contar com a desassistência do Estado na defesa e proteção das terras indígenas contra as queimadas e o desmatamento.

Figura 5- Ilustração do texto intitulado: “*Perdido Nunca mais*”

LENDO GEOGRAFIA
Responda sempre no caderno.

ANTES DE LER Respostas pessoais.

- Alguma vez você já se sentiu perdido? Conte como foi.
- A partir do título do texto, levante hipóteses sobre o assunto que será tratado.

Perdido nunca mais

No Acre, eram 16 horas. Em Pernambuco, 14 horas. No dia 3 de junho [de 1998], enquanto o indigenista Sydney Possuelo sobrevoava a floresta Amazônica em busca das malocas de uma [...] [etnia] desconhecida, a milhares de quilômetros dali o mergulhador Miguel Ângelo Oliveira afundava no mar azul-turquesa da costa pernambucana para visitar um navio naufragado. Nessas missões diferentes e distantes, os dois foram ajudados por um instrumento que promete ser tão popular e indispensável no próximo milênio quanto hoje são o telefone e o relógio de pulso. A nova ferramenta chama-se GPS e realiza um trabalho simples mas precioso. Ele marca as coordenadas de latitude, longitude e altitude de qualquer ponto da superfície terrestre. Com ele, ninguém mais no mundo se perde, e encontra o que procura com maior facilidade.

O GPS está ajudando transportadoras a monitorar suas frotas de caminhões, empresas de resgate médico a controlar suas ambulâncias, jipeiros a encontrar suas trilhas, aviões a acertar o rumo e cientistas a fazer descobertas. O aparelho parece ter mil e uma utilidades. Cada pessoa inventa uma. Nos Estados Unidos, [...] uma locadora já oferece carros em que o motorista vê onde se encontra e como fazer para chegar ao destino em um mapa digitalizado. Os técnicos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, Incra, usam o GPS para descobrir o verdadeiro tamanho das fazendas e definir áreas para desapropriação. Seu maior impacto, contudo, é sentido em regiões de dimensões gigantes e raros pontos de referência, como [...] o mar, o céu, o deserto, ou o Ártico e a Antártica.

Marcação de fronteiras – Na Amazônia, [...] o aparelho também ajuda a marcação das fronteiras. Há vinte anos, os 2 200 quilômetros de extensão da fronteira entre Brasil e Venezuela eram delineados por 291 marcos. Hoje existem 2 680, fincados com ajuda do GPS. “O aparelho nos permite identificar o ponto exato da fronteira”, observa o chefe da Primeira Comissão Demarcadora de Limites, Dalberson Monteiro.

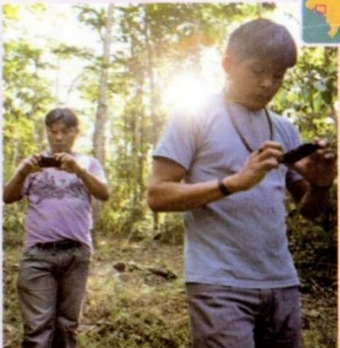
Criado com fins militares, o GPS só ganhou uso civil em meados dos anos [19]80. Os primeiros a adotar a nova tecnologia para fins pacíficos foram aviões e navios, que precisam da ferramenta para navegação. Com o desenvolvimento de aparelhos cada vez menores e mais baratos, o uso se disseminou.

Klester Cavalcanti e Ricardo Villela. Perdido nunca mais. Veja, São Paulo, nov. 1998. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/251198/p_125.html>. Acesso em: 10 dez. 2014.

De olho no texto

1. Com base no texto, cite exemplos de uso do GPS.
2. De acordo com o texto, o GPS prometia, em 1998, ser tão popular e indispensável quanto o telefone e o relógio de pulso. Em sua opinião, isso ocorreu? Justifique.

2. Resposta pessoal. Incentive o debate de ideias entre os alunos. Espera-se que eles percebam que o GPS, devido à sua versatilidade e ao barateamento de sua produção, tornou-se muito popular e utilizado em diversos segmentos da sociedade, como na demarcação de territórios indígenas pelo governo e no rastreamento de mercadorias pelas empresas (e também pela população).



Indígenas Paiter usando o GPS de seus celulares para monitorar o desmatamento em seu território, em Cacoal, Rondônia. Foto de 2012.

Fonte: Sampaio (2015, p.39)

Nos Capítulos 3 e 5 com as respectivas temáticas “*Interpretação cartográfica*” e a “*Formação da modelagem do relevo*”, evidenciam-se duas questões ligadas à temática das populações originárias, ambas localizadas na seção: *Mundo Aberto*, tendência se que repete com certa frequência nas edições dos anos posteriores. Nessa seção, observa-se a tentativa de vinculação da questão indígena com a discussão proposta no módulo, porém, sempre na perspectiva do não indígena. Nesse sentido, questiona-se se a seção guarda, de fato, a abertura do mundo ou se aquilo que se vê é a de reprodução de mundos aos olhos de quem os concebe, tal como visto nos livros didáticos de Geografia de outrora.

A respeito da materialização da autoria dos povos originários nos livros didáticos do PNLD, nas 224 páginas, nenhum texto de autoria das mais de 305 etnias foi identificado, exceto na página 57, onde se vê uma representação cartográfica dos denominados “povos indígenas do Acre”, como se houvesse uma cartografia indígena – aspecto que homogeneiza e contribui para a manutenção da leitura de equívocos acerca das especificidades de cada povo, das suas cosmovisões, dos problemas sociais, das suas vicissitudes; visão secular também impressa nos livros didáticos de outrora.

Na outra seção, o texto principia com o mito dos Kamaiurás¹⁶⁰ e segue com reportagem sobre o Parque Indígena do Xingu (PIX), ambos localizados na página 117 do livro do 6º ano. Em linhas gerais, o texto que se assemelha à reportagem, atribui a criação do PIX, aos Villa-Lobos,¹⁶¹ aos quais se tem enorme respeito e reconhecimento pela luta na causa indígena. Ao intitulá-los como criadores das terras indígenas e esgotar a discussão nessa premissa, o texto oculta as formas de luta, resistência e as razões que demandaram a criação do Parque, visto que populações inteiras foram dizimadas e/ou deslocadas para esse território.

Ademais, a projeção do vir-a-ser indígena e a descrição do modo de vida indígena são feitas por não indígenas; sendo assim, há certa superficialidade atribuída às relações dos diversos povos que constituem o complexo cultural do PIX, caracterizado por Gomes (2010) por relações, cujos princípios revelam um pan-indigenismo autóctone igualitarista.

¹⁶⁰ Os Kamaiurás vivem no Parque Indígena do Xingu, no MT e contava em 2014, com uma população estimada de 604 pessoas. (ISA 2011/2016, 2017)

¹⁶¹ Em Gomes vê que o conceito que envolveu a criação do PIX foi formulação de Darcy Ribeiro, Orlando Villas-Boas, Eduardo Galvão e Rondon, a partir de visão daquilo que seria uma terra indígena, sendo concebido como território único a ser ocupado por mais de uma dezena de povos como os Xavantes, Bakairi, Xinguanos, os Kaiabi, Munduruku e outros que mais tarde seriam contatados. Segundo pesquisa do autor, Getúlio Vargas aceitou a proposta. Contudo, após sua morte, políticos e governadores do MT com interesse na concessão de terras estaduais para os sulistas, dificultaram a criação do Parque. O projeto original que era de 200 mil km² se converteu para 20 mil km², levando ainda mais tempo para demarcar as terras dos povos que lá viviam, atendendo-os com dimensões de terras menores do que as pleiteadas. (GOMES, 2010)

Por fim, os dois últimos parágrafos do texto são destinados à identificação das atividades econômicas que comprometem os ecossistemas do PIX, finalizando com a citação dos impactos ambientais provocados por elas. Conflitos de ordem econômica e seus reflexos marcam esses dois parágrafos, destacando a forma de produzir estruturada nesse sistema como a responsável pelos problemas ambientais e comprometimento da reprodução da vida das populações originárias do Parque.

A respeito das formas de territorialização, Souza (2009) aponta que reordenamento pensado na perspectiva dos territórios dos povos originários, cria relações antagônicas, estabelecendo, de um lado, a propriedade privada, cuja terra se vincula à lógica da mercadoria e, de outro, à lógica no trabalho, como centralidade do ser, como atividade que constitui o homem.

Nessa perspectiva, se a terra se vincula à mercadoria, em face aos 13% do território brasileiro ocupado pelos povos originários, sendo 23% da Amazônia (IBGE, 2010), a territorialização das nações originárias coloca um desafio para a expansão do capital que se territorializa em hidrelétricas, agronegócio, monoculturas de *commodities*, estradas, enfim, todas as formas de produzir antagonizam e põem em risco a floresta e a reprodução da vida das nações originárias; sendo assim, não há relação sem conflito e esses conflitos se manifestam nos territórios.

Bombardi (2019, p. 206) traz dados reveladores da expansão do capitalismo no campo, caracterizando-a como uma varredura social e ambiental e, sobretudo, química, ao considerar que, desde 2008, o Brasil é um dos maiores consumidores de agrotóxicos do mundo. Segundo a autora, nos últimos anos, o Brasil “converteu uma área equivalente a seis Escócias para o cultivo de apenas três produtos: soja, cana e eucalipto”. A soja, com mais de 30 milhões de hectares de monocultura, tem impactado severamente a Mata Atlântica, o Cerrado e a Floresta Amazônica e por extensão, todos nós.

Assim sendo, embora reconheça a importância das informações verificadas pontualmente no texto da página 117 sobre os impactos ambientais e sociais das atividades econômicas no PIX, conjectura-se que a análise requer superar a citação e adentrar as consequências predatórias do modo de produção.

Embora destacada no início deste texto, a abordagem geográfica da coleção assentada no pluralismo epistemológico, adota-se nesta investigação a abordagem crítica na inteligibilidade dos fenômenos.

Nessa situação, entende-se que seus pressupostos orientam para pensar os povos originários na sua materialidade ao intervencionalizar as múltiplas determinações que

historicamente colocaram os territórios dessas populações na condição em que se encontram, produzindo diálogo científico nas explicações da objetividade, da concreticidade das populações das diversas etnias, desvendando as lógicas que orientam a produção territorial e as razões de esses povos se encontrarem em condições tão adversas.

Esse processo, entretanto, se invalida com a adoção de pedagogias que estruturam atividades pedagógicas, cujos objetivos específicos se restringem a procedimentos estanques de ler, comparar, observar, descrever, registrar, com um fim em si mesmo. O estabelecimento do rol de objetivos específicos/habilidades listadas nas atividades pedagógicas pode, muitas vezes, camuflar a atividade necessária para elevação do pensamento crítico abstrato que caminha do concreto. Assim, a análise do objeto que teria uma perspectiva mais humanista, passa a cumprir uma função tecnocrata.

Analisando, verificam-se elementos da última tendência na composição dos livros didáticos mais recentes. A estrutura constituída por boxes e seções da coleção figura como junção de desdobramentos temáticos que se inter-relacionam. Entende-se, porém, que provocam uma quebra analítica e discursiva, rompendo com a fluidez no aprofundamento do objeto, esvaziando a análise mais profunda, o que traz, ilusoriamente, a partir das inserções textuais e figurativas (fotografia, desenhos, gráficos e mapas), a ideia de totalidade na análise, produzindo explicações superficiais para os fenômenos espaciais, limitadas à identificação e generalização de algumas causas e consequências.

Como exemplo, retomamos o Módulo 1 que se intitula:

“Agentes internos, intemperismo e erosão no quadro”

Quadro 17 – Estrutura do Módulo 1, do capítulo 1 do livro “Para Viver Juntos”, 6º ano (2015)

Subtítulos	Principais conceitos	Página
Modelando a superfície terrestre	Agentes erosivos externos.	112
Intemperismo e erosão	Intemperismo e erosão.	112
Ação dos agentes externos	Erosão pluvial, fluvial.	113
Efeito da erosão pluvial	Ocupação das áreas de risco.	113
Mares	Intemperismo e abrasão.	114
Gelo	Erosão glacial.	114
Ventos	Erosão eólica.	114
A ação do ser humano	Ação antrópica e intensificação da erosão (retirada mata ciliar e construção de ilhas artificiais).	115
Voçorocas (box)	Ravinas e voçorocas: efeitos do desmatamento.	115
Verifique o que aprendeu	Questões que retomam os conceitos agentes do relevo, conceitos de erosão, intemperismo, formas de intervenção humana no relevo.	115
Atividades	Análise de imagens e atividades dos conceitos acima.	116
Mundo aberto	O parque indígena do Xingu/ O parque ontem e hoje.	117

Fonte: Sampaio (2015, p. 112-117).

Organizado pela autora

Os boxes relativos à erosão pluvial em áreas de risco e formação das voçorocas (113, 115), assim como o fragmento que compõe a discussão sobre “A ação do ser humano” (p. 115), não apresentam os agentes causadores dos fenômenos, generalizando-os. Na página 116, visualiza-se uma imagem de Guararapes, em Recife, com destaque à erosão do solo e uma proposta de atividade com o seguinte questionamento: “*Quais podem ter sido as causas da grande erosão do relevo?*” (SAMPAIO, 2015, p.116)

O ocultamento do campo das relações de poder e sua expressão nos territórios torna-se ainda mais evidente ao se constatar exercício sobre a causa social da intensificação da erosão. A atividade consiste em observar uma paisagem de um território de Guararapes, em Recife e, responder à questão b: Quais podem ter sido as causas essa grande erosão do relevo? Os fundamentos teóricos apresentados anteriormente no módulo foram: intemperismo/erosão, chuvas, rios, mares, gelo, ventos, a ação do ser humano (queima da vegetação nativa, remoção da mata ciliar, desmatamento figuram como ações generalizadas), levando o aluno a recorrer à resposta pela sensorialidade: a ação humana. Mas qual ação? Quem a realizou? Por que a realizaram?

É diante desses elementos analíticos dispostos que se pretende refletir sobre a articulação do conteúdo, a partir da forma proposta para o livro. Essa forma-conteúdo não contempla a categoria espaço geográfico como revelador da “relação entre os elementos naturais e a ação de diferentes grupos humanos sobre esses elementos e sobre as paisagens construídas” (SAMPAIO, 2015 – *grifo nosso*).

A forma – praticamente a mesma que estrutura todas as coleções –, dá primazia à ação da natureza contemplando o que está proposto no título, mas ao intervencionalizar na análise com a sociedade, oculta a “ação dos diferentes grupos humanos”. A relação homem-natureza abstrai a sociedade, porque não a reconhece na sua essencialidade, na sua desigualdade. Sendo assim, abarca a relação de forma generalizada; a mesma ação de todos os grupos humanos no território resulta em fenômenos explícitos na paisagem empírica.

E como figura, especificamente, a análise dos povos originários nesse contexto? Numa seção, denominada “mundo aberto”, o que se infere disso é a ausência de intervencionalização da natureza e da natureza das sociedades e suas expressões paisagísticas e territoriais em todo o processo analítico.

Raffestin (1993, p.53), discorre sobre os elementos constitutivos da relação social - simétrica ou dissimétrica¹⁶². São eles: “os atores, a política dos atores – ou o conjunto de suas

¹⁶² Para Raffestin (1993, p.36), teoricamente, a simetria se caracteriza pela “existência de uma equivalência real, impede o crescimento de uma organização ou uma estrutura em detrimento de outra; impede também a

intenções, isto é, de suas finalidades –, a estratégia deles para chegar a seus fins, os mediatos da relação, os diversos códigos utilizados e os componentes espaciais e temporais da relação” (Idem, p. 38). Nessa relação, o poder se manifesta. “O campo das relações é um campo de poder que organiza os elementos e as configurações.” “O campo das relações é um campo de poder que organiza os elementos e as configurações” (RAFESTTIN, 1993, p. 53).

Entende-se que são as explicações das dimensões materiais concretas que engendram conceitos e categorias vivas que estruturam o significado e consciência¹⁶³.

Ao teorizar sobre as tramas da consciência, Leontiev, afirma

Las investigaciones de la formación de los conceptos y operaciones lógicas (mentales) en los niños hicieron un aporte muy importante a la ciencia. Quedó demostrado que los conceptos no se forman en absoluto en la cabeza del niño según el tipo de formación de las imágenes sensoriales genéricas, sino que constituyen un resultado del proceso de apropiación de significados “preparados” historicamente elaborados, y que este proceso transcurre en la actividad del niño, en medio de su comunicación con quienes lo rodean. Al ir aprendiendo a cumplir unas y otras acciones llega a dominar las correspondientes operaciones, que sem su forma comprimida, idealizada, están representadas justamente en el significado.[...] Al interiorizarse, forman los significados abstractos, los conceptos, en tanto que su movimiento constituye la actividad mental interna “en el plano de la conciencia”. (LEONTIEV, 1978, p.112)

É justamente nessa direção que vem o ensino de Geografia e a escola em si vem a promover o desenvolvimento da consciência, identificando o fenômeno nas suas múltiplas determinações. Não existe, nesse fundamento teórico sobre o desenvolvimento do indivíduo e sua consciência, associação entre aquilo que o indivíduo faz, e o que aprende com a sua conduta; em outras palavras, de nada vale projetar uma conduta “cidadã”, se não imbuir os indivíduos desses significados¹⁶⁴.

Conhecer essa relação é condição para abordar as paisagens via territórios, como expressões de ser e viver dos múltiplos povos, a fim de romper com as dimensões do racismo e do preconceito, esse último, considerado por Heller (2008;63) como “categoria do

destruição de uma estrutura por uma outra”. Sendo assim, ela torna-se responsável pela diferença e pela diversidade, pela pluralidade. Ao passo que a dissimetria se caracteriza por “equivalência forçada favorece o crescimento de uma estrutura em detrimento da outra e num extremo, a destruição de uma estrutura por outra. Nota-se dessa teorização que as relações simétricas essencialmente se constituem o reconhecimento da necessidade do Outro ao contrário da dissimetria só reconhece a existência das suas necessidades ou “só reconhece a existência de suas necessidades na medida em que aceita o jogo das equivalências forçadas que exprime no valor de troca”

¹⁶³ Esses conceitos são entendidos à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Em termos gerais, a consciência como sistema de conhecimentos capaz de localizar os fenômenos nas relações objetivas que os sustentam, se constitui no processo dinâmico de apreensão dos significados. Os últimos, por sua vez, são construções sociais internalizadas, constituidores da consciência.

¹⁶⁴ Sabe-se que em uma sociedade capitalista, a alienação deforma os significados sociais. A consciência desse processo é fundamental e a Geografia crítica contribui para luta contra a alienação.

pensamento e do comportamento cotidiano”. Para a mesma autora, o preconceito pode ser individual ou social e assevera:

O homem pode estar tão cheio de preconceitos com relação a uma pessoa ou instituição concreta que não lhe faça absolutamente falta a fonte social do conteúdo do preconceito. Mas a maioria dos preconceitos tem um caráter mediata ou imediatamente social. Em outras palavras: costumamos, pura e simplesmente, assimilá-los de nosso ambiente para depois aplicá-los espontaneamente a casos concretos através de mediações (2008, p.74).

Compreender a concepção preconceituosa que se estabelece pela dimensão das relações de poder, inclusive econômica, demanda penetrar na totalidade das dimensões ontológica das práticas sociais engendradas no capitalismo. E, a partir delas, emerge o contraponto à essência exploratória das relações sociais estabelecidas no modo de produção, capaz de reproduzir, continuamente, novas práticas sociais de resistência, aspectos claros no posicionamento da liderança Guarani.

David Karai Popygua,¹⁶⁵ após tentativa de desmatamento das mais de quatro mil árvores, do fragmento da Mata Atlântica do Pico do Jaraguá, cidade de São Paulo, diz:

Nós aqui no Jaraguá, nós temos uma luta histórica aqui, para defender esse território, essas florestas que têm hoje aqui, nessa região do Pico do Jaraguá. [Elas] estão de pé, graças à nossa luta histórica porque nós nunca aceitamos condomínio, ferrovia, rodovia ampliada, uma transportadora que ia ser construída aqui dentro do nosso território, nessa região aqui da Anhanguera e do Rodoanel. Ia ser construído maior complexo rodoviário da Anhanguera. Nós fizemos uma luta e não deixamos. Os empresários falavam que ali só tinha mato, só tinha natureza, só tinha os bichos e não tinha nada que presta. Então para a visão dos empresários, a natureza não vale de nada, mas o que eles não sabe é que aqui tem um povo que sempre lutou e sempre defendeu com a vida os seus próprios territórios. Essa floresta para nós é muito sagrada [...]

A propósito, um contraponto necessário a ser apresentado no livro didático de Geografia do 6º ano, seria vincular a existência de territórios dos povos originários dos conteúdos relativos à natureza¹⁶⁶, apresentados nos capítulos (5,7,8e 9), proporcionando uma

¹⁶⁵ POPYGUA, David Karai. Mobilização contra a construção dos condomínios residenciais da construtora TENDA e ao corte das árvores nativas próximas às aldeias guaranis da TI Jaraguá. Terra Indígena do Jaraguá, São Paulo, jan. 2020.

Disponível em: https://deolhonosruralistas.com.br/2020/02/01/jorge-paulo-lemann-e-itauestao-entre-acionistas-de-construtora-que-assusta-povo-guarani-no-jaragua-em-sp/?fbclid=IwAR34MZLNJYFLx8_t7NwIUCHZAL2zCE4NWcT1uZ7R69mt0THV4vKGXSsokBs. Acesso em 10 set.2020.

¹⁶⁶ Não se defendem aqui as abstrações romantizadas em relação às populações originárias.

abordagem histórica da natureza e da natureza genérica humana¹⁶⁷. Essa relação se faz essencial, porque existem

conhecimentos profundos [que as populações originárias têm] sobre os ecossistemas, dinâmicas e metabolismos dos biomas, das áreas de contato do cerrado (há 12 mil anos). Os povos campestres, originários, tem uma dimensão profunda com a vida, com as áreas de transição dos cerrados com os outros biomas, dos vales, encostas. [Essas populações] foram obrigadas a tirar o máximo de proveito das condições metabólicas da vida (PORTO-GONÇALVES, 2020).

O caminho de situar geograficamente os estudos da natureza pelas múltiplas sociedades como parte dela, traz os povos originários para a centralidade da lógica da produção espacial, forjando mediações necessárias ao antirracismo, à possibilidade de construção de uma sociedade com fortes traços multiétnicos, menos desigual e menos predadora.

É o que estabelece o Plano de Ação para o Ensino Fundamental nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006, p. 68) que elucida, entre várias premissas, a “busca da promoção e aprofundamento do conhecimento dos/das estudantes do Ensino Fundamental a respeito das africanidades [e dos povos originários] brasileiros e suas múltiplas abordagens.”

Bombardi (2019, p. 203), ao fazer referência à afirmação de Reclus (1985): “o homem é a natureza adquirindo consciência de si própria”, discorre:

Há, nesta concepção, uma indiferenciação sociedade-natureza. E, ao mesmo tempo, há uma diferenciação ao refletir qual é o papel da humanidade em sua “indiferenciação” com a natureza: ela é, para Reclus, sua parte consciente. Para além da beleza poética e dialética contida na obra de Elisée Reclus, o processo de constituição da natureza em mercadoria, ou seja, o processo de produção e reprodução do capital é, em si, violento e é conflitivo, ambiental e socialmente.

Diante da complexidade do que se coloca, questões podem emergir com as reflexões do exemplar do 6º ano até aqui postas. Entre elas: *Não seria prematuro firmar determinadas conclusões, sendo esse o primeiro exemplar do 6º ano de uma série de quatro? Os alunos do 6º ano teriam “maturidade” para lidar com questões de ordem econômica e com a violência por traz dos conflitos postos por essa temática?*

¹⁶⁷ Trabalho publicado na revista científica *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, revista oficial da Academia Nacional de Ciências dos EUA. Levantamentos confirmaram que a concessão de títulos de propriedade às comunidades indígenas contribuiu para a proteção da floresta.

Para respondê-las recorre-se, novamente, a Heller (2008), quando salienta que diferente da dimensão individual e cotidiana, a intencionalidade de reproduzir sociedades exige atividade que constitui as esferas não cotidianas da vida humana¹⁶⁸ (2008).

Na perspectiva da Pedagogia Histórica Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, a educação escolar é entendida como a experiência humana mais importante já consolidada no processo de reprodução dos conteúdos e de construção do pensamento/concepção de mundo dos indivíduos no processo de inteligibilidade da realidade social.

Assim, em conformidade também com Vigotski (1995), o desenvolvimento não segue uma lógica de regularidade como ocorre com o desenvolvimento da criança no útero. O desenvolvimento é guiado, aprendido, mediado. Além dessa, outra premissa que orienta as análises está no fato de que o desenvolvimento do indivíduo não é desvinculado da História. Se assim fosse, ter-se-ia outra lei imutável, imanente ao desenvolvimento. Ao contrário, o desenvolvimento das funções psíquicas, entre elas o pensamento, emerge do meio social, das ideias e concepções imanentes desse mundo. Nessa mesma lógica, Vigotski (1995), postula que não é a consciência que está por trás da vida, senão a vida que determina a consciência (FRANCISCO, 2011).

Portanto, a Geografia, como disciplina escolar, é uma experiência que engendra um compromisso ético e político com os territórios dos povos originários em meio às relações exploratórias e predadoras imanentes do modo de produção capitalista que coloca em risco todas suas formas de vida. Exige, então, reproduzir, no sentido dialético, produzir conteúdo fundante da ampliação de consciência para recriar novas relações, sem preterir que os livros didáticos contribuam para isso¹⁶⁹. Essa não seria a razão pela qual se ouve tanto dizer que o Brasil necessita de Educação?

Diante dessas referências, os conflitos manifestos nos territórios não seriam oriundos das supostas páginas e do conteúdo dos livros didáticos de Geografia, embora historicamente essa disciplina tivesse estado a serviço das relações de poder dominante não menos violentas

¹⁶⁸ Especialmente por essa razão que se estabelecem críticas às pedagogias do aprender a aprender que valorizam a aprendizagem de problemática imediata e todas as organizações que contribuem para a manutenção desses princípios, sendo assim, teorias conservadoras.

¹⁶⁹ Diz-se que os livros didáticos podem contribuir em parte para a inteligibilidade ou distorção da realidade por considerar as mídias digitais, a difusão dos dados e das *fake news* pelas tecnologias que também atuam na reconfiguração do cérebro, do pensamento, das relações, da política.

– aspecto que contribuiu sobremaneira para subjetivações do preconceito, racismo e exclusão dos povos originários.

Os conflitos são imanes das relações de produção capitalista. Eles se manifestam na violência à política, às formas comunais de viver, à ciência, às relações familiares, à própria escola.

Por isso, entende-se que é justamente a escola, o lugar de entender a dinâmica dos conflitos e suas expressões. O conteúdo dos livros didáticos, nesse sentido, não pode ocultá-los do tratamento científico dos fenômenos geográficos. Ao contrário, é necessário desvendá-los nos territórios. Conflitos de diferentes ordens não são abstrações que emergem do livro e contaminam mentes pueris de meninos e meninas do 6º ano.

Em concordância com Bombardi (2019), não há como compreender os conflitos geográficos somente pelo viés ambiental ou social senão vê-lo na sua indissociabilidade e nessa unidade está a lógica geográfica.

A reprodução do capital avança em todos os setores produtivos, inclusive no campo da Educação, mercantilizando-a por meio da criação de redes de escolas, editoras, plataformas de formação de professores, conforme se destacou no início do capítulo anterior. Esse aspecto também tem contribuído para o ocultamento dos conflitos oriundos das relações sociais e certa relativização dos conhecimentos científicos na educação escolar.

Não precisa ser não indígena para compreender que a força do capital, sobretudo na produção editorial, possibilita a materialização dos conteúdos nos livros didáticos de forma a ocultar as relações essenciais que o nutrem, como notabiliza fala de Krenak (2016, *online*) ao tratar da literatura indígena¹⁷⁰:

Se eu escrever uma literatura que conta o que os mineiros fizeram com os Krenak, com os nossos antepassados Botocudos, com a nossa paisagem, com as nossas montanhas, e o golpe de morte que eles deram num rio com a extensão de 800 km [rio Doce], muito provavelmente nenhuma editora vai me publicar em Minas Gerais.

Dardot e Laval (2016, p.148) apontam que, à medida que se intensifica a sociedade capitalista, ela destrói a dimensão coletiva da existência. Destrói não somente as estruturas tradicionais que a precederam, mas também as estruturas que ajudou a criar. E continua: “assistimos a uma individualização radical que faz com que todas as formas de crise social

170 KRENAK, Airton. Culturas indígenas Entrevista cedida a Itaú Cultural. São Paulo, set., 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LEw7n-v6gZA&t=10s>. Acesso 19 ago.2020.

sejam percebidas como crises individuais, todas as desigualdades sejam atribuídas a uma responsabilidade individual.”

Desse modo, ocultar a problematização das estruturas que sustentam a vida coletiva dos povos originários, é reflexo de uma concepção que reforça um modo de ser e pensar neoliberal. Se conjugada com uma pedagogia que comungue com esses princípios, é possível colocar o aluno de frente ao objeto de análise de maneira que capte de modo distorcido, lacunar, incompreendido a territorialidade das populações originárias. Por outro lado, não basta constatar, denunciar aquilo que se oculta, senão orientar para novas direções, projeções, teleologias.

Nesse sentido, esta pesquisa pretende o encaminhamento de indagações e respostas que abarquem a história, a luta, a territorialização concreta dos povos originários nos livros didáticos.

Quadro 18 – Sumário do livro: “Para viver Juntos”, do 7º ano, Editora SM (2015)

CAPÍTULO 1 – O TERRITÓRIO BRASILEIRO	8
Características gerais do Brasil	10
Formação do território brasileiro	14
A divisão política do Brasil	24
Aprender a ...: Construir um gráfico de linha	29
Viajando pelo mundo: Portugal	30
Lendo Geografia: Desigualdades regionais pesam no combate ao câncer de mama	22
Fazendo Geografia: Mapas Pictóricos	31
Questões globais	32
Síntese	34
	35
CAPÍTULO 2 – A POPULAÇÃO BRASILEIRA	36
1. Formação do território brasileiro	38
2. Distribuição da População	42
Aprender a ...: Confeccionar uma pirâmide etária	47
3. A dinâmica populacional	48
4. População em movimento	54
Mundo aberto: O crescimento da população indígena do Brasil: um fenômeno recente/os fatores do crescimento demográfico	
Viajando pelo mundo: Angola	59
Lendo Geografia: Michelina Pasquini, 83 anos, muito trabalho e pouco remédio	60
Fazendo Geografia: Representação da população através de ponto e área.	61
Questões globais	
Síntese	62
	64
CAPÍTULO 3 – TRABALHO, CONSUMO E SOCIEDADE	66
O mercado de trabalho	68
Aprender a...: Ler e interpretar pirâmides etárias	75
Sociedade e desenvolvimento	76
Mundo aberto: Os negros no Brasil: a luta contra o racismo/uma longa luta contra a discriminação e o preconceito/Conquistas recentes	81

Consumo e Infraestrutura	82
Viajando pelo mundo: Japão	88
Lendo Geografia: Trabalho infantil no Brasil: questões políticas	89
Fazendo Geografia: Comparação de mapas temáticos	90
Questões globais	92
Síntese	93
Interligados	
Divulgando o Brasil	94
CAPÍTULO 4 – BRASIL RURAL	96
Características da agricultura no Brasil	98
Modernização do campo	104
Problemas do mundo rural	110
Aprender a...: Fazer gráficos de setores	115
Viajando pelo mundo: Paraguai	116
Lendo Geografia: Mulheres do MST criam novas relações dentro e fora do movimento	117
Fazendo Geografia: Representação da população rural e urbana em gráficos de setores	118
Questões globais	120
Síntese	121
CAPÍTULO 5 – INDÚSTRIA	122
Industrialização	124
Aprender a...: Interpretar e comparar gráficos de setores	131
Indústria e atividade econômica	132
Energia e Indústria	138
Mundo Aberto: A construção de usinas hidrelétricas: uma questão polemica/Belo Monte	143
Concentração industrial e expansão da indústria	144
Viajando pelo mundo: Inglaterra	150
Lendo Geografia: Globalização: Agregadora ou excludente?	
Fazendo Geografia: Representação infraestrutura em mapas	151
Questões globais	
Síntese	152
CAPÍTULO 6 – INDÚSTRIA	156
Urbanização e migração	158
Transportes	164
Aprender a...: verificar a evolução de fenômenos por meio de gráficos de setores e de linha	169
Urbanização e modernização da comunicação	170
Viajando pelo mundo: Itália	174
Lendo Geografia: Oscar Niemeyer e a arquitetura de curvas e linhas	
Fazendo Geografia: Representação da evolução de um fenômeno em mapas	175
Questões globais	176
Síntese	178
Interligados	
Linha do tempo	180
CAPÍTULO 7 – AS REGIÕES SUL E SUDESTE	182
Região Sudeste: características gerais	184
Aprender a...: Calcular a amplitude térmica	189
Sudeste: cidades e economia	190
Mundo Aberto: Mobilidade urbana e bicicletas/cicloativismo	

Região Sul: aspectos gerais	196
A economia na Região Sul	202
Viajando pelo mundo: Líbano	206
Lendo Geografia: O Mundo Aberto: Monte rico, desconhecido e ameaçado pampa	207
Fazendo Geografia: Mapas políticos em diferentes escalas	208
Questões globais	201
Síntese	211
CAPÍTULO 8 – AS REGIÕES NORTE E CENTRO-OESTE	212
Região Norte: aspectos gerais	214
Mundo Aberto: A aliança dos povos da floresta/os negros na Amazônia	219
Região Norte: atividades econômicas	220
Aprender a...: Ler e interpretar curvas de nível	225
Região Centro-Oeste: aspectos gerais	226
Região Centro-Oeste: atividades econômicas	230
Viajando pelo mundo: França	236
Lendo Geografia: Sai o pasto degradado, entra a lavoura	237
Fazendo Geografia: Mapas de unidades de conservação	238
Questões globais	240
Síntese	241
CAPÍTULO 9 – REGIÃO NORDESTE	242
Características gerais	244
Mundo Aberto: Mulheres cisterneiras/Programa 1 Milhão de Cisternas Rurais (P1CR)	249
Atividades econômicas	250
Aprender a...: Fazer um perfil topográfico	255
População e qualidade de vida	256
Viajando pelo mundo: Holanda	260
Lendo Geografia: O poeta e sua história	261
Fazendo Geografia: Mapas turísticos	262
Questões globais	264
Síntese	265
JOGO: Conquistando as Regiões Brasileiras	266
Glossário	268
Referências bibliográficas	270

Quadro 19. Síntese dos conteúdos sobre os povos indígenas propostos no 7º ano do Ensino Fundamental

Capítulo Tema	Módulo Tema	Seção/subtítulo	Elemento discursivo	P.
1. O território brasileiro	1- Localização	Questões globais	Fotografia paisagem habitações características povos do Alto do Xingu.	34
1. O território brasileiro	3- A divisão política do Brasil	Atividade	Fotografia paisagem povo do Alto do Xingu em atividade de identificação de quadro cultural por meio de observação de fotografia	34
2. A população brasileira	1- A formação do povo brasileiro	Povos Indígenas	Texto - cinco parágrafos + fotografia Bororo	39
2. A população brasileira	1 – A formação do povo brasileiro	Atividades	Mapa: Brasil Terras Indígenas 2010	41
3. Trabalho, Consumo e Sociedade	3- Consumo e Infraestrutura	Consequências energia elétrica	Texto uma linha constituinte do capítulo referente aos povos indígenas	84
4. Brasil rural	Características da agricultura no Brasil	A expansão da fronteira agrícola	Texto uma linha referente aos povos indígenas.	102
5. Indústria	Energia e Indústria	Mundo aberto: A questão de energia elétrica: uma questão polêmica Belo Monte	Texto e foto com legenda: “A construção da usina de Belo Monte causou a inundação de vários igarapés pela região. Na foto, moradores afetados pelas cheias dos igarapés fazem protesto na rodovia Transamazônica, no Pará, em 2014	143
6. A	3- Urbanização e modernização da comunicação	A moderna	Fotografia – “Índigena acessando a	171

urbanização brasileira		telecomunicação	internet por meio de um laptop Wederã, em MT, 2013”	
7. As regiões Sul e Sudeste	3. Região Sul: Aspectos Gerais	População e ocupação na Região Sul	A colonização – Texto	198
8. As regiões Norte e Centro-Oeste	Introdução aos módulos	Converse com os colegas	Levantamento de conhecimentos prévios da região Norte com base em fotografia	213-213
8. As regiões Norte e Centro-Oeste	1- Região Norte: Aspectos gerais	As populações amazônicas	Texto	216
8. As regiões Norte e Centro-Oeste	1- Região Norte: Aspectos gerais	Mundo aberto: A aliança dos povos da floresta	Texto	219
8- Região Norte: Aspectos gerais	2- Região Norte: Atividades econômicas	Drogas do Sertão	Texto	221
8- Região Norte: Aspectos gerais	3- Região Centro-Oeste: aspectos Gerais	Ocupação recente	Texto	227
8- Região Norte: Aspectos gerais	4- Região Centro-Oeste: atividades econômicas	Síntese	Texto	241

Sampaio (2015)
Organizado pela autora.

Quadro 20 – Sumário do livro: “Para viver Juntos”, do 8º ano, Editora SM (2015)

CAPÍTULO 1 – UM MUNDO DE DIFERENÇAS	8
Diferentes formas de regionalizar o mundo	10
Indicadores do desenvolvimento	14
Aprender a: Analisar charges	18
O mundo bipolar e a nova ordem dos anos 1990	20
Viajando pelo Mundo: Rússia	26
Lendo Geografia: Os Brics viram realidade	27
Fazendo Geografia: Representação do Índice Gini	28
Questões Globais	30
Síntese	31
CAPÍTULO 2 – MUNDO GLOBALIZADO	32
1. A transformação do espaço geográfico mundial	34
Comércio: conflito de interesses entre países ricos e pobres	38
feitos da globalização	44
Aprender a....: Observar as transformações do espaço ao longo do tempo pelas leituras de fotografias	49
Viajando pelo Mundo: Coreia do Sul	50
Lendo Geografia: Fórum Social Mundial	51
Fazendo Geografia: Distribuição da População	52
Questões Globais	54
Síntese	55
CAPÍTULO 3 – O MUNDO DO SÉCULO XXI: POPULAÇÃO E DESAFIOS	56
População Mundial: distribuição e tendências	5
Mundo aberto: O direito dos idosos/Conquistas e desafios das mulheres	8
	63
O desafio energético	64
Os desafios ambientais geopolíticos	68
Aprender a....: Pesquisar informações	73
Viajando pelo mundo: Haiti	74
Lendo Geografia: Compartilhamento integrado de bacias hidrográficas	75
Fazendo Geografia: Mapas em Anamorfose	76
Questões globais	78
Síntese	79
Interligados: Preservação dos recursos hídricos	80
CAPÍTULO 4 – AMÉRICA: ASPECTOS GERAIS	82
Diversidade regional	84
Mundo aberto: Hip-hop, a voz dos jovens na periferia	89
A colonização europeia na América	90
Aprender a....: Elaborar um diário de viagem	95
Características naturais do continente americano	96
Viajando pelo Mundo: Argentina	102
Lendo Geografia: O novo rosto da juventude latino-americana	103
Fazendo Geografia: A análise das transformações no espaço por imagens de satélite	104
Questões Globais	106
Síntese	107
CAPÍTULO 5 – AMÉRICA DO NORTE	108
Estados Unidos da América	110
Aprender a....: Elaborar um gráfico de viagem	115
A economia dos Estados Unidos	116
Canadá	120
México	124

Mundo aberto: As mulheres no movimento zapatista	128
Viajando pelo mundo: Canadá	130
Lendo Geografia: Mídia, Cultura pop e guerras da cultura	131
Fazendo geografia: Mapas dinâmicos: Fluxos	132
Questões globais	134
Síntese	135
CAPÍTULO 6 – AMÉRICA DO SUL E AMÉRICA CENTRAL	136
América do Sul	138
Aprender a ...:Calcular o Produto Interno Bruto (PIB) pela Paridade do Poder de Compra	
A economia de alguns países sul-americanos	143
América Central	144
Viajando pelo Mundo: Nicarágua	148
Lendo Geografia: O reconhecimento do casamento por pessoas do mesmo sexo	152
Fazendo Geografia: Mapas temáticos com símbolos	
Questões globais	153
Síntese	154
Interligados: Latino-Americanos	156
	157
CAPÍTULO 7 – ÁFRICA: UM CONTINENTE DE CONTRASTES	160
ÁFRICA: Aspectos naturais	162
Aprender a ...:Criar <i>storyboard</i>	169
O imperialismo e a partilha da África	170
Viajando pelo Mundo: Ruanda	174
Lendo Geografia: Somos todos africanos: a África é o berço da humanidade	175
Fazendo Geografia: Leitura de mapas temático: relevo	176
Questões globais	178
Síntese	179
CAPÍTULO 8 – ÁFRICA: DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO	180
A economia africana	182
Investimentos estrangeiros e desenvolvimento econômico	190
Aprender a ...:Relacionar PEA e desenvolvimento econômico	195
Economia regional	196
Viajando pelo Mundo: Madagascar	202
Lendo Geografia: Angola e Moçambique no top 10 do crescimento econômico	203
Fazendo Geografia: Mapas com variação qualitativa	204
Questões globais	206
Síntese	207
CAPÍTULO 9 – ÁFRICA: POPULAÇÃO E URBANIZAÇÃO	208
A população	210
Aprender a ...:Analisar gráficos sobrepostos	215
O crescimento da população	216
Mundo aberto: As mulheres africanas: a luta pela igualdade de direitos	221
O rural e o urbano no continente africano	222
Viajando pelo Mundo: África do Sul	226
Lendo Geografia: A menina e o barril	227
Fazendo Geografia: Formas de representar a urbanização	228
Questões globais	230
Síntese	231
JOGO: Comparando a diversidade de climas e de formações vegetais da América	232
GLOSSÁRIO	234
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	236

Quadro 21. Síntese dos conteúdos dos indígenas propostos no 8º ano do Ensino Fundamental

Capítulo Tema	Módulo Tema	Seção	Elemento discursivo	Pág.
4. América: Aspectos Gerais	1- Diversidade Regional	América do Sul	Fotografia “população de descendência indígena” na Bolívia	87
4. América: Aspectos Gerais	2- A colonização europeia	Os pré-colombianos	Texto	90
4. América: Aspectos Gerais	2- A colonização europeia	Box: A influência indígena na agricultura dos colonizadores	Texto	91
4. América: Aspectos Gerais	2- A colonização europeia	Conflito entre colonizadores e nativos	Texto	93
4. América: Aspectos Gerais	4- Características naturais do continente americano	Síntese + Para Saber Mais	Texto + indicação de livro e site pibmirim.socioambiental.org	107
5. América do Norte	1- Estados Unidos da América	A expansão territorial (Oeste)	Texto	110
5. América do Norte	4- México	A formação do território	Texto e mapas – Territórios anexados pelos EUA e México- Divisão administrativa (2011)	124
5. América do Norte	4- México	Mundo Aberto: As mulheres no movimento zapatista	Texto	128
5. América do Norte	4- México	México – Condição de vida (2011)	Mapa	129
6. América do Sul e América Central	1- América do Sul	Crise econômica [indígenas bolivianos zona rural]	Texto	139
6. América do Sul e América Central	2- Economia de alguns países sul-americanos	Equador	Fotografia	145
6. América Central	3- América Central	América Central continental: condições de vida e economia	Texto	149

A correlação entre o sumário e o quadro síntese dos conteúdos de Geografia para 7º ano sobre os povos originários revelam aumento quantitativo expressivo em relação aos livros do 6º ano, o que pode incorrer na percepção equivocada da inserção da temática na análise do espaço.

Para se ter ideia, em todo o capítulo referente à abordagem de “O território brasileiro, constituído por três módulos concentrados em 26 páginas (p.10-35), foram encontradas três menções aos povos originários, conforme se verifica-se no quadro 22.

Quadro 22 – Conteúdo sobre os povos originários nos módulos 1,2, e 3 do capítulo 1 do livro do 7º ano da coleção “Para Viver Juntos” (2015).

Capítulo	Módulo	Subtítulo e excerto
1 – O território brasileiro	1 - Características Gerais do Brasil	<i>Diversidade cultural do Brasil</i> “Quando os primeiros europeus chegaram, no século XVI, viviam nesta terra de 3 a 4 milhões de indígenas, pertencentes a centenas de povos, com línguas, costumes e crenças diferentes. [...] “O contato conflituoso de indígenas, brancos, europeus e africanos escravizados resultou na diversidade étnica e cultural que deu origem ao povo brasileiro”. <i>As influências culturais</i> “A influência cultural dos diversos povos indígenas deu-se, por exemplo, por meio da culinária, como o uso do milho e da mandioca; pela utilização de ervas medicinais e ainda pela incorporação de palavras do vocabulário de diversos povos indígenas à língua oficial” (SAMPAIO, 2015, p.15).
1 - O território brasileiro	1 - Características Gerais do Brasil	<i>Paisagem e Cultura</i> “Em todo o Brasil, especialmente na Região Norte, vivem comunidades indígenas. As habitações dessas comunidades apresentam grande variedade arquitetônica ‘desde aldeias tradicionais de formatos diversos até casas semelhantes da população não indígena no entorno”. (SAMPAIO, 2015, p.16)
Capítulo 1		Questões globais - Atividade de associação da fotografia de uma aldeia com o texto: habitações características de uma aldeia indígena do Alto do Xingu (MT), 2006.

Fonte: Sampaio (2015).
Organizado pela autora.

Ao aproximar as dimensões quantitativas das qualitativas de todo o exemplar, elencam-se quatro aspectos:

1. a negação das territorialidades dos povos originários no tratamento do território brasileiro;
2. amplitude do uso das tecnologias comunicacionais que chegam até “os indígenas”,

3. a citação dos povos como vítimas das consequências ambientais dos grandes projetos (de expansão agrícola usinas, mineração).

É comum as consequências serem precedidas por termos que qualificam esses projetos como “potencialidade econômica”, “reservas de recursos naturais”, benefícios e estruturas territoriais engendradas pelos grandes projetos. Assim, nas passagens das páginas 84 e 102 apontadas no quadro síntese (quadro 19), somente ocorre a identificação de alguns impactos ambientais afetando os indígenas, tal como as florestas, as águas, sem adentrar os conflitos territoriais e a varredura química, ambiental e social realizada pelos projetos econômicos que os atingem, impedindo-os de reproduzir sua existência.

Por fim, duas passagens permitem reconhecer os integrantes de algumas nações nas suas lutas contemporâneas, ambas na seção Mundo Aberto, respectivamente nas páginas 143 e 219, conforme informações do quadro 19.

Poder-se-iam trazer outros exemplos que engendram o questionamento, mas optou-se por concentrar esforços nas coleções selecionadas do PNLD de 2020.

No tocante aos livros dos anos subsequentes, mencionados nos quadros 23 e 24 visualiza-se o esvaziamento dos conteúdos sobre a temática dos povos originários, sobretudo na contemporaneidade, constatação que nos alerta que, à medida que os alunos avançam os anos, supõe-se que os níveis de abstração se consolidam, favorecendo níveis de aprofundamento mais qualitativos acerca da realidade espacial.

Quadro 23 – Sumário do livro: “Para viver Juntos”, do 9º ano, Editora SM (2015)

CAPÍTULO 1 – EUROPA: ASPECTOS FÍSICOS E NATURAIS	8
A constituição do continente europeu	10
Relevo e rios europeus	14
Aprender a ...:Relacionar a vegetação com o clima por meio de climograma	19
Clima e vegetação na Europa	20
Mundo aberto...: Os bascos	25
Viajando pelo Mundo: Irlanda	26
Lendo Geografia: Uma estratégia europeia para energia	27
Fazendo Geografia: Hipsometria e batimetria	28
Questões globais	30
Síntese	31
CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO TERRITORIAL, POPULAÇÃO E URBANIZAÇÃO EUROPEIA	32
A formação da Europa contemporânea	34
A União Europeia	38
A população europeia	42
Aprender a ...:Interpretar gráficos com barras duplas	47

A urbanização europeia	48
Mundo Aberto: Mirandês: a segunda língua de Portugal	53
Viajando pelo mundo: Suécia	54
Lendo Geografia: Como a Europa recebe o outro	55
Fazendo Geografia: Sobreposição de mapas	56
Questões globais	58
Síntese	59
CAPÍTULO 3 – EUROPA OCIDENTAL	60
As grandes potências econômicas e a industrialização clássica	62
A Europa: do Estado de bem-estar social à crise econômica	68
Mundo Aberto: O trabalho das mulheres na Europa	73
Europa Mediterrânea	74
Aprender a...: Construir gráficos com barras duplas	81
Viajando pelo mundo: Suíça	82
Lendo Geografia: A importância da contribuição africana para Brasil, Portugal e Espanha	83
Fazendo Geografia: Mapas com temas estratégicos	
Questões globais	84
Síntese	86
	87
CAPÍTULO 4 – RÚSSIA E EUROPA ORIENTAL	90
A Rússia e o fim da União Soviética	92
Mundo aberto: Ciganos: vítimas de racismo na União Europeia	97
O leste europeu	98
Aprender a ...: Interpretar dados demográficos e econômicos com base em uma tabela	
Economia do leste europeu	103
A ex-Iugoslávia	104
Viajando pelo mundo: Armênia	108
Lendo Geografia: Participação feminina na ciência	112
Fazendo Geografia: Corte em mapas	113
Questões globais	114
Síntese	116
	117
CAPÍTULO 5 – ÁSIA: ASPECTOS GERAIS	118
Relevo e rios asiáticos	120
Mundo Aberto: Violência contra as mulheres: defendendo as vítimas	125
Clima e Vegetação	126
População e diversidade regional	130
Aprender a...: Analisar indicadores socioeconômicos em gráficos	137
Viajando pelo mundo: Tadjiquistão	138
Lendo Geografia: A decisão inovadora da Índia sobre os direitos das pessoas transgêneras	
Fazendo Geografia: Projeções Cartográficas e geopolítica	139
Questões globais	140
Síntese	142
	143
CAPÍTULO 6 – O LESTE EUROPEU E O SUDESTE ASIÁTICOS	144
Japão	146
Aprender a ...: Analisar paisagens a partir das observações de campo	151
China: um país continental	152
A indústria chinesa	158
Os Tigres Asiáticos	164
Mundo Aberto: A língua portuguesa no Timor-Leste	169
Viajando pelo mundo: Indonésia	170

Lendo Geografia: Somos 7 bilhões de pessoas no mundo	171
Fazendo Geografia: Mapas econômicos	172
Questões globais	174
Síntese	175
CAPÍTULO 7 – ÁSIA CENTRAL E MERIDIONAL	178
Ásia central	180
Ásia Meridional	186
Aprender a ...:Comparar fotografias	191
Índia	192
Viajando pelo mundo: Bangladesh	198
Lendo Geografia: A nova rota da seda: corredor transporte Europa-Cáucaso-Ásia Central	54
Fazendo Geografia: Mapas com gráficos associados	
Questões globais	199
Síntese	200
	202
CAPÍTULO 8 – ORIENTE MÉDIO	204
Características Gerais	206
O petróleo no Oriente Médio	212
Aprender a ...:Interpretar gráficos triangulares	217
Conflitos e questões territoriais	218
Viajando pelo mundo: Emirados Árabes Unidos	224
Lendo Geografia: Indígenas vivem em Faixa de Gaza brasileira	225
Fazendo Geografia: Mapas de recursos naturais	226
Questões globais	228
Síntese	229
CAPÍTULO 9 – OCEANIA E REGIÕES POLARES	230
Bases naturais e povoamento da Oceania	232
Economia da Austrália e Nova Zelândia	236
Aprender a ...:Comparar informações em uma tabela	239
Regiões Polares	240
Mundo Aberto: A vida no Ártico	243
Viajando pelo mundo: Tuvalu	243
Lendo Geografia: Ártico russo, nova terra prometida para companhias de petróleo	
Fazendo Geografia: Mapas de Síntese	245
Questões globais	246
Síntese	248
	249
JOGO: Desbravando a Europa, a Ásia e a Oceania	250
GLOSSÁRIO	252
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	253

Fonte: Sampaio (2015).
Organizado pela autora.

Quadro 24 – Quadro síntese dos conteúdos sobre os povos indígenas do livro do 9º ano (2018)

Capítulo Tema	Módulo Tema	Seção	Elemento discursivo	P.
3. Europa Ocidental	3- Europa Mediterrânea	Portugal	Texto	77
3. Europa Ocidental	3- Europa Mediterrânea	A importância da contribuição africana para o Brasil, Portugal e Espanha	Texto: In: História da educação do negro e outras histórias Jeruse Romão (Org.)	83
8. Oriente Médio	2- Conflitos e questões territoriais	Lendo Geografia	Texto disponível no G1: “Indígenas vivem em faixa de Gaza brasileira” e gráfico: Terras indígenas no MS	225

Fonte: Sampaio (2015).
Organizado pela autora.

Constata-se, desse modo, que o esvaziamento da temática em análise nos livros do 8º e 9º anos não constitui um projeto ao longo dos quatro anos, naquilo que determinam os vários documentos oriundos da Lei 11.645/2008, entre eles, as Orientações para as relações étnico-raciais, quando Rocha e Trindade (2006, p. 70), ao abordarem a questão racial como conteúdo, durante o ano letivo colocam que:

É fundamental fazer com que o assunto não seja reduzido a estudos esporádicos ou unidades didáticas isoladas, quando se dedica, apenas um tempo específico para tratar a questão ou direcioná-la para uma disciplina, corre-se o risco de considerá-la uma questão exótica a ser estudada, sem relação com a realidade vivida. A questão racial pode ser um tratado em todas as propostas de trabalho, projetos e unidades de estudo ao longo do ano letivo.

Para concluir parcialmente, entende-se que, diante das variáveis analíticas apresentadas, a coleção, ainda orientada pelos PCNs, apresenta-se como tela e, embora nela se encontrem fragmentos de espelhos que refletem a natureza territorial das diversas populações originárias, é visualizada isolada, estanque. Não se verificam mudanças de abordagem geográfica produzidas nessa coleção de livros didáticos

Nesse sentido, compreende-se que há forma e essência para constituir uma tela, assim como forma e essência, juntas, determinam a qualidade do espelho no reflexo da objetividade que se projeta. Na coleção, evidencia-se uma forma-conteúdo que pretende ser espelho, mas um espelho resultante da junção de fragmentos isolados em si mesmos, distorce a imagem. Qual será a qualidade dessa imagem nas coleções de Geografia do PNLD de 2020? Para respondê-la, há que se considerar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e Geografia.

5.2- Competências das Ciências Humanas e Competências específicas de Geografia na BNCC e no PNLD

Conforme já discutido anteriormente, o processo de construção dos fundamentos teóricos da BNCC se encontra articulados ao contexto socioeconômico em que o documento foi construído e passou a vigorar. Quanto à orientação teórica, embora não explicitada, consolida-se sobre os preceitos teóricos da pedagogia da competências/tecnicista, em que o indivíduo é concebido como o governador de si, empresário de si; sendo assim, deve ser instrumentalizado pelas aprendizagens essenciais (habilidades), capazes de conduzi-lo a adotar comportamentos flexíveis diante das complexidades que o contexto neoliberal impõe à sociedade, entendida como conjunto resultante da soma de indivíduos, pensados cada qual

como uma empresa em potencial (DARDOT, LAVAL, 2017; SAVIANI, 2013; FREITAS, 2019).

No entanto, reza o documento: “orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.7).

Considerados os aspectos do documento, cabe fazer uma ressalva. Evidentemente que se considera imprescindível o caráter profissional da educação escolar, uma vez que os estudantes deverão ingressar no mercado de trabalho, sobretudo numa conjuntura de intensificação do uso das tecnologias pela exigência do teletrabalho, contanto que não haja redução do currículo escolar, nem o consolide somente com esse propósito¹⁷¹.

Assim, as competências são entendidas pela “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p.8).

Fundamentado nessa lógica, o documento traz as competências gerais das Ciências Humanas (quadro 25) e as competências gerais da Geografia para os nove anos de escolaridade, alcançadas com as habilidades a serem desenvolvidas em cada ano escolar.

Quadro 25 – Competências Gerais das Ciências Humanas da BNCC

Competências das Ciências Humanas
Compreender a si e ao outro como identidades diferentes de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço para intervir em situações do cotidiano por posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferenças culturais, com base nos instrumentos de valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem

¹⁷¹ 12,8 milhões é o número de desempregados previsto para o 2º semestre de 2020, segundo o IBGE.

comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionando a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, ritmo e conexão.

BNCC (2017, p. 355)

Organizado pela autora.

Postas as competências, os conteúdos da Base são divididos em unidades temáticas, denominadas por “O sujeito e seu conhecimento”, “Conexões e escalas”, “Mundo do trabalho”, “Formas de representação e pensamento espacial” e “Natureza, ambientes e qualidade de vida” os quais nortearão os objetos do conhecimento nos nove anos que constituem o Ensino Fundamental I e II.

Desdobram-se das unidades temáticas, os objetos de conhecimento que variam a cada ano escolar. Visando atingir os objetos de conhecimento, estruturam-se as habilidades, entendidas, segundo o documento, como “aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BNCC, 2017, p. 29), sendo também norteadoras do currículo e tratamento temático dos livros didáticos de Geografia.

No que tange às competências para Ciências Humanas, já foi constatada a sua magnitude, ao entender que elas amplificam em demasia a função da escola, haja vista o seu papel de instituição responsável por produzir e reproduzir a humanidade nos indivíduos por meio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Assim, se tomadas essas competências como referência para o trabalho educativo, especialmente o ensino de Geografia, entende-se que elas extrapolam o trabalho docente, atribuindo-lhe uma função demasiada em razão da sua complexidade.

Para exemplificar a tese, toma-se a competência das Ciências Humanas três: “Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.”

Diante do exposto, entende-se que a ação¹⁷² de identificar, explicar e comparar a intervenção do ser humano na natureza¹⁷³ ainda estão dentro dos limites do trabalho pedagógico; entretanto, propor e esperar dos indivíduos que se encontram em processo de desenvolvimento que apontem “ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social” (BNCC,

¹⁷² Compactua-se com o significado sociológico do conceito de ação, entendido por “comportamento intencional baseado na ideia de como outras pessoas o interpretarão e a ele reagirão”. (JOHNSON, 1997, p.131)

¹⁷³ Aqui há uma generalização que oculta as relações de poder. Na análise, equaliza a sociedade.

2017, p.29), foge ao trabalho pedagógico, embora se compreenda que, no planejamento de ensino e na construção do projeto político pedagógico, elaborado à luz dos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético, intencionalidades ontológicas são norteadoras do trabalho educativo, o que não significa que o projeto construído se efetive.

É justamente dessa problemática que se desdobram algumas reflexões divergentes ao estabelecimento de um currículo único, baseado na pedagogia das competências, como da Base, a começar pela maneira como foram “determinadas” as competências, concebendo os indivíduos concretos como indivíduos empíricos.

São empíricos porque o documento homogeneiza as competências como referências para o trabalho educativo ignorando a desigualdade da sociedade. Ao ignorar a concretude da sociedade de classes, o Estado inviabiliza a construção de um projeto pedagógico que emerja da prática social, porque despreza a complexidade da vida dos indivíduos, resultante das determinantes socioeconômicas, culturais e socioespaciais. Ao adotar essa orientação, a Base anula a possibilidade de construção sólida de um projeto que visa atender às demandas concretas colocadas pelas práticas socioterritoriais.

Giotto (2018) entende que a Base não enfrenta a desigualdades da educação brasileira já que não problematiza as condições objetivas da escola pública em simultaneidade com as condições do trabalho docente. Para ele, se não houver enfrentamento dessas dificuldades materiais, quaisquer que sejam as propostas curriculares, elas só se converterão em “Nova Gestão das Desigualdades”.

Tendo em vista o exposto, poderiam surgir questionamentos relativos à existência da unidade temática: “O sujeito e o seu lugar e no mundo” e, nesse sentido, o documento contemplaria as especificidades locais e multiplicidade dos fatores constituintes dos indivíduos e dos lugares em que vivem.

Ainda assim, a Base não viabiliza, nas habilidades propostas para essa unidade temática, a seleção de conteúdos em Geografia que deem conta de instrumentalizar professores a explorar as contradições postas em nenhuma escala de análise, especialmente a municipal. Esses aspectos serão discutidos posteriormente.

Se a Base abstrai os indivíduos concretos¹⁷⁴ da construção curricular, as competências esperadas também encerram abstrações. E é daqui que distende o segundo aspecto. A analisar a competência três, algumas questões emergem: 1- Com esse currículo, teriam os indivíduos garantidas as condições cognitivas? 2- Como esses indivíduos se inserem no processo

¹⁷⁴ Compreende-se como ser que sintetiza as múltiplas determinações históricas.

produtivo para gozar de tamanho poder de transformação efetiva das dimensões e escalas de atuação esperadas? 3- A escola como instituição concentra condições concretas de dotar os indivíduos de tamanho poder de proposição e ação?

Esses questionamentos orientadores da análise permitem identificar, ao contrário do que parece, propor que as competências elaboradas pelo Estado têm uma clara intenção: fazer das Ciências Humanas um instrumento que contribua para a adaptação dos indivíduos à realidade posta.

Por exemplo, uma proposta curricular concebida por sujeitos empíricos implica considerar a realidade positiva, inquestionável, a realidade dada. Tanto é assim que basta uma busca rápida em todo o documento, constituído por 472 páginas, para encontrar uma referência ao termo *diferença socioeconômica* e uma única menção ao conceito *distribuição de renda*; ao passo que nas competências das Ciências Humanas, não há menção à categoria *desigualdade*, essencial para a inteligibilidade da sociedade para nela atuar, transformar em uma direção, ocultada na competência três. Em contrapartida, o conceito “diferenças” é citado cinco vezes e, “diversidade”, uma só vez nas sete competências listadas.

Dessa constatação, deriva mais uma expressão dos fundamentos do documento. Ele contém um discurso multiculturalista¹⁷⁵ que maquia as condições objetivas das minorias, das desigualdades em nome das diferenças, especialmente dos povos originários e legitima o modo de organização capitalista.

A esse respeito, Della Fonte (2010, p.45), afirma que:

Ao abrir mão de qualquer princípio universal, aniquila-se a base para a defesa da diversidade e da pluralidade. Cai-se em situação semelhante àquela denunciada por Marx [judeus e alemães]. Além disso, podemos pensar nos impasses políticos que a noção de um sujeito fluido, fragmentado traz: impede a constituição de laços de solidariedade para além das resistências locais e, assim, mina ações coletivas mais amplas, a dispersão das pessoas em comunidades e grupos de interesses arrefece o poder de pressão e deixa o Estado capitalista numa posição confortável.

¹⁷⁵ Entende-se o multiculturalismo como expressão visível de várias correntes teóricas, cuja abordagem consiste, dada a necessidade de explicação dos desdobramentos das várias culturas no processo de mundialização, no suposto “respeito” às culturas, cujo intuito é o de justificar a necessidade de convivência harmoniosa entre elas, mascarando as reais condições históricas e culturais que determinam a sua condição e os lugares onde se inserem.

Seguindo essa lógica, em algumas das competências, se houver a substituição do conceito diferença por desigualdade, revelaria outra(s) intenção(ões) no documento, ocultadas nas Ciências Humanas (pelo viés multiculturalista). Como exemplo, retoma-se a competência um (1) das Ciências Humanas: “compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercer o respeito à diferença [desigualdade] em uma sociedade plural e promover os direitos humanos” (BNCC, 2017, p.355).

Visualiza-se nesse exercício, maior explicitação daquilo que o documento sugere como ação esperada dos indivíduos: agir na sociedade como ela é. Deve ser por essa razão que não há por parte do Estado e nenhum dos agentes responsáveis pela elaboração das competências das Ciências Humanas na BNCC, a prescrição da atuação dos indivíduos nas relações de âmbito econômico; esse aspecto dá notabilidade à suposta expectativa em relação aos educandos de transformação de todas as dimensões da vida, exceto econômica.

Se há ocultamento ou secundarização dos aspectos essenciais no currículo das Ciências Humanas, não há teorização científica que instrumentalize os indivíduos a identificarem as tramas da exploração, desigualdade e desumanidade iminentes das relações consolidadas no sistema capitalista. Em consonância com Zank e Malanchen (2020) que, ao refletir sobre a Base no Ensino Médio, entendem que a falta de centralidade do conhecimento se justifica, justamente pela sua estrutura em Áreas do Conhecimento¹⁷⁶.

Esses aspectos levam a indagar: *para que e para quem* serve a BNCC? A que vêm conhecimentos das Ciências Humanas?

As análises das competências das Ciências Humanas levam a inferir que elas contribuirão para a difusão de saberes capazes de engendrar a atuação fetichizada do indivíduo, porque passa a ser condicionada/apolítica. É apolítica porque, embora as competências mencionem ações esperadas dos estudantes como “transformação”, “consciência socioambiental”, “respeito às diferenças”, elas não apontam o lado do campo da sociedade de classes.

Ao adotá-las sem criticidade, professores e escolas estarão no caminho identificado por Dunker (2020, p. 53), quando assevera que “escolas alienadas não se reconhecem nos efeitos que produzem: sejam de agressivização, sejam de competição, seja de violência entre funcionários e direção, sejam de hiperindividualização”.

¹⁷⁶ Recordar é viver: essa mesma situação ocorreu com o agrupamento das disciplinas de História e Geografia em Estudos Sociais que trouxe consequências severas no esvaziamento das categorias e conceitos das disciplinas específicas, replicando-os na formação docente das Licenciaturas Curtas de Estudos Sociais, ao imbróglgio teórico-metodológico e à superficialidade dos conhecimentos difundidos nessa disciplina.

Mesmo com essas constatações prévias, ainda assim, sabe-se do imperativo de investigação mais detida nas competências específicas e habilidades de cada disciplina agrupada na área das Ciências Humanas.

Com essas constatações, classificam-se as competências gerais das Ciências Humanas entre as competências objetivas, ou seja, aquelas relativas às designações/funções que envolvem a educação escolar e aquelas ideológicas/ideologizadas por extrapolar as atividades escolares, ou seja, por não se sustentarem somente na escola.

Nesse caso, há um paradoxo porque, embora o Estado fixe um currículo voltado para os interesses do mercado, atribui às Ciências Humanas a responsabilidade de produzir nos indivíduos ações para um mundo concebido pela negação do dinheiro como elemento central das relações sócio territoriais hegemônicas.

Quadro 26- Classificação das Competências Gerais das Ciências Humanas BNCC (2017)

Competências Objetivas	Competências Idealistas/Ideológicas
Compreender a si e ao outro como identidades diferentes de forma a exercer o respeito à diferença em uma sociedade plural	Promover os direitos humanos.
Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço para intervir no cotidiano.	Posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando curiosidade [...]	Propor ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
	[...] expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza .
Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados	
Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas	[...] para negociar [com quem] e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

obre as competências esperadas com o ensino de Geografia, leia-se no quadro 27:

Quadro 27 – Competências da Geografia para o Ensino Fundamental

Utilizar os <u>conhecimentos geográficos</u> para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
Estabelecer conexões entre diferentes temas do <u>conhecimento geográfico</u> , reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem dos recursos da natureza ao longo da História.
Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e <u>aplicação do raciocínio geográfico</u> na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
Desenvolver o <u>pensamento espacial</u> , fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam <u>informações geográficas</u> .
Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional para as questões que requerem <u>conhecimentos científicos da Geografia</u> .
Construir argumentos com base em <u>informações geográficas</u> , debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos.
Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre questões socioambientais, com base em <u>princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários</u> .

BNCC (2017, p. 366, *grifos nossos*)

Organizado pela autora.

Depreende-se das competências específicas da Geografia, a ausência dos conceitos e categorias, a restrição dos conteúdos (habilidades) da disciplina, reduzindo as “geografias escolares” a disciplina aparentemente neutra ao concebê-la como instrumental de sustentação das supostas ações prescritas pelo Estado.

Tal afirmação se comprova numa leitura mais esmerada das competências. Observa-se que em seis competências específicas para a disciplina, há expectativa de encaminhamento da ação dos indivíduos simultânea à generalização dos “conhecimentos geográficos” (grifos do quadro 27) como se eles decorressem de um mesmo método, de uma ciência produzida por sujeitos que teorizassem igualmente a sociedade, a natureza e o espaço e dela resultasse aos mesmos conteúdos (que nesse caso são secundarizados), como se fosse possível falar em uma Geografia monossêmica.

Quanto à competência *um*, a seleção do conceito de interação – oriundo da Biologia na compreensão da relação sociedade e natureza –, obscurece o reconhecimento das relações assimétricas, conflituosas e contraditórias, imanentes do espaço geográfico. Assim, ao reconhecer essa reciprocidade mútua entre sociedade e natureza pressupõe-se que os indivíduos exercitem o espírito de investigação e resolução de problemas.

Na competência *dois*, o destaque é dado aos “objetos técnicos” como conceito para a compreensão do uso dos recursos naturais; a técnica é posta como intermediadora da

apropriação da natureza (concebida na sua dimensão mercantil ao adotar o conceito de recursos naturais). Na *quinta* competência é esperado que os indivíduos desenvolvam e utilizem processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo em todas as dimensões e, nesse caso, inclui a dimensão econômica, avaliando ações e propondo perguntas e soluções que requerem conhecimentos científicos da Geografia.

Diante do que está posto, não surpreenderia identificar essa competência como objetivos de uma ementa de disciplina do curso de Doutorado em Geografia, tamanha a complexidade da tarefa de pesquisa atribuída aos educandos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Diferente do que se postula, a atividade de ensino se dissocia da atividade de pesquisa, conforme postula Saviani (2009, p.43- 44):

Veja bem que, se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. [...] Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido. E aí está também a grande força do ensino tradicional: a incursão no desconhecido, e isso é muito simples; qualquer aprendiz de pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista. Em segundo lugar, o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e no limite, a humanidade no seu conjunto desconhece.

Sobre a competência seis, o ensino de Geografia deve auxiliar os indivíduos na argumentação a fim de debatam ideias e pontos de vista relativos à promoção da consciência socioambiental com intuito de promover consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade. Nela, fica a indagação sobre a especificidade do conceito “consciência socioambiental”. Ela se refere à amplificação da consciência dos indivíduos sobre os processos físico naturais dos domínios naturais e às consequências dos conflitos ambientais em conflitos territoriais? Se não há clareza teórico--metodológica, que ambiente se defende nessa competência?

Por fim, a competência *sete* atribui ao ensino de Geografia a função de instrumentalizar os indivíduos para que ajam com respeito individual e coletivo, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, determinação, além de proporem ações sobre

questões socioambientais [novamente expressão vaga] com base nos princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Por fim, embora apresente avanços tímidos na análise das competências, reforça-se a intenção do exercício a fim de mobilizar a atenção para o seu caráter amplo, os seus hiatos e complexidades. É justamente daqui que se distendem os aspectos mais significativos, quando se articulam os fundamentos da BNCC e as conclusões prévias que as competências têm apontado.

O projeto de sociedade verificado nas competências das Ciências Humanas e da Geografia se pauta na realidade dada; os indivíduos empíricos são concebidos como tabula rasa com potencialidades de mobilizar os conhecimentos, práticas, atividades e valores de um estilo de vida determinado pelo Estado, como necessário para o pleno exercício da cidadania.

Isso quer dizer que se essa proposta é construída sobre as bases do empirismo, em certa neutralidade das Ciências Humanas, as competências também se fundam em abstrações. Isso não quer dizer que não ganhem materialidade, mas também não quer dizer que não possam resultar em expressões que as contradizem.

Dessa problemática, vê-se a sua contradição. Sabe-se, conforme demonstrado nos capítulos um, dois e três, que em todas as conjunturas, a imposição de currículos pelo Estado sempre foi objeto de discussões, reflexões e críticas. No processo de implementação e vigor, ele vai ganhando materialidade ou não, inclusive como negação e resistência às políticas públicas, denominadas por Professores mais críticos, como arbitrárias.

Nesse sentido, não há dúvidas de que os Professores tomam o documento e os livros didáticos resultantes dele, como instrumentos de trabalho: ora adotando, ora negando ou até mesmo negando e implementando ao mesmo tempo. Sabe-se que foge à pesquisa discutir a prática docente, as reverberações do documento curricular oficial no trabalho educativo, assim como as metodologias, as funções dos livros didáticos no processo de ensino e toda a dimensão problemática que encerra, senão pontuar que essa variável na análise se traduz na materialidade de múltiplas formas-conteúdos, assim a construção do pensamento abstrato dos diversos destinatários (porque aqui envolve os métodos de aprendizagem também). Não há dúvidas da capacidade e efetividade de os Professores transformarem o currículo prescrito no documento e, desse modo, a BNCC não necessariamente se efetivará.

Frente ao exposto poder-se-ia indagar: se a realidade concreta norteia a análise, por que então destinar tamanho esforço na identificação das contradições contidas nas competências das Ciências Humanas e nas competências específicas da Geografia?

Ocorre que, nessa conjuntura, as políticas públicas se encontram articuladas e em processo de implementação como nunca vistas; conforme demonstrado, a BNCC passa a ser referência curricular em toda a Educação Básica; tornou-se diretriz para elaboração dos livros didáticos, para a avaliação e aprovação desse material no PNLD, além de tornar-se documento importantíssimo na formação docente com a BNC- Formação. Frente a isso, há forte tendência de ser referência nas avaliações oficiais¹⁷⁷, inclusive o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No que se refere à avaliação dos livros didáticos do PNLD 2020, viu-se que a sua ficha de avaliação com critérios definidos é composta hegemonicamente pela abordagem da BNCC, ou seja, pretende avaliar em que medida os livros contemplam as competências gerais, as competências das Ciências Humanas e as competências específicas de Geografia, postuladas na BNCC.

A ficha é constituída por aproximadamente 214 itens que definem os critérios de avaliação, exigindo do avaliador as análises quantitativa e qualitativa ao exigir em cada item a resposta, conforme exemplificado no quadro 28.

Quadro 28 - Exemplo de estrutura da ficha utilizada pelos avaliadores dos livros didáticos para o PNLD 2020

Código alfanumérico	G7
Competências	Argumentar, com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, ponto de vista de decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo dos outros e do planeta.
Sim com profundidade	
Sim	
Sim, minimamente	
Ausente	
Ocorrência em:	
Justificativa:	

Guia Digital PNLD 2020

Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/inicio.

É curioso observar que as competências, entendidas segundo o documento, por mobilização de conhecimento (conceitos e procedimentos) habilidades, atitudes e valores para resolver as demandas da vida cotidiana (BRASIL, 2017), possam estar presentes nos livros.

¹⁷⁷ Sua adoção pode atrelar-se à remuneração dos professores, como se vê nas políticas educacionais do Estado de São Paulo.

Isso nos faz pensar que a competência geral (G7), apresentada no quadro 28 está pronta, bastando que o aluno e o Professor a acessem e a absorvam para que ela se efetive, assim como em situações de dificuldades na montagem de determinado equipamento que se consulta um manual de instruções – aspecto que demonstra a redução dos indivíduos a simples operadores, inclusive dos Direitos Humanos, da duvidosa consciência socioambiental.

Talvez seja por essa razão que se oculta a concepção de aprendizagem no documento, à medida que reforça, involuntariamente, o seu caráter neotecnicista sob o argumento da educação de qualidade, do pseudodesenvolvimento integral, reduzindo o conhecimento e o desenvolvimento a simples operações conquistadas por mero treinamento e, sendo assim, esvaziado de toda riqueza da cultura humana no tempo e espaço.

Nessa estrutura, as habilidades desdobram-se dos objetos de conhecimentos distintos, notadamente a-históricas.

No quadro 29, leem-se as habilidades de Geografia sobre os povos originários em todo currículo para os anos finais do Ensino Fundamental.

Quadro 29 - Povos originários nas habilidades da BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental

Anos	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Código/ Habilidade	(EF06GE02) Analisar as modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.	(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades. (EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia, asiática). Assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.		(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas ¹⁷⁸ como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito à diferença.

BNCC (2017). Organizada pela autora.

¹⁷⁸ Embora listada como habilidade de referência aos povos originários, não se compactua com a expressão “minorias étnicas”, haja vista as mais de duas centenas de línguas ainda faladas no Brasil.

Diante da análise de situações concretas, esboçam-se as expressões que encerram essas reflexões. Conforme posto, a BNCC não enfrenta as desigualdades educacionais brasileiras porque não problematiza as condições objetivas das escolas públicas e do trabalho docente. Assim, se as condições concretas territoriais da escola e da sociedade são abstratas, não há proposição de superação nas relações de desigualdade, senão converter os conhecimentos específicos da Geografia em instrumentos que sustentam um simulacro de democracia e dos valores coletivos na escola.

Conforme demonstrado, atribui-se aos indivíduos a responsabilidade à promoção dos Direitos Humanos numa práxis de desrespeito exacerbado a eles, atribui aos estudantes a responsabilidade de ações pautadas na “consciência socioambiental” e respeito à diversidade, em meio à maior destruição das reservas naturais que o Brasil guarda. Ao mesmo tempo, naturaliza as desigualdades sociais em um país cada vez mais desigual; postulam competências que visam o respeito às diferenças e a construção de ações fundadas em princípios democráticos e solidários, no âmago das atrocidades cometidas e, quando não, ignoradas pelas instituições jurídicas, haja visto o descumprimento constitucional às demandas concretas dos povos originários.

Conclui-se, então, que as competências (sustentadas pela naturalização das desigualdades concretas) prescritas pelo Estado para as Ciências Humanas figuram como instrumentos de construção de um simulacro democrático, porque exige de sujeitos empíricos ações que divergem dos rumos das relações fundadas no interior do Estado, constituído e fortalecido no modo de produção capitalista.

Se, de fato, as habilidades e competências previstas para a Geografia dos livros didáticos reafirmarem as competências específicas como um processo pragmático, utilitarista em detrimento da ciência e da filosofia que contribua para instrumentalizar os indivíduos para reconhecerem a necessidade de outros projetos societários a partir de pensamento crítico, os “novos” livros didáticos e a própria Geografia veiculada neles, poderá cumprir a função de séculos: difundir uma Geografia e uma História comum – calcada na negação de novas possibilidades de ser e existir, comprometendo sobremaneira a sua função na defesa ética da realização de outras territorialidades, entre elas, dos povos originários, caiçaras e quilombolas.

CAPÍTULO 6 – TERRITÓRIO E POVOS ORIGINÁRIOS NO BRASIL PÓS-GOLPE

6.1 – Sobre o território

Sabe-se da amplitude da problemática dos povos originários em razão das múltiplas dimensões que envolvem compreendê-los: subjetiva, religiosa, econômica, social, cultural. Discorrer sobre essas nações, engendra refletir filosoficamente sobre a nossa existência e o seu devir. Tal reflexão se faz ainda urgente, dada a conjuntura de intensificação da desigualdade social, da fome, do obscurantismo como orientador das políticas públicas no âmbito do executivo, especialmente naquelas relativas à conservação dos escassos redutos, onde os ecossistemas ainda se encontram sustentáveis.

Acrescentam-se a esse cenário, o desemprego, as crises sanitária, social e política, a prevalência das redes e equipamentos digitais como intermediadores das relações, afetando sobremaneira as relações, alterando significados e sentimentos frente às inumanidades e perversidades iminentes da reprodução do capital em seu novo estágio.

Nesse cenário, propõe-se pensar em povos que vivem em condições muito distintas, a considerar aqueles em situação de isolamento – sem nenhum contato com a sociedade – e aqueles cujo contato é bastante recente. Nesse número, encontram-se também os povos que se relacionam há décadas com as instituições estatais, bem como com as estruturas criadas por elas. Reconhecem-se, também, aqueles povos de efetiva compreensão das estruturas sociais, políticas e jurídicas do Estado, em meio a grupos que resolveram recuperar os vínculos de pertencimento às tradições e cultura originárias, lutando por direitos específicos e diferenciados. Por fim, veem-se comunidades migrantes de seus territórios tradicionais, rumo às cidades, vivendo em contexto de urbanização, assim como comunidades que sobrevivem em barracos e acampamentos de beira de estrada (RANGEL, LIEBIGOTT, 2017)

Nesse universo contraditório, distinto e (des)conectado, resultante das espacialidades em territórios múltiplos, a pretensão é a de trazer elementos analíticos problematizadores das condições dos povos originários, com o intuito de que elas orientem análises profícuas dos livros didáticos – instrumentos pretéritos que se conservam e se renovam.

Para tanto, elege-se a categoria território, por entendê-lo, em consonância com os fundamentos apresentados por Souza (2009, 2013), como categoria empírica e analítica, um instrumento para cartografar o campo das relações sociais de poder das identidades. O território deixa de ser um conceito que explica, “para se tornar um fenômeno que exige uma explicação e, nesse processo, produz conhecimento”. Por isso, possibilita reconhecer “as armadilhas empíricas e teórico-conceituais que o capitalismo impõe”. (SOUZA, 2013, p. 39)

Nesse âmbito, não se pretende construir um texto de análise homogeneizadora para tratar da problemática das populações originárias, tampouco discorrer etnograficamente sobre as especificidades de cada nação, mas utilizar as potencialidades explicativas engendradas pela categoria território, para postular reflexões significativas dessas espacialidades.

Em consonância com Santos e Thomaz Junior, (2020), o território dos povos originários tem dimensão simbólica e metafísica, lugar onde os ancestrais estiveram outrora e ainda permanecem presentes. Embora se reconheçam essas dimensões, sabe-se que seus modos de vida são *sui generis*.

O Decreto N° 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, representa um marco de inserção da categoria território, para orientar a compreensão das relações das populações tradicionais e o imperativo de políticas derivativas delas. Em excerto do Plano, lê-se no Artigo 3º:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações. [...] (BRASIL, 2007)

Essa multidimensionalidade do território é exemplificada na voz da liderança do povo Yanomami, quando diz:

[...] As árvores da floresta e as plantas de nossas roças também não crescem sozinhas, como pensam os brancos. Nossa floresta é vasta e bela. Mas não o é à toa. É seu valor de fertilidade que a faz assim. É o que chamamos de *ně rope*. Nada cresceria sem isso. O *ně rope*¹⁷⁹ vai e vem, como um visitante, fazendo crescer a vegetação por onde passa. Quando bebemos *yãkoana*¹⁸⁰, vemos sua imagem que impregna a floresta e a faz úmida e fresca. As folhas de suas árvores aparecem verdes e brilhantes e seus galhos ficam carregados de frutos. Vê-se também grande quantidade de pupunheiras rasa si, cobertas de pesados cachos de frutos, pendurados na parte de baixo de seus troncos espinhosos, e imensas plantações de bananeiras e pés de cana-de-açúcar. É ele que faz acontecer a riqueza da floresta e que desse modo, alimenta os

¹⁷⁹ Significa valor de valor de fertilidade da floresta que se opõe ao valor de fome que se expressa pela floresta privada de frutos e caça. “*Ně rope*” é um estado/princípio de fertilidade compartilhado por plantas selvagens cultivadas. Urihi a “floresta”, significa também “terra, território” (KOPENAWA; ALBERT, 2010, P. 631).

¹⁸⁰ Pó fabricado a partir da resina tirada da parte interna da casca da árvore *Virola elongata*, que contém um poderoso alucinógeno, a dimetiltriptamina (DMT) (KOPENAWA; ALBERT, 2010, p. 612).

humanos e a caça. É ele que faz sair da terra todas as plantas e frutos que comemos. Seu nome é o de tudo o que prospera, tanto nas roças quanto nas florestas. No primeiro tempo, *Omama*¹⁸¹ colocou esse valor de fertilidade dentro de nossa terra e sua imagem foi se espalhando por toda sua extensão, antes de chegar à terra dos brancos. Seu verdadeiro centro se encontra onde moramos, onde *Omama* veio a ser. É verdade. Na floresta, habitamos no lugar onde vive o pai da fertilidade *ně rope*, o lugar de origem. É por isso que a imagem dele, que chamamos de *Ně roperi* dança com os espíritos dos ancestrais animais que os xamãs fazem descer [...] (KOPENAWA, ALBERT, 2010, p.207-208).

Conforme se verifica, os yanomamis, assim como os ameríndios não veem o dualismo natureza-cultura – aspectos essenciais das suas relações sociais e subjetivas – associando-se ontologicamente em uma mesma economia (KOPENAWA e ALBERT, 2010) para garantir a sua reprodução. Esses fatores da práxis, constituídos por um tempo que entremeia passado, presente e futuro na territorialidade das populações contemporâneas com a presença dos antepassados, constituem inúmeros significados que sustentam a cosmovisão dos yanomamis¹⁸², não podendo prescindir da análise dos territórios já que, estar ali, para além da dimensão da posse, denota sua sobrevivência, a única possibilidade de reproduzir, num processo simultâneo de recriação, o seu modo de ser e de existir.

Sobre tempo e espaço, Silva (2014, p.18) mostra como categoria universal na realidade. Compreende o tempo como realidade material que resulta no espaço, ao mesmo tempo que expressa as relações sociais não espacializadas na temporalidade cronológica. Adverte que essa constituição binária do tempo abstrato e espaço concreto se incumbe pela forma do tempo, visibilizando-se “nos objetos fabricados pelo trabalho manual, pelo que a arte cria e [...] pela produção do conhecimento, que compete ao intelecto – razão, memória, raciocínio, juízo – associado às sensações, os quais são exteriorizados pela linguagem escrita ou verbal”.

Sobre temporalidades e territorialidades, Porto-Gonçalves (2017, p.277-279) assume-as em permanente processo de tensão, a considerar outras temporalidades escritas no espaço com suas culturas, que levam em consideração o tempo natural. O autor ainda completa:

Dizer que estamos diante de culturas é dizer que se estabelecem ao longo do tempo, diferentes relações com o espaço, com a natureza, com a água, com a

¹⁸¹ Demiurgo da mitologia yanomami.

¹⁸² Não bastasse o tratamento dado pelos livros didáticos de História e Geografia por séculos, na década de 1960 o etnólogo norte-americano Chagnon dedicou-se aos estudos das práticas guerreiras, intitulando-os “Yanomamö, o povo feroz”. Essa pesquisa deu origem a um *best-seller*, atingindo mais de três milhões de cópias vendidas. De apropriação de matérias jornalísticas sensacionalistas, essa nação ficou conhecida até a década de 1980, por um estereótipo racista, caracterizado por décadas, por povo selvagem, de comportamento animal. (KOPENAWA, DAVI; ALBERT, BRUCE, 2010)

terra, com o ar, com o fogo, com a vida em diferentes espécies e com os diferentes tempos. Ao longo do tempo, diferentes habitats e diferentes hábitos se constituíram conformando diferentes territorialidades por meio de muitas guerras, alianças e acordos que constituem a história de cada povo e da humanidade na sua diversidade.

A exemplo dos Yanomamis, o território se apresenta como substrato natural, com tudo o que há nele: pupunheiras, plantação de bananeiras, cana-de-açúcar, frutos, a caça, convertendo o natural – gestado no tempo da natureza, em cultura – gestada na reciprocidade dos tempos natural e social que se entremeiam, se fundem nas relações, que se diferenciam, gerando territorialidades particulares não resultante de uma relação com a propriedade privada – senão como expressão singular com que cada nação originária se constitui nesse processo.

Assim, a apropriação concreta do território decorre das relações sociais de poder que se espacializaram anteriormente à existência do Estado (SOUZA, 2013). Mas poder-se-ia indagar: – Onde se visualizam relações de poder no relato de Kopenawa?

Na tentativa de ampliar o conhecimento sobre esses povos, constatou-se em Kopenawa e Albert (2010), que existe a hipótese que explica a diferença nos planos (físico) e cultural (linguístico), entre os Yanomamis e o grupo Caribe dos Ye'kuana, nações vizinhas territorialmente. O fato de que eles possam descender de um grupo proto-Yanomami, que se refugiou durante milênios a Serra Parima – interflúvio do alto do Rio Orinoco e alto do Rio Parima, está na centralidade da hipótese. Ao se isolarem, os Yanomamis foram se diferenciando nas línguas e nos dialetos. Relatos registrados por etnógrafos, durante as décadas de 1950-60, revelam que o território de origem dos povos, de fato, foi reconhecido nas terras altas do Parima, – território mais densamente ocupado até hoje.

Em meados do século XIX, intensificou-se a expansão territorial. Os Yanomamis mantinham relações de guerra e de troca com inúmeras outras nações vizinhas, entre elas Sapara, Maku, Bahuana e outras mais. Em razão da expansão de cultivo de algumas espécies e do uso do metal, a rivalidade com os Caribes e Aruaques – dizimados no processo de colonização pelas epidemias, escravização e colonização do Rio Branco – os Yanomamis foram se dispersando (KOPENAWA; ALBERT, 2010, pp. 558-559).

São notórias as relações de poder de uma nação sobre a outra: Yanomamis-Caribes e Aruaques e de outras nações sobre os Caribes e Aruaques (colonizadores-Caribes/Aruaques), fatores que possibilitaram a expansão territorial dos Yanomamis, ainda que se considere fundamentada em RAFFESTIN (1993, p.6), que o “poder não é nem uma categoria espacial, nem temporal, mas está presente em toda a “produção” que se apoia no espaço e no tempo”.

Nesse sentido, poder-se-ia dizer que as relações de poder só se caracterizam pelo domínio, pela opressão? O que caracterizaria a relação de poder, considerada imanente de toda relação, independente de ser esta mediada pelo Estado como organizador da vida?

Raffestin, (1993;53), novamente, ao refletir sobre elas e suas implicações no território, assevera:

O poder se manifesta por ocasião da relação, é um processo de troca ou de comunicação quando, na relação que se estabelece, os dois pólos [sic] fazem face um ao outro ou se conformam. As forças de que dispõem os dois parceiros criam um campo: o campo de poder [...] o campo da relação é um campo de poder que organiza os elementos e as configurações.

Assim, verifica-se que o poder tende a exercer o domínio sobre homens e coisas (RAFFESTIN, 1993) e, nesse sentido, os homens tornam-se centralidade na análise do território, por ser deles que procede a ação.

Se o território se expressa como resultado e processo¹⁸³ do domínio espacial das relações de poder que ressignificam as relações, conforme ilustrado no caso dos Yanomamis, à medida que amplificam a divergências intra e intergrupos, intensifica-se o domínio sobre os outros e sobre as coisas, entre elas, os naturais.

Vê-se que a resposta à reprodução das formas de dominação se encontra na análise das práticas socioespaciais e das formas de consolidação dos territórios. Em sua análise, considera o caráter dialético das relações de poder, não se baseando somente na negatividade, senão na sua face positiva –, entendida como geradora de relações sociais transformadoras do reconhecimento e da emancipação dos sujeitos (SOUZA, 2009, p.108). O autor assevera que as relações de poder não se encontram na exterioridade dos indivíduos, mas sim que os constituem.

A propósito, por se tratar da relação entre sujeitos, historicamente, vê-se um aspecto pouco contemplado nas análises geo-históricas dos povos originários: a falta de apreço à ação das nações originárias como agentes das suas histórias. Ao que se observa, quando não neutralizados, são vistos como vítimas, ignorando a análise o caráter das relações sociais e as variáveis que as particularizam.

Carneiro Cunha (1992, p.18-19), ao discorrer sobre o tema, afirma que, para os *índios*, a concepção de ser agente histórico parece ser costumeira. Esse enunciado se constrói a partir de dois eventos importantes: a gênese do homem branco na sua mitologia indígena¹⁸⁴ e a iniciativa do contato – apreendido pelos povos como ação da própria vontade. Os homens

¹⁸³ Alguns autores denominarão o processo por territorialidades e o resultado por territorialização.

¹⁸⁴ Timbira, Kayapó, Kawahiwa e Pano (interflúvio).

brancos têm origem diferente de outros estrangeiros ou de inimigos na sua mitologia, porque introduzem, além da alteridade, a desigualdade e o poder na tecnologia, tornando-os muitas vezes um mutante indígena. Os instrumentos que caracterizam a desigualdade tecnológica entre brancos e índios, objetos manufaturados, em geral, que foram dados aos brancos, derivam de uma escolha que foi dada aos *índios*. Segundo a autora, eles podem ter escolhido ou se apropriado equivocadamente desses recursos. Contudo, os Krahô e os Canela, por exemplo,

Quando lhes foi dada a opção, preferiram o arco e a cuia à espingarda e ao prato. Os exemplos dessa mitologia são legião: lembro apenas, além dos já citados, os Waurá que não conseguem manejar a espingarda que lhes é oferecida em primeiro lugar pelo Sol (Ireland, 1988:166), os Tupinambás setecentista do Maranhão cujos antepassados teriam escolhido a espada de madeira em vez da espada de ferro (Abbeville, 1975 (1612:60-61). Para os Kawahiwa, os brancos são os que aceitaram se banhar na panela fervente de Bahira: permanecem índios os que se recusaram (MENENDÉZ, 1989).

Em consonância com esse raciocínio, Moraes (2005, p. 45), entende a constituição do território “como um processo cumulativo, a cada momento, um resultado e uma possibilidade – um contínuo em movimento. Enfim, um modo parcial de ler a história”.

Como se vê na história do pensamento geográfico, a perspectiva físico-natural atribuída ao território, por muito tempo hegemônica na Geografia, ampliou-se. Em Moraes (2005, p.45), é possível ver que esse conceito trouxe duas vantagens: a primeira por impedir o retorno daquelas visões naturalistas – escopo da Geografia tradicional – apontando para a necessidade da visão social do objeto, o que possibilitou a superação das análises focadas na intervenção humana na paisagem e na superfície terrestre, ao engendrar a relação sociedade-espço em si, resgatando a unidade dialética entre forma e processo.

A amplificação do conceito extrapola, também, a articulação que ele sempre teve com o Estado, sustentando suas estratégias de intervenção. Contudo, o Estado ainda é um organizador dos territórios, conforme relata Moreira, (2007, p. 91) ao considerar que a circunscrição do recorte do domínio espacial das nações originárias foi um exemplo de injeção de conteúdo simbólico de poder no território. Isso denota que “o território é sempre uma dimensão do espaço político (ou ao espaço tomado como ação política)”, aspecto que se expressa com bastante objetividade nos dizeres de Krenak (2019):

O dilema político que ficou para as nossas comunidades que sobreviveram ao século XX é ainda hoje precisar disputar os últimos redutos onde a natureza é próspera, onde podemos suprir as nossas necessidades alimentares e de moradia, e onde sobrevivem os modos que cada uma dessas pequenas sociedades que tem de se manter no tempo, dando conta de si mesmas sem

criar uma dependência excessiva do Estado. O rio Doce, que nós, os Krenak [cabeça na terra] chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas. Ele não é algo de que alguém possa se apropriar; é uma parte da nossa construção como coletivo que habita um lugar específico, onde fomos gradualmente confinados pelo governo [Estado] para podermos viver e reproduzir as nossas formas de organização, com toda essa pressão externa (KRENAK, 2019, p.39-40)

Os dois excertos exemplificam que a práxis, constituída pelas dimensões materiais e imateriais, resulta das apropriações espaciais desses povos – sujeitos que, na coletividade, se expressam concretamente na edificação do território que antagoniza com a ordenação estatal e do capital.

O território, nesse sentido, passa a ser a substância da ação ou paralisia do Estado, entendido, segundo Osório (2014, p.18-19), como condensador das relações de poder, de suma importância. Segundo o autor, o Estado apresenta quatro particularidades na sociedade moderna. Sendo assim, conforme o autor:

a) O Estado é a única instituição que tem a capacidade de fazer com que os interesses sociais particulares possam aparecer como interesse de toda a sociedade [...] b) O Estado sintetiza costumes e valores compartilhados e projeta rumos e metas comuns para os membros da sociedade. O Estado apresenta-se como comunidade. c) O poder se reproduz em e a partir de todos os rincões e vasos capilares da sociedade, sendo o Estado o centro do poder político, a condensação em que todas as redes e relações de poder encontram seu núcleo na articulação. d) as sociedades não apenas produzem, mas também se reproduzem, nos campos material, social, político e ideológico, e é o Estado a entidade que cumpre o papel essencial nesse processo.

O território é a organização social da diferença. Ele não só reflete a realidade como também constrói o sentido dessa realidade (objetivação e intencionalidade) porque resulta de uma organização social que é movente, assim como o é a história, expressando que a diferença territorial não é a causa original das formas como a sociedade se organiza (SOUZA 2009, p.108), senão engendrada também pelo Estado.

Já na gênese do território, o Estado brasileiro vem atuando contra as nações originárias, consideradas uma ameaça à implantação do Estado português. Raffestin (199, p. 52) aponta que o poder exercido pelo Estado “se manifesta por intermédio de aparelhos complexos que encerram o território, controlam a população e dominam os recursos [...] É o poder visível, maciço, identificável”.

Historicamente, viu-se que o poder político centralizado, quando atua em territórios definidos, ocorre a conformação do Estado-nação que, como se viu, não resulta em unidade socioterritorial. A formação do Estado-nação efetivou-se com o predomínio de uma

nacionalidade sobre outras, construindo o imaginário de homogeneidade sobre uma base heterogênea que visava construir uma consciência coletiva favorável à coesão interna (OSÓRIO, 2014).

Para o mesmo autor,

A formação do Estado-nação constituiu um passo fundamental para o desenvolvimento do capitalismo, na medida em que a centralização do poder permitiu não apenas resolver questões de âmbito político e ideológico – como o controle e disciplinamento das classes (etnias) dominadas –, mas resolveu também questões de âmbito econômico – como o estabelecimento de moedas únicas no interior das “nações”, o que favoreceu a troca de mercadorias. Existe, portanto, um processo de contradição necessária ao movimento do capital. Sua vocação requer um sistema mundial para funcionar. Mas só pode se realizar ao estabelecer um novo espaço-fronteira que impulsiona e, ao mesmo tempo, delimita tal vocação universal (OSÓRIO, 2014, p.31,32).

Assim, aquelas formas de viver, de ser, assim como as territorialidades das nações originárias são submetidas a uma organização socioeconômica que se mundializara, alterando profundamente as formas de organização produtiva, política e, portanto, territorial.

Sabe-se das consequências da submissão à qual grande parte das nações foi sujeitada, promovendo seu refúgio como expressão de resistência e estabelecendo novas formas de controle sobre os territórios subordinados.

Todavia, ao forjar o controle e promover a territorialização estatal, ampliando as redes de circulação com aberturas de rodovias, hidrelétricas, financiando modelos de produção agrícola predatório, utilizando a força para reprimir movimentos de resistência, o Estado desencadeia outros movimentos de resistência das nações originárias, que se sentem mais fortalecidas frente à expropriação dos seus territórios. Esse aspecto foi explicitado por Krenak (2019) e se amplifica no posicionamento de Xacriabá (2020)¹⁸⁵:

Nós, mulheres indígenas já decidimos que se for para morrer, que seja porque continuamos falando e não porque permanecemos em silêncio porque aquele que permanece em silêncio já morreu duas vezes. Morreu no corpo, morreu nas vozes. Então, nós vamos continuar falando porque o mesmo fogo que queima o Cerrado, o Pantanal, Amazônia, a Mata Atlântica; a mesma motosserra que corta as nossas árvores, elas não vai cortar as nossas vozes porque quando a gente permanece falando, mesmo o corpo morrendo, as nossas vozes continuam sendo sementes espalhadas pelo mundo, continua sendo semente sementeada no chão do território.

185 XACRIABÁ, Célia. Mulheres de Pindorama, mulheres do Brasil. Entrevista cedida à Heloisa Vilela. set. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gajrmnoiYi8>. Acesso set.2020.

Historicamente, envoltas nos movimentos de resistência, as organizações das associações ganharam volume na Constituinte e obtiveram garantias jurídicas institucionais na Constituição Federal de 1988, conforme se verifica nos artigos 231 e 232.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.

§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, §§ 3º e 4º.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

A Constituição determinou, ainda, cinco anos para que as terras indígenas fossem demarcadas. Embora assegurado esse direito jurídico, não foi o que ocorreu. E muitas razões explicam isso.

Simultaneamente à reivindicação dos direitos constitucionais, atuava fortemente, na Constituinte, a Frente Ampla Ruralista, com raízes fincadas nos outros dois poderes: Executivo e o Judiciário. Assim, a Frente organizou-se com vistas a assegurar uma legislação que contemplasse os direitos de propriedade e a preservação dos direitos de propriedade rural

em terras produtivas (FPA)¹⁸⁶. Em 1995, com o intuito de aprimorar a legislação para o setor, foi criada a Frente Parlamentar da Agricultura - FPA. Em 2008, passou a ser denominada Frente Parlamentar Agropecuária. Atualmente, essa frente pluripartidária é constituída por mais de 200 parlamentares, cujo objetivo consiste em

estimular a ampliação de políticas públicas para o desenvolvimento do agronegócio nacional. Dentre as prioridades atuais, estão a modernização da legislação trabalhista, fundiária e tributária, além da regulamentação da questão de terras indígenas e áreas quilombolas, a fim de garantir a segurança jurídica necessária à competitividade do setor. (FPA, 2020)

Não bastassem os objetivos já definidos, os recursos destinados à FPA são provenientes do Instituto Pensar Agro, financiado por associações, subsidiadas por empresas do setor, entre elas: Associação Brasileira de Proteína Animal (BRF, Minerva Foods, Monsanto, Aurora, Ceratti, 3M), Associação Brasileira do Agronegócio (Banco do Brasil, Itaú BBA, Santander, Basf, Bayer, Rabobank, Sicred, Algar, B3 – Brasil Bolsa Balcão), Indústria Brasileira de Árvores - Ibá (Suzano, Gerdau, Klabin Duratex, Eldora Brasil); Associação Brasileira da Indústria Brasileira de Óleos Vegetais (Amaggi, Bunge, Cargill, JBS), entre outras¹⁸⁷.

Nesse campo político, com posições bastante antagônicas de interesses, ao longo de mais de três décadas, não houve Governo que considerasse a demarcação de terras indígenas como uma prioridade, conforme se vê na tabela 5.

Tabela 5- Demarcações de terras indígenas entre 1985 a 2016.

Presidente	Período	Demarcações	Fonte
José Sarney	(1985 - 1990)	67 homologações	: ISA (2018) ¹⁸⁹ , CIMI (2020).
Fernando Collor	(Jan 1991 - Set 1992)	112 homologações	
Itamar Franco	(Out 1992 - Dez 1994)	16 homologações ¹⁸⁸	
Fernando Henrique Cardoso	(1995 - 2002)	145 homologações	
Luiz Inácio Lula da Silva	(2003 - 2010)	79 homologações	
Dilma Rousseff	(Jan 2011 - Ago 2016)	21 homologações	
Michel Temer	(Ago 2016 - Dez 2018)	1 homologação	

E

ssa é a prova maior de que os governos, dotados do poder político, não têm utilizado a sua

¹⁸⁶ Frente Parlamentar Agropecuária. Disponível em: <https://fpagropecuaria.org.br/historia-da-fpa/>. Acesso 01. jul.2020

¹⁸⁷ De olho nos ruralistas (21/05/2019), Disponível em <https://deolhonosruralistas.com.br/2019/05/21/multinacionais-sao-financiadoras-ocultas-da-frente-parlamentar-da-agropecuaria/>. Acesso em ago. 2020.

¹⁸⁸ Há incompatibilidade entre as informações divulgadas pelo ISA e CIMI. De acordo com os dados do CIMI, houve 18 homologações durante o Governo de Itamar Franco.

¹⁸⁹ Disponível: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/com-pior-desempenho-em-demarcacoes-desde-1985-temer-tem-quatro-terras-indigenas-para-homologar>

capacidade de decidir e incidir nas soluções dos problemas apresentados para a realização da vida comum dos povos originários¹⁹⁰. Dados do Instituto Socioambiental (ISA, 2020), revelam que das 724 terras indígenas, 120 estão em processo de identificação, 43 identificadas, 74 declaradas e 487 demarcadas e homologadas.

Assim, há décadas, além de descumprir o compromisso de garantia do direito inalienável dos povos originários, os governos têm se posicionado em benefício de um dos polos dessa relação, a dos pecuaristas e agroindustriais – e não são os únicos – posição que vem se materializando nos territórios das nações originárias.

Esse é um movimento que tem comprometido toda a América Latina. Para Martins (2020), entre 1999 e 2014, a ascensão das esquerdas no continente latino-americano conseguiu “gerenciar” o neoliberalismo, retardando o projeto estabelecido pelo Consenso de Washington com certa estabilidade institucional, ao reduzir a pobreza, aprofundar a democracia e reestabelecer as articulações geopolíticas, mas essa situação sofreu uma contraofensiva, ainda que muitos setores da burguesia tivessem se beneficiado bastante nesse período.

Ao que se vê, o golpe de 2016 no Brasil¹⁹¹ tratou de consolidar articulações capazes de impedir possível valorização da força de trabalho, a redução das taxas de superexploração dos trabalhadores e o fortalecimento de um capitalismo de Estado democrático, além de intervir nas relações estratégicas que vinham ocorrendo com o fortalecimento da integração regional e, especialmente, na vinculação do país aos BRICS, configurando uma multipolaridade de poder (MARTINS, 2020, p.42).

Os povos originários passaram a ser vistos, cada vez mais, como obstáculos à realização de projetos econômicos que viabilizavam a concentração e reprodução do capital¹⁹², como, de fato, o são. Basta ver a cartografia em grandes e médias escalas geográficas para identificar as fronteiras dos territórios que resistem à homogeneização predatória e à sanha da reprodução ampliada do capital. Sem sucumbir, inúmeros povos sofreram duros golpes das articulações tecidas no interior do Estado, conforme relata Buzzato (2017):

Às vésperas da votação do *impeachment* [de Dilma], a bancada ruralista e cerca de 40 associações de envergadura nacional e regional do agronegócio,

¹⁹⁰ Sabe-se que as políticas públicas de proteção dos povos originários não se restringem somente à demarcação de suas terras, mas relacionam-se com as áreas educacionais, nutricionais, econômicas, culturais e ambientais e, nesse sentido, há diferenciações significativas entre os governos.

¹⁹¹ Esses golpes na América Latina já vinham ocorrendo: Haiti, 2004; Honduras, 2008; Paraguai, 2012, as várias tentativas frustradas na Venezuela, o golpe de Estado na Bolívia e as perseguições a Rafael Correa.

¹⁹² Isso não ocorreu somente após o golpe de 2016, todavia se intensificou, haja vista que os governos de Lula e Dilma, pautados num projeto desenvolvimentista de reprimarização, colocaram em risco inúmeros territórios.

representantes de produtores de *commodities* agrícolas destinadas fundamentalmente à exportação, acertaram os ponteiros em torno do documento “Pauta Positiva Biênio 2016-2017”. Temer reiterou o compromisso com o ruralismo e com essa pauta regressiva em diferentes ocasiões ao longo do ano de 2016.

A trajetória de aniquilamento dos territórios dos povos nativos se implementa com o Parecer 001/17, passível de punição dos povos que não ocupavam seu território anterior a 1988, em razão da expropriação pretérita¹⁹³. Somado a isso, viu-se o indiciamento de lideranças indígenas, via Funai, a consolidação da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Funai e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)¹⁹⁴, com vistas a atingir as garantias e demarcações dos territórios das populações tradicionais¹⁹⁵. A impunidade dos agressores, o estrangulamento financeiro e o aparelhamento da política da Funai, a partir da indicação de forças reacionárias, concomitante ao fundamentalismo religioso cristão que aprofundaram a intolerância frente às múltiplas culturas, aprofundaram-se em demasia no ano de 2017 (BUZZATO, 2018).

Sobre a saúde indígena, Rangel e Liebigott (2018) esclarecem que os recursos anunciados para o ano de 2017 somaram quase R\$ 1,5 bilhão. Todavia, a política terceirizada envolveu apenas três organizações que passaram a controlar grande parte das ações e dos serviços nas áreas indígenas, gastando mal os recursos, em razão do gerenciamento da saúde, marcado pela falta de planejamento e desarticulação, provocada, especialmente, pela ausência de avaliação e análise dos planos distritais de trabalho e a ausência da fiscalização, que deixou de contar com a participação e o controle dos representantes originários. E acrescentam:

Além disso, nos últimos meses, os cargos de chefias no âmbito das coordenações dos Distritos Especiais de Saúde Indígena (Dsei) foram todos loteados e entregues a pessoas ligadas ao MDB e PP, partidos com políticos presos e denunciados pelo poder Judiciário. Em geral, estes ocupantes também lotearam os cargos menores. A saúde indígena acabou submetida

¹⁹³ Felizmente foi suspenso em maio de 2020 pelo Supremo Tribunal Federal (STF) quando o Ministro Edson Fachin deferiu o pedido feito pela Comunidade Indígena Xokleng da Terra Indígena Ibirama Laklaño, em Santa Catarina, para suspender os efeitos de parecer da Advocacia Geral da União (AGU) sobre a conceituação de terras indígenas (BRASIL, 2020).

¹⁹⁴ Passados dois anos de tramitação da CPI, o resultado foi um relatório que solicitava o indiciamento de, aproximadamente, uma centena de pessoas, das quais a maioria era militante e lideranças. Encaminhado para a Polícia Federal e o Ministério Público Federal (MPF) viu-se em várias regiões do país perseguição às lideranças dos povos originários, bem como de seus apoiadores.

¹⁹⁵ No sucateamento programado da Funai, converteu-se a vagarosidade das ações planejamento em estratégico, retirando o poder de estrutura de Estado voltada para políticas e a proteção dos povos originários bem como dos seus territórios. A alteração estratégica do órgão refletiu na paralisação das demarcações de terras, no escasso orçamento que comprometeu sobremaneira as ações e os serviços voltados para os povos em situação de isolamento. Como consequência, viu-se ainda a redução da fiscalização das terras demarcadas, sobretudo na Amazônia, alvos de incêndios criminosos, desmatamentos, caçadores, pescadores, invasões de madeireiros, grileiros e garimpeiros (RANGEL, LIEBIGOTT, 2020).

aos interesses dos grupos políticos que apoiam [apoiam] o Governo Temer. A atenção básica em saúde, que já era frágil, tornou-se inexistente (RANGEL e LIEBIGOTT, 2018).

Todas as relações espúrias que demarcam a conjuntura foram potencializadas pelo ataque midiático, financiado por verbas publicitárias, oriundas das corporações empresariais de capital nacional e internacional, que buscaram difundir e justificar os ataques contra os direitos dos povos originários no Brasil, em detrimento do “desenvolvimento” do País (BUZATTO, 2018).

Ocorre que a vulnerabilidade a que submetem as nações originárias não é particularidade dessas populações, nem se restringe ao Brasil. Os territórios não incorporados à lógica do capital sofrem ameaças amiúde, há séculos, e as expropriações, embora não sejam recentes, continuam, ainda, sendo intensificadas.

Dadas às diferenciações no tempo e no espaço e da própria luta de resistência à permanência e retomada dos territórios das nações originárias e dos camponeses há, na História, a mesma prática, conforme se verifica em Marx:

Na história da acumulação primitiva, o que faz época, são todos os revolucionamentos que servem de alavanca à classe capitalista em formação, mas, acima de tudo, os momentos em grandes massas humanas são despojados súbita e violentamente de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como proprietários absolutamente livres. A expropriação da terra que antes pertencia ao produtor rural, ao camponês, constitui a base de todo processo. Sua história assume tonalidades distintas em diversos países e percorre várias fases em sucessão diversa e em diferentes épocas históricas. (MARX, 2017, p.787-788).

Se a expropriação da terra do camponês um dia constituiu a base pelo processo de acumulação primitiva, a expropriação dos territórios das populações originárias e a apropriação dos direitos sociais, conquistados há décadas pelos trabalhadores, hoje, revelam a sua ampliação, assim como sua resistência mais aguerrida de negação do modo de produção capitalista.

Apesar de tamanha diversidade, se há algo em comum entre todos os povos originários é que todos “são desrespeitados em seus direitos humanos fundamentais à vida, à liberdade, à diferença, a terem a terra ancestral demarcada, a um lugar para viver, de terem assistência diferenciada, e no básico direito de serem sujeitos de direitos” (RANGEL E LIEBIGOTT, 2017, p.15-16).

Essas transformações que vêm ocorrendo se sobrepõem a cada uma das matrizes de racionalidade, caracterizadas por territorialidades específicas. No caso, por exemplo, dos

povos Guarani-Kaiowá, Guarani-Mbya, Guarani-Nhandeva, Guató, Kadiwéu e Terena do MS observa-se na rota de expansão dos biocombustíveis, um processo de expropriação decorrente da dependência econômica e da produção primária exportadora, que se intensifica a partir dos anos 2000. Buscam-se terras marginais à agricultura, tais como terras camponesas, apropriação de terras públicas e terras indígenas (SOUZA, 2013, 2018), visando atender ao objetivo de ampliar mão de obra barata, dividir os excedentes com setores internos e externos. Os setores internos expropriam os territórios indígenas com violência, empobrecendo-os e liberando mão de obra para a superexploração na produção de *commodities*, como a cana para etanol e a soja, matéria-prima para ração de porco na China (OLIVEIRA, 2017).

Para o autor, a expansão vem acompanhada de monopólios de empresas transnacionais. Essas, por sua vez, não estão interessadas somente na expansão de produção e na aquisição direta, já que as arrendam de pequenos e médios proprietários da terra. Uma prática utilizada ali são os *tradings* – capitais destinados à especulação da produtividade a curto prazo. São utilizados por empresas com o objetivo de realizar transações de capital e exportar garantindo mais lucro, produzindo, distribuindo e exportando as mercadorias.

Esse modelo, no entanto, não é menos violento e homogeneizador do território como a produção. E esclarece: “com essa prática, desvinculam o capital da posse fundiária, subtraindo-se, assim, o alto desgaste e a possível desvalorização futura da terra, decorrente desse tipo de produção e intensidade” (OLIVEIRA, 2017, p. 53), ou seja, a terra e a sua produtividade, tornam-se um ativo potencial para a atividade agroindustrial, extremamente predadora da fertilidade do solo, da manutenção das florestas, da água (70% utilizada pela agropecuária¹⁹⁶) e, especialmente, dos territórios das populações originárias que se reproduzem em oposição a esse modelo.

Os efeitos da monocultura são expressões de que os impactos não são apenas ambientais, mas também sociais. Dados obtidos nos termos da Lei de Acesso à Informação aos órgãos competentes do sistema prisional de cada Estado e do Distrito Federal apontam os números absolutos das populações originárias encarceradas no MS, visível na tabela 6

Tabela 6 - Populações originárias encarceradas no MS entre 2017-2019

Ano	2017	2018	2019
Nº absoluto população originária encarcerada	211	222	331

Fonte: Relatório contra os Povos Indígenas no Brasil (2020, p.33). Organizado pela autora.

¹⁹⁶ AGÊNCIA NACIONAL DAS ÁGUAS. 2020. Disponível em: <https://www.ana.gov.br/noticias-antigas/quase-metade-da-a-gua-usada-na-agricultura-a-c.2019-03-15.2354987174>. Acesso 20 jul.2020.

É importante ressaltar que esse processo de acumulação capitalista traz consequências que destruíram completamente a vida, não somente dos indivíduos como também das coletividades. Nolan, Hilgert e Balbuglio (2019) indicam que os processos de criminalização a que estão submetidos, especialmente por relações com drogas, condutas relativas ao patrimônio e algumas contra a vida estão fortemente articuladas à desigualdade social enfrentada amiúde, e que se intensifica, à medida que o Estado se ausenta da solução dos conflitos, especialmente pela demarcação de terras.

Os mesmos autores ainda observam que, para muitos povos, o fato de um indivíduo da comunidade estar encarcerado, é motivo de rupturas e conflitos, envolvendo a comunidade com a sua cosmologia. Essa conformação, por sua vez, gera impactos imprevisíveis, a considerar os conceitos coletivos e de organização social.

Como outra expressão da violência, o Relatório da Comissão Pastoral da Terra (CPT) de 2020, registra aumento de 77% nos conflitos pelo uso da água no Brasil. No ano de 2018, foram identificados 276 conflitos. Em 2019, apuraram-se 489 casos¹⁹⁷. Dados do CIMI, (2017, p.127) revelam, embasados nas pesquisas de Larissa Mies Bombardi que

a população indígena do Mato Grosso do Sul é a terceira mais contaminada por agrotóxicos no país, ficando atrás dos povos indígenas de Santa Catarina e do Paraná. São estimados 300 casos para cada 10 mil habitantes. A intoxicação dos indígenas por agrotóxico é causada pela expansão dos cultivos de soja, milho e cana-de-açúcar nas fazendas que ficam no entorno ou sobrepostas às terras indígenas. Nascentes de rios e córregos, que abastecem as aldeias, são contaminados pela pulverização, terrestre ou aérea, de defensivos agrícolas [veneno, agrotóxicos], pesticidas e outros produtos químicos usados nas plantações. Há casos em que pilotos de aeronaves fazem voos rasantes e borrifam, de forma criminosa, o veneno nas habitações e roças dos indígenas, conforme indicam as investigações feitas pelo MPF-MS. Na pesquisa, a professora analisou 343 notificações de contaminação por agrotóxico em crianças e jovens indígenas no Estado. Segundo os levantamentos da pesquisadora, são aplicados de 12 a 16 quilos de agrotóxico por hectare no Brasil, enquanto na União Europeia são aplicados de dois a três. A pulverização criminosa de agrotóxicos em territórios indígenas é denunciada pelo CIMI desde os anos 1970.

Não bastassem essas, outras formas de violência acometem os povos originários do MS, conforme se verifica nas tabelas 6 e 7.

¹⁹⁷ COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. 2020. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/>. Acesso 20 set. 2020.

Tabela 7- Formas de Violência - Populações originárias MS – 2017
Formas de violência contra as nações do MS

	Nº de casos registrados 2017
Omissão e morosidade na regularização das terras	102
Invasão possessória, exploração ilegal de recursos naturais e danos diversos ao patrimônio	5
Mortalidade infantil	36
Óbito resultantes de agressões	17
Desassistência geral na saúde	5
Desassistência geral	5
Desassistência na área da educação	2
Disseminação de bebida alcoólica	1
Assassinatos	17
Suicídios	31

Fonte: Relatório contra a violência dos Povos Indígenas no Brasil (2017).
 Organizado pela autora.

A violência produzida sob a gestão Temer, acometeu todas as dimensões da vida, fosse pela violência produzida diretamente, fosse pela violência expressa na negligência, no descaso, no descompromisso com os Direitos Humanos¹⁹⁸. A violência reproduz outras violências que se vão acentuando, e esse ponto em comum das populações originárias, tornou-se anda mais acentuado como se verá no subitem a seguir.

6.2 - Governo Bolsonaro e os retrocessos nos direitos das populações originárias

Desde janeiro de 2019, o país passou a ser conduzido por um governo reacionário de direita que chegou ao poder pelo voto popular, conquistado, em grande parte, pela disseminação das *fake news* via mídias sociais que deram vazão ao ódio, preconceito, ao negacionismo e ao obscurantismo.

A gestação desse projeto da direita envolveu frações da burguesia nacional e internacional, o parlamento, os meios de comunicação de massa e o judiciário. No caso das burguesias internacionais, objetivaram espoliar o capital brasileiro com as privatizações, expandir os mercados, tomando-os, a fim de controlar as infraestruturas. Aos agentes do mercado financeiro nacional, aliado ao internacional, coube limpar o terreno para a mercantilização privada das atividades, serviços e bens ainda estatais, entre eles, Saúde, Educação e Previdência Social (MASCARO, 2016).

¹⁹⁸ Em meio à pandemia do coronavírus, “vinte e quatro indígenas do povo Guarani Kaiowá foram resgatados de trabalho análogo ao escravo no dia 24 de junho, em Itaquiraí, a 410 km de Campo Grande (MS). Eles estavam submetidos à colheita de mandioca com remuneração pífia e totalmente expostos ao novo coronavírus, sem nenhum equipamento de proteção individual”. Entre eles havia 6 crianças. (CIMI, 2020). Disponível em: <https://cimi.org.br/2020/07/em-meio-a-pandemia-indigenas-resgatados-trabalho-escravo-ms/>

O desmanche dos governos de esquerda de toda América Latina, especialmente na América do Sul, que deu espaço para o ultraliberalismo do governo Bolsonaro, está, segundo Amorim (2020), relacionado com o controle dos recursos energéticos pelos EUA, a ver o caso de espionagem revelado por Edward Snowden, em 2013, antes, portanto, do pleito que colocou no poder Donald Trump¹⁹⁹.

Mascaro (2019, p. 26) entende que:

Não há diferença de natureza entre os movimentos que gestam Temer e os que sustentam Bolsonaro. Há, sim, gradações e arranjos específicos, mas o processo que vai do *impeachment* ao governo atual é um golpe conduzido pelas mesmas injunções econômicas, sociais, políticas, jurídicas e culturais. [...] Bolsonaro é tão-só e exatamente uma das margens do mesmo rio onde se desenrolou o *impeachment* e cambiou a política por outra mais à direita. O reacionarismo com flertes e fantasias fascistas não é só o oposto nem o avesso do golpe; é uma de suas balizas e uma das variantes de sustentação.

Desde que chegou ao poder, Bolsonaro tem atuado fortemente na retirada de direitos sociais e práticas venais das empresas estatais, executando a retomada do projeto secular para o Brasil e para América Latina, com saques dos recursos do Estado, projetando o país num cenário mais assombroso de crise política, econômica, sanitária e social.

A esse respeito, Paulani (2019, p. 49) assevera:

As privatizações, tão alardeadas como panaceia de todos os males por qualquer receituário de corte ortodoxo, não seriam, nessa interpretação, [de Rosa Luxemburgo sobre o capitalismo se apropriar de algo fora de si para se perpetuar] nada mais do que expedientes necessários para a criação de novas possibilidades de valorização, retirando do continente da política e jogando para o mercado a produção de vários bens e serviços antes providos pelo Estado. No mesmo sentido, podemos dizer que a insistente pregação em torno do controle draconiano das contas públicas tem por trás de si o objetivo de constranger o Estado, impedindo-o de realizar investimentos, os quais estariam sempre “roubando” o espaço do mercado.

Pela aliança com os militares que chegaram novamente ao poder sem tanque nas ruas e sem a necessária ruptura brutal com as instituições, Bolsonaro encontrou suporte político para o entreguismo do patrimônio público aos interesses do mercado e, nessa oportunidade, a tentativa de viabilizar a exploração das terras indígenas.

Quando deputado, apresentou o Projeto de Decreto Legislativo 170/1992 com o intuito de revogar a demarcação das terras Yanomamis. Rangel e Liebgott (2020), ainda chamam

¹⁹⁹ Para Amorim (2020, pp. 35), na ocasião, Dilma Rousseff, a Petrobras e o Ministério das Minas e Energia foram invadidos pelo NSA. A prisão do almirante Othon que coordenava o programa de submarinos, foi consequência desses interesses estadunidenses. Para o autor, “havia obviamente, interesses econômicos das grandes empresas petrolíferas, mas claramente, preocupava aos setores que vem os aspectos estratégicos de longo prazo da nação norte-americana o fato de que um país das dimensões do Brasil, que ocupa grande parte do quintal e que, ademais, ensaiava vários passos independentes em suas relações internacionais, estivesse escapando à órbita de Washington”.

atenção para a atuação do Conselho de Articulação dos Povos Indígenas e do Brasil, ao solicitar, em 1998, a cassação do deputado diante da declaração: “competente, sim foi a cavalaria norte-americana, que dizimou seus índios no passado e hoje em dia não tem problema”.

Como candidato à Presidência da República, Bolsonaro também nunca escondeu suas intenções políticas em relação aos povos originários, haja vista seus inúmeros posicionamentos, conforme se certifica em excertos de alguns discursos: *“Índio não fala nossa língua, não tem dinheiro, é um pobre coitado, tem que ser integrado à sociedade, não criado em zoológicos milionários”* (MIDIAMAX, 2015); *“Pode ter certeza que se eu chegar lá [Presidência da República] não vai ter dinheiro pra ONG. Não vai ter um centímetro demarcado para reserva indígena ou para quilombola”* (REVISTA VEJA, 2017).

Esses discursos reveladores de preconceito e negação dos direitos aos povos originários demonstram a incompreensão da totalidade da questão indígena, reforçando estereótipos secularmente construídos, inclusive pelos livros didáticos. Se assim for, há que se “adequar” os povos ao imperativo da economia, integrando-os ao ocupar as terras de usufruto (e de tudo que ela é portadora) à produção agrícola e exploração das “riquezas”.

Essa perspectiva de integração dos povos originários soa com tanta intensidade, que o governo nomeou um pastor evangélico à chefia da Coordenação Geral dos Índios Isolados e de Recente Conta (CGIIRC), reproduzindo práticas seculares vistas no processo de catequização dos povos originários promovidos pela Coroa.

No seu governo, as políticas voltadas para os povos originários tiveram a maior reestruturação dos órgãos dos direitos indígenas, desde o governo Collor (1990-1992)²⁰⁰. Paralisou as demarcações de terras no país, já drasticamente reduzidas durante o governo Dilma e estacionadas com Michel Temer, conforme se verificou.

Evidentemente que tais práticas, não convergem somente para as afinidades políticas e ideológicas do Presidente, elas derivam da posição do Brasil na Divisão Internacional do Trabalho (DIT), conforme já foi posto. Para Paulani (2019), o país restringe-se a produtor de bens de baixo valor agregado, com destaque a produtos agrícolas e recursos naturais, sem contar com a posição de pagador de renda à propriedade do capital, especialmente o financeiro, cujas políticas intensificam, ainda mais, o país nesse patamar com uma dependência cada vez maior. A autora ainda conclui:

²⁰⁰ Subordinada ao Ministério da Justiça, desde 1991, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) foi transferida, no primeiro dia de governo, para o Ministério da Família, Mulher e Direitos Humanos, sob o comando da ministra Damare Alves. A adoção da MP 870/2019 que transferia demarcação de terras indígenas para o Ministério da Agricultura, foi suspensa por decisão unânime do STF, no dia 1 de agosto de 2019, por decisão unânime.

O crescimento, se retornar de modo mais significativo, (mas as perspectivas em curto prazo são nulas), se dará nesses marcos: economia primária e extrativa: ausência de preocupação com a necessária ancoragem tecnológica; destruição de nossa pouca soberania; empregos precários e de baixo valor; crescimento da desigualdade funcional, de renda, regional, crescimento da pobreza e da miséria. (PAULANI, 2020, p.55)

Nesse quadro de permanência e manutenção da estrutura econômica, num retorno secular à posição que o país ocupara, veem-se florestas, minerais e, conseqüentemente, os territórios indígenas submetidos ao esbulho. Utilizando de mecanismos jurídicos, as principais atuações do Ministro do Meio Ambiente (MMA), Ricardo Salles, foram em relação ao esvaziamento dos órgãos ambientais para facilitação da “passagem da boiada²⁰¹”, conforme demonstrada no quadro 29.

Quadro 29 - Medidas do Ministro do Meio Ambiente (2019-2020)

Medidas do Ministro do Meio Ambiente do Governo Bolsonaro 2019-2020
Exoneração de um diretor e dois coordenadores de fiscalização do Ibama após operações ocorridas em Altamira (Pará) contra grileiros e garimpeiros em territórios indígenas dos Apyterewa, Trinchira Bacajá e Kayapó (região da Volta Grande do Xingu), onde 100 máquinas usadas para o desmatamento foram destruídas.
Destituição do cargo de superintendentes do ICMBio em 21 Estados, logo depois de assumirem a pasta.
Poupança de R\$ 1,6 bilhão no combate ao desmatamento.
Extinção dos comitês técnico e assessor do Fundo Amazônia, retendo no BNDES os R\$ 33 milhões doados pelos governos da Alemanha e Noruega para a fiscalização da floresta.
Utilização dos R\$ 76,1 milhões da verba destinada especificamente à inspeção contra queimadas e redução da cobertura vegetal em 2020 em apenas seis meses.
Apoio à saída do diretor do Inpe, Ricardo Galvão
Redução do número de horas de atuação em campo dos servidores
Incentivo ao emprego das Forças ARMADAS Brasileiras (FFAA) em Operações de Garantia de Lei e de Ordem (GLO) na floresta (que custaram mais de R\$ 124 milhões em dois meses de atividades) ²⁰² .

²⁰¹ Expressão que o Ministro do Meio Ambiente utilizou na reunião ministerial ocorrida no dia 22/04/2020. A respeito de aproveitar a atenção da mídia voltada para pandemia e aprovar as regras ambientais: "Nós temos a possibilidade, nesse momento que a atenção da imprensa tá voltada quase que exclusivamente pra covid-19 [...] A oportunidade que nós temos, que a imprensa tá nos dando um pouco de alívio nos outros temas, é passar as reformas infralegais de desregulamentação, simplificação, todas as reformas que o mundo inteiro [...] cobrou do Paulo [Guedes, ministro da Economia], cobrou da Teresa [Cristina, ministra da Agricultura], cobrou do Tarcísio [Gomes de Freitas, ministro da Infraestrutura], cobrou de todo mundo, da segurança jurídica, da previsibilidade, da simplificação" [...] "Nesse aspecto eu acho que o Meio Ambiente é o mais difícil, de passar qualquer mudança infralegal em termos de instrução normativa e portaria, porque tudo que a gente faz é pau no Judiciário no dia seguinte. Então para isso precisa ter um esforço nosso aqui enquanto estamos nesse momento de tranquilidade no aspecto de cobertura de imprensa, porque só fala de covid-19, e ir passando a boiada e mudando todo o regramento e simplificando normas. De Iphan, de Ministério da Agricultura, de Ministério do Meio Ambiente, de ministério disso, de ministério daquilo. Agora é hora de unir esforços [...]. É de regulatório que nós precisamos, em todos os aspectos"(DW Brasil, 2020). Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/entidades-repudiam-fala-de-ricardo-salles-em-reuni%C3%A3o-ministerial/a-53545877>. Acesso 20 out.2020

²⁰² Em nota técnica denominada: O desafio do Brasil para conter o desmatamento e as queimadas na Amazônia durante a pandemia por covid-19 em 2020, publicado em maio de 2020, já havia avaliação do papel das FFAA

Redução da participação da sociedade civil no Conselho Nacional do Meio Ambiente (Conama), com 80% dos cargos ocupados por integrantes do Governo.
Adoção da “lei da mordaza” no Ibama, diminuindo a transparência, censurando funcionários, criando obstáculos para a divulgação de informações ente outras.
Supressão do ar dos sites oficiais do Governo, com os mapas de áreas prioritárias para a conservação da biodiversidade.
Transferência do poder de conceder florestas públicas para a produção madeireira e serviços florestais para o Ministério da Agricultura.
Extinção da Secretaria de Mudanças do Clima e Florestas.
Cancelamento dos grupos de trabalho (GTs) já na ativa e substituição dos membros responsáveis por iniciar o trabalho de identificação das terras indígenas.

Fonte: Pericás (2020); Relatório contra a violência dos Povos Indígenas do Brasil - Dados de 2019 (2020).
Organizado pela autora.

Todas as ações estão em convergência com a depredação e destruição dos territórios das nações originárias, a começar pelo esvaziamento da Funai, ICMBio provocado pelo deslocamento de profissionais dos seus respectivos quadros técnico e científico, achatando e fazendo mau uso dos recursos públicos. Utilizou os órgãos como o INCRA, a Funai²⁰³ e o Ministério da Agricultura para a revisão dos direitos dos povos, transformando-os, de acordo com Rangel e Liebgott, em “espécie de agência reguladora de negócios dentro de terras indígenas demarcadas, firmando acordos com latifundiários” (2020, p. 14).

Em fevereiro de 2020, Bolsonaro propôs o Projeto de Lei PL 191/2020, que objetiva explorar as terras indígenas a partir da mineração e hidrelétricas, entre outros empreendimentos, prevendo, inclusive, a possibilidade da exploração de petróleo e gás, do garimpo e do plantio de transgênicos nos territórios²⁰⁴.

Paloschi (2020, p. 10) retrata bem o que ocorreu a partir de 2019:

Aqui se incentivou uma das maiores tragédias ambientais do mundo, através de incêndios criminosos, desmatamentos, loteamentos de terras indígenas, invasões de toda ordem, ameaças, espancamentos e assassinatos de líderes indígenas quilombolas e de comunidades de pequenos agricultores que defendiam seus territórios e a mãe natureza.

Em consonância com o estímulo à invasão dos territórios por garimpeiros, madeireiros e latifundiários, aos assassinatos de lideranças, acometimento de danos ambientais

no combate aos focos de incêndio a ler: a GLO que vigorou de “24 de agosto a 24 de outubro de 2019, mostrou-se ineficiente para conter o desmatamento, contudo assegurou o menor valor de focos de incêndios [...]” Este fato demonstra a eficiência de investimentos em ações de fiscalização”. É importante ressaltar a alocação oportuna de recursos e a definição de um planejamento de longo prazo para garantir a atuação dos órgãos competentes de forma estratégica. Recursos emergenciais têm uma função crítica para conter o problema no curto prazo, mas com insignificante efeito no longo-prazo e, provavelmente, mais custoso para a sociedade (ARAGÃO; SILVA JÚNIOR; ANDERSON, 2020, pp.24-25).

²⁰³ Assim que Bolsonaro assumiu o poder, a direção da Funai passou a ser conduzida por delegados da Polícia Federal, militares, policiais aposentados, pastores e servidores anti-indígenas (CIMI, 2020).

²⁰⁴ Até outubro de 2020, o projeto encontra-se parado na Câmara dos Deputados.

provocados pela expansão da produção agropecuária e mineração, verificam-se tentativas de desconstitucionalizar os direitos a fim desterritorializar os povos originários.

Para Tura (2019), desde 2019, estão sendo desfeitas quase três décadas de investimento do País, conseguidas com recursos públicos nacionais e internacionais destinados à pesquisa, formação e aprimoramento profissional de gestores públicos e lideranças locais, além da construção de marcos legais, constituição de sistemas de monitoramento, fiscalização e alertas e estruturas de governança.

Conscientes das perdas e do ataque aos seus territórios – condicionante para a recriação constante da vida – lideranças dos povos originários começaram a organizar-se em movimentos contrários ao Governo. Registra-se, em abril de 2019, o Acampamento Terra Livre (ATL), (fig. 4), reunindo mais de 4 mil lideranças em Brasília, a Primeira Marcha das Mulheres Indígenas em Brasília, realizada no dia 13 de agosto de 2019, organizada pela Associação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB). Com o lema “Território, nosso corpo, nosso espírito”, as mulheres indígenas somaram-se às trabalhadoras rurais que compunham a VI Marcha das Margaridas²⁰⁵, além da Assembleia de povos da floresta xinguanos, que ocorreu em setembro de 2019, na aldeia Kubenkokre, da Terra Indígena Menkragnoti, dos Kayapós, e reuniu representantes de 14 etnias indígenas e de quatro reservas ribeirinhas da bacia do Xingu²⁰⁶, entre outras formas de organização.

Não só as ruas são territórios de luta e resistência dos povos originários²⁰⁷ (fig.6). De acordo com dados da Apib²⁰⁸ estima-se que em 1985 havia menos de 50 organizações indígenas, em 1990 o número subiu para 100 e em 2002, somente na Amazônia totalizavam 300 organizações.

Nas últimas décadas, esses povos têm disputado espaço nas câmaras legislativas, nas salas de aula, nos tribunais, tanto por advogados não indígenas, quanto por advogados

²⁰⁵ Folha de São Paulo (14/08/2019).

²⁰⁶ É notória como a destruição dos seus territórios altera as subjetividades. Tanto no sentido de união dos povos antes “inimigos”, quanto da organização daqueles grupos que visam a um projeto comum. Dotto, um dos anfitriões da Assembleia dos povos da floresta xinguanos, dá a dimensão da luta que se trava no interior dos seus territórios, quando assevera que a proposta do governo de liberar a mineração em terras indígenas aproximou alguns líderes suscetíveis ao assédio de garimpeiros que oferecem dinheiro em troca da permissão para atuar nos territórios. E conclui: “Depois que eles (líderes indígenas) pegam o dinheiro fácil, viciam e não querem mais trabalhar. É algo humano: acontece com indígenas e não indígenas” (BBC, 2019). Esses que se corrompem, não foram convidados para Assembleia, já que se entende que estão em posições divergentes dos interesses.

²⁰⁷ Nas eleições municipais de 2020, verifica-se que de 545.437 candidatos registrados no Tribunal Superior Eleitoral (TSE) para disputar as eleições 0,39% são indígenas (TSE, 2020).

²⁰⁸ ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (APIB). Disponível em <https://apiboficial.org/>. Capturado em out. 2020

oriundos dos seus povos particulares. Eloy Terena é exemplo de resistência na luta pelo direito dos povos, especialmente dos povos do Mato Grosso do Sul²⁰⁹.

Figura 6 – Manifestação dos povos originários em defesa de seus territórios



Mulheres indígenas em *plenária para debater e articular agenda de lutas durante o 15º Acampamento Terra Livre (2019)*.
Foto Raissa Azeredo. Fonte: Mobilização Nacional Indígena.

Nesse contexto, compartilha-se com a posição de Leroy (2017, p.14), quando afirma que a resistência dos povos originários são a

prova viva de que os bens comuns são ainda uma realidade e, portanto, de que há outras possibilidades de organizar a economia além do mercado capitalista, e a vida social e cultural além de em subordinação a este mesmo mercado, bem como de agir em política pelo interesse público mais do que sob as injunções dos interesses privados. Em suma, mostram-nos que a destruição e a homogeneização dos territórios não são inevitáveis e que eles detêm conhecimentos preciosos para o nosso futuro.

Em meados de março de 2020, o Diretor da Organização Mundial da Saúde, (OMS), declarou estado de emergência à pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus. A pandemia ocorreu simultaneamente à paralisação na Política Nacional de

²⁰⁹ Segundo o advogado, em diálogo sobre a Constituição Federal, os Caciques que participaram da Constituinte perceberam a importância de o Movimento Indígena apropriar-se de outras simbologias para a defesa própria. Por essa razão, e com a prerrogativa das cotas, instituída pela Lei 12.711/2012, indígenas têm se formado em Direito, Licenciaturas, entre outros cursos (ISA, 2020).

Atenção a Saúde dos Povos Indígenas (PNASPI) e no aparelhamento dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs) desde 2017, o que comprometeu em demasia a saúde dos povos. Somado a isso, o fim do Programa “Mais Médicos, ”, responsável por assegurar o atendimento à saúde em regiões mais vulneráveis, inclusive às aldeias indígenas, agravou o tratamento à contaminação dos povos em seus territórios, especialmente porque garimpeiros e madeireiros, presentes em suas terras, passaram a ser vetor do vírus.

Dados obtidos no *site* da APIB, atualizados em 11/10/2020, revelam 35.840 casos confirmados, 844 mortes, entre eles, muitos caciques e 158 povos afetados²¹⁰.

O Cacique Marcão Xavante relata a difícil situação de seu povo com a pandemia. A começar pelo hospital da cidade que atende aproximadamente dez mil xavantes de 146 aldeias da região de Campinápolis (605 km de Cuiabá) – a mais distante fica a 214 km. Em entrevista ao Blog do Mello (2020), o Cacique relata que “Não tem alegria não, é muito triste”; “Os indígenas estão se tratando nas aldeias com remédio caseiro, natural do mato, não temos máscaras, nem álcool gel”²¹¹.

Mesmo em meio à pandemia, não são outras as condutas do Executivo frente à Saúde e os desdobramentos sociais que a pandemia implica, tanto com as populações originárias quanto com os não indígenas²¹². Em relação aos primeiros, o veto a pontos essenciais da Lei 14.021, de 7 de julho de 2020,²¹³ como a exigência de fornecimento de acesso a água potável, a distribuição gratuita de materiais de higiene, limpeza e de desinfecção para as aldeias indígenas, assim como a não obrigatoriedade da liberação da verba emergencial para a saúde indígena, a instalação de internet nas aldeias e distribuição de cestas básicas²¹⁴, revelam a expressão da desumanização da figura dos povos originários e a naturalização da desassistência estatal.

²¹⁰ ASSOCIAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. 2020. Disponível em https://emergenciaindigena.apiboficial.org/dados_covid19/. Acesso em 11 out. 2020.

²¹¹ BLOG DO MELLO. **Estamos morrendo', diz cacique Xavante sobre efeitos da pandemia entre os indígenas**. 2020. Disponível em: <https://www.blogdomello.org/2020/07/estamos-morrendo-diz-cacique-xavante.html>. Acesso 17 out. 2020.

²¹² A nomeação de militares em postos em postos-chave na saúde pública, como o Ministro da Saúde, a restrição orçamentária destinada ao combate ao coronavírus, a subnotificação dos casos, a inação frente à ocupação dos territórios das populações originárias, as queimadas, são algumas entre tantas.

²¹³ A Lei estabelece medidas preventivas contra o coronavírus em comunidades indígenas, quilombolas e outros povos tradicionais durante a pandemia.

²¹⁴ CONGRESSO EM FOCO. **Bolsonaro esvazia leis que garante proteção a indígena durante a pandemia**. 2020. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/saude/bolsonaro-esvazia-lei-que-garante-protecao-a-indigenas-durante-a-pandemia>. Acesso 5 out.2020.

Decorre desse posicionamento o genocídio e o etnocídio²¹⁵, à medida que os anciãos – portadores da singularidade socioterritorial de cada nação, falece. Nessa conjuntura, constata-se um claro desrespeito aos artigos 231 e 232 da Constituição Federal (1988), à Declaração das Nações Unidas dos Direitos dos Povos Indígenas (2008), quando postula no artigo 8:

1. Os povos e pessoas indígenas têm direito a não sofrer assimilação forçada ou a destruição de sua cultura.
2. Os Estados estabelecerão mecanismos eficazes para a prevenção e a reparação de:
 - a) Todo ato que tenha por objetivo ou consequência privar os povos e as pessoas indígenas de sua integridade como povos distintos, ou de seus valores culturais ou de sua identidade étnica;
 - b) Todo ato que tenha por objetivo ou consequência subtrair-lhes suas terras, territórios ou recursos.
 - c) Toda forma de transferência forçada de população que tenha por objetivo ou consequência a violação ou a diminuição de qualquer dos seus direitos.
 - d) Toda forma de assimilação ou integração forçadas.
 - e) Toda forma de propaganda que tenha por finalidade promover ou incitar a discriminação racial ou étnica dirigida contra eles.

Como resposta aos ataques, a APIB, associada à Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab) e a Indian Law, protocolaram, no dia 06 de outubro de 2020, na Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), denúncias de violações contra os direitos dos povos originários ao longo da pandemia da Covid-19. Segundo a APIB, o conteúdo das denúncias se refere às ações do Governo Bolsonaro, no agravamento e na intensificação das violações dos direitos dos povos durante a crise sanitária²¹⁶.

Nesse contexto de desrespeito e violações aos instrumentos legais em face aos territórios das populações originárias, intensificou-se a predação da cobertura vegetal natural ainda presente em parques nacionais, territórios indígenas e unidades de conservação, especialmente no Pantanal. Sabe-se que esse processo não é recente, mas intensificou-se nos últimos anos, especialmente com a vitória do candidato do PSL. Relatório da violência contra os povos indígenas (2020) denuncia que, já no segundo semestre de 2019, houve a

²¹⁵ Eduardo Viveiro de Castro, em seu artigo intitulado: Sobre a noção de etnocídio, com especial atenção ao caso brasileiro (2017), identifica a origem do conceito na obra do antropólogo francês Robert Jaulin, notadamente em seu livro *La paix blanche: introduction à l'ethnocide* (1970). Segundo Castro (2017), o etnocídio para Robert Jaulin “não se caracteriza pelos meios, mas pelos fins. Ele é um processo que visa à destruição sistemática do modo específico de vida (técnicas de subsistência e relações de produção, sistema de parentesco, organização comunitária, língua, costumes e tradições) de povos diferentes e, sob estes aspectos, do povo, agência ou Estado que leva a cabo a empresa de destruição. Se o genocídio consiste na eliminação física deliberada de uma etnia, povo ou população, o etnocídio visa o “espírito” (a moral) de um povo, sua eliminação, enquanto coletividade sociocultural diferenciada. Naturalmente, o genocídio é um dos meios mais eficazes de cometer o etnocídio — já que é um meio suficiente para tal fim —, mas não é um meio necessário”.

²¹⁶ ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. **Apib denuncia à Comissão Interamericana de Direitos Humanos violações de direitos durante a pandemia**. 2020. Disponível em <https://apiboficial.org/2020/10/02/apib-denuncia-a-comissao-interamericana-de-direitos-humanos-violacoes-de-direitos-durante-a-pandemia/>. Acesso 5 out. 2020.

convocação via *WhatsApp* para a realização do “Dia do Fogo”, conclamando dezenas de dezenas de pessoas, contratadas por fazendeiros e madeireiros, a atear fogo em vários pontos da Floresta Amazônica.

No mês de julho de 2020, o INPE registrou um aumento de 34% no desmatamento na Amazônia, em comparação com agosto do ano anterior. Dados oriundos do Monitoramento de Focos de Incêndios na Amazônia Legal e no Centro-Oeste, divulgados pelo INPE (2020), apontam para a seguinte situação: tabela 8

Tabela 8 – Monitoramento de focos de incêndio na Amazônia Legal e Região Centro-Oeste.

	Meses	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out ²¹⁷ .
Amazônia Legal						
	Focos de incêndio	4.596	10.639	39.253	50.631	13.617
Centro-Oeste						
	Focos de incêndio	2.793	4.161	13.924	25.317	6.541

INPE, 2020.
Organizado pela autora.

Esses dados nos permitem afirmar que o desmatamento e os focos de incêndio, estão intimamente ligados. Isso ocorre por dupla razão: o combustível do desmatamento do ano anterior converte-se em fontes de ignição na região de floresta, potencializadas pela criação de áreas agrícolas que, majoritariamente, utilizam o fogo como ferramenta de manejo. Aragão, Silva Júnior e Anderson (2020), constatam que o desmatamento é a causa de mais de 80% das ocorrências de queimadas em áreas recém-desmatadas.

Considerando esse cenário associado à sazonalidade, o INPE e CEMADEN divulgaram, dois meses após o anúncio da pandemia, uma nota técnica onde se verifica que:

é evidente que a intensificação do processo de desmatamento, observado este ano, resultará diretamente em mais eventos de queimadas na Amazônia em 2020 [...] No Brasil, a quantidade de focos de calor detectados no mês de abril de 2020 (4.117 focos ativos) foi a maior registrada em toda a série histórica (1998-2020). Ainda na estação chuvosa de 2020, observou-se o aumento das queimadas não só na Amazônia, mas em todo território nacional. Esse padrão serve como um alerta para as autoridades competentes anteciparem decisões a fim de conter os eventos de desmatamento. Controlando o desmatamento espera-se a redução do uso do fogo associado a

²¹⁷ Os valores do mês de outubro do ano corrente são parciais porque compreendem as detecções do primeiro dia do mês até o dia 11/10/2020, porém os demais valores compreendem o mês todo.

este processo. Existe a necessidade, contudo, de aumentar a fiscalização para inibir os processos de queimadas agrícolas ilegais, e assim restringir o impacto do fogo sobre o meio ambiente e as populações humanas nos próximos meses, os mais secos do ano na região amazônica [...] Sem a contenção imediata do desmatamento, as queimadas proliferarão, com ou sem um clima mais seco. A relação entre as queimadas e o desmatamento nos estados amazônicos no ano de 2020 confirma a afirmação acima. Caso ocorra um evento de seca, este cenário se tornará ainda mais crítico, levando a um desastre socioambiental. Frente ao momento de elevada vulnerabilidade da população brasileira e do seu sistema de saúde, na próxima seção analisam-se as implicações sociais relacionadas aos eventos de desmatamento, seguidos de queimadas. (ARAGÃO; SILVA JUNIOR; ANDERSON, 2020, p.16-18)

Mesmo alertado o Executivo, o que se viu foi a sua total inatividade, tanto em relação às ações de combate ao desmatamento, quanto às queimadas que chegaram ao mês de setembro na Amazônia Legal a 50.631 focos de incêndios, afetando inúmeros territórios das populações originárias²¹⁸, com dramáticas consequências socioambientais. O Estado tornou-se tão ausente, que muitas populações se mobilizaram para combater o fogo²¹⁹.

Por isso, práticas de invasão, desmatamento e ocupação do território têm lógicas distintas adaptadas às circunstâncias de cada região a ser explorada. Em Rangel e Liebgott (2020), há funções específicas para aqueles indivíduos que organizam, que delegam as ordens, e os que executam as ações relativas aos crimes ambientais, tal como se lê:

Uma das lógicas de intervenções empreendidas ocorre a partir de criminosos ambientais anônimos, ou seja, eles não são identificados como atores dos crimes, mas os planejam e mandam executar. O “serviço sujo” é coordenado por um “gerente”, que conscientemente assume as funções estabelecidas pelo patrão e passa a contratar intermediários (gatos), que arregimentam trabalhadores que derrubarão as florestas, extraindo a madeira para a comercialização clandestina e, na sequência, a área torna-se apta para a estruturação de fazendas ou loteamentos. Em outra lógica de intervenção, os criminosos se estruturam com ferramenta, equipamentos e armamentos e passam a contratar outras pessoas para, com elas, executarem os crimes ambientais. Nesse caso todos se expõem e não medem esforços no sentido de obterem seus intentos de realizar garimpo e ou, desmatar, vender madeira e grilar terras. Numa terceira lógica de intervenção, os criminosos se associam a outros grupos de pessoas para desencadear, ao mesmo tempo, ações de desmatamentos e queimadas de áreas públicas – terras indígenas, reservas ambientais e terras quilombolas – para venderem a madeira e se apossarem das terras e lotearem. Em outra lógica, os criminosos que pretendem se apossar de terras públicas, convencem pessoas, trabalhadores

218 Informações do ISA (2020) apontam que até 23 de agosto, as dez terras indígenas mais afetadas pelos incêndios foram o Parque Indígena Araguaia (TO), a TI Pimentel Barbosa (MT), TI Parabubure (MT), TI Apyterewa (PA), TI Marãiwatsédé (MT), TI Kayapó (PA), TI Areões (MT), TI Kanela (MA), TI Mundurucu (PA) e a TI Pareci (MT). Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/isa-mostra-terras-indigenas-mais-afetadas-por-incendios-na-amazonia-brasileira>. Acesso 13. out.2020.

219 E esse aspecto da ausência do Estado na proteção e conservação dos territórios indígenas é, muitas vezes, naturalizado nos livros didáticos.

desempregados, geralmente aquelas que foram usadas como mão de obra barata nas grandes obras (de hidrelétricas, por exemplo) para ocuparem terras e as desmatarem. Nessa estratégia, os trabalhadores recebem a promessa de que poderão vender madeira e regularizar as áreas por eles desmatadas. Consolida-se, nesses casos, a grilagem propriamente dita, aquela que se pretende legalizar no Brasil através da MP 910 de 2019.

A singularidade das práticas sociais possibilita pensar as múltiplas relações que sustentam o desmatamento e as queimadas nesses territórios. Há que se pensar, nesse fenômeno para além dos investimentos em fiscalização, monitoramento voltado para coerção dos crimes ambientais. A problemática que envolve as queimadas e o desmatamento se relaciona com a questão fundiária. Nesse caso, a tentativa de aprovação da MP 910/2019 que estabelecia novos critérios para a regularização fundiária de imóveis ocupados da União e do Incra, visou favorecer a grilagem, além de anistiar aqueles que cometeram crimes ambientais²²⁰.

Não se pode desvincular a questão ambiental da questão política. Por isso, entende-se que a conservação da floresta envolve a articulação de empregos e renda com o bem viver, haja vista a biodiversidade, a endemia, a influência que a Floresta exerce no clima do Centro-Sul. Implica a promoção de justiça econômica e social, não só na região, como em todo país, em vista do trabalho efetivo dos desvalidos no processo de desmatamento, da realização das queimadas e predação dos territórios dos povos originários. A constatar isso, Herbert de Souza dizia que a “democracia e miséria são incompatíveis”.

A esse respeito, já em 1989, Porto-Gonçalves chamava a atenção para o caráter político da questão ecológica:

Do movimento ecológico parte um brado que precisa adquirir um contorno político-cultural profundo: nossa sociedade está destruindo as fontes vitais à sua própria sobrevivência. E esse brado traz em si uma das características mais especificamente humanas: a consciência da morte. Sabemos que muitos animais deixaram de existir porque, como predadores, extinguiram suas presas... Nós, ecologistas, chamamos a atenção para a possibilidade de reversão dessa tendência ecossuicida enquanto há tempo, desenvolvendo outras formas de relação com a extensão de nosso corpo que é natureza, o que, como já vimos, implica a adoção de outras técnicas de outras relações com os homens, enfim, o desenvolvimento de uma outra cultura. (Porto-Gonçalves, 2016, p.99)

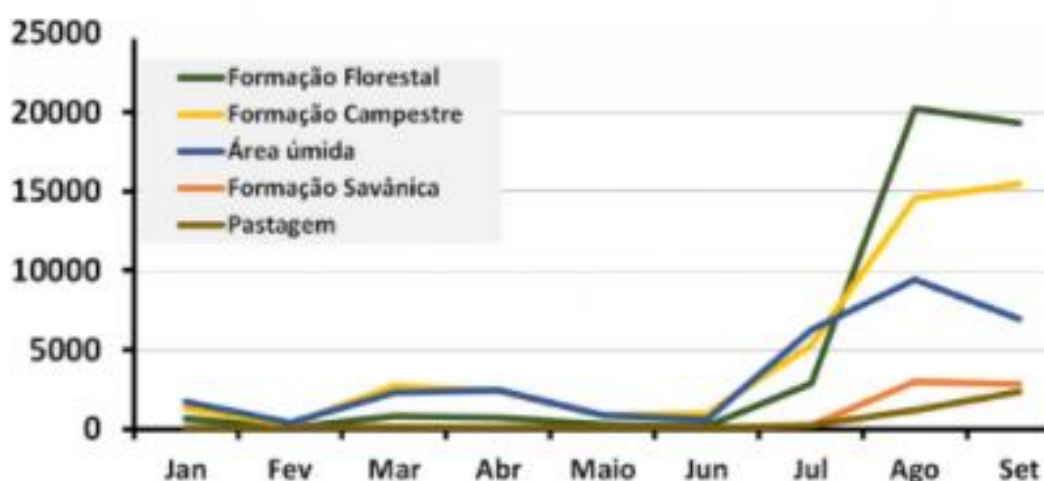
²²⁰ A MP perdeu a validade em razão das dificuldades de votação, frente aos limites impostos pela pandemia. Deputados resolveram apresentá-la como PL (PL 2.633/20), em substituição à medida (AGÊNCIA SENADO, 2020).

Nessa conjuntura caótica de crise sanitária, ambiental, econômica e política ocorreram dezenas de focos de incêndio no Pantanal no mesmo período. Apontamentos do Inpe revelam que de janeiro a julho de 2020 houve mais queimadas, se comparadas ao mesmo período dos anos anteriores, desde 1990.

O Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Riscos Naturais – (Cemaden2020) – indicou que, especialmente o norte do Pantanal, de fato, apresentou índice seca extrema entre os meses de agosto e setembro. Os dados de satélite do Inpe orientam a trajetória dos focos de incêndio, oriundos das propriedades privadas, para depois atingir as formações florestais das unidades de conservação e dos territórios dos povos originários.

O incêndio atingiu ao menos três parques estaduais, um parque nacional, e uma área de proteção ambiental, duas reservas particulares e em uma estação ecológica, destruindo territórios recobertos por vegetação nativa (Gráfico 1), cinco territórios dos povos originários já regularizados, entre eles, os dos Kadiwéu, dos Terena, Bororo e Guató (PÚBLICA, 2020).

Gráfico 1 - Formações florestais mais afetadas no Pantanal entre agosto e setembro 2020



Fonte: CEMADEN (2020)²²¹

Estevão Bororo relata que “a terra é cortada pelo Rio São Lourenço: a margem esquerda do rio pegou fogo, cercou duas aldeias, queimou uma ponte. Depois, o fogo avançou em direção à aldeia Córrego Grande, que foi a mais impactada. Veio com tudo, cercou até mesmo as residências” [...] (PÚBLICA, 2020)

²²¹ Dados publicados em 25 set. 2020. Disponível em: <http://www.cemaden.gov.br/impactos-de-extremos-de-secas-e-fogo-no-bioma-pantanal-setembro2020>. Acesso 15 out. 2020.

Assim como o território dos Bororo, o fogo atingiu também o território dos Guató, no município de Barão de Melgaço, segundo Alessandra Guató relatou para a Pública (2020),

As queimadas destruíram roças, queimaram casas. O fogo destruiu uma parte bem grande do nosso território, destruindo muitas árvores, animais, aves, prejudicando nossa fauna e flora e a nossa segurança alimentar, porque destruiu nossas roças. Estamos muito preocupados com as nossas matas porque é delas que retiramos o nosso sustento, as nossas medicações tradicionais. Com a queimada, tudo isso está comprometido. Não encontramos mais muitas ervas que usamos para tratar das enfermidades e também a palmeira acuri, que utilizamos para fazer cobertura das casas tradicionais e alguns utensílios, e pra fazer a chicha, uma bebida tradicional. Tudo está acabando”.

Em entrevista à revista Carta Maior (2020), o coronel Paulo Barroso, chefe dos bombeiros da região relata: “É o caos total. Não temos helicópteros, faltam pelo menos 20 tanques e tenho apenas algumas dezenas de homens para lidar com centenas de incêndios. Devemos apagar o fogo cuspiendo nele!”.

Ocorre que os incêndios não ganharam essas proporções naturalmente. Conforme foi relatado, houve o esvaziamento de inúmeros órgãos ambientais, redução de verbas, assim como falta de planejamento e remanejamento de equipes técnicas dos órgãos ambientais, sem contar com o volume de verba destinada ao desmatamento que foi poupada, a mando do Ministério do Meio Ambiente.

Assim como na Amazônia, o sistema de monitoramento de satélites já indicava a potencialidade das queimadas. O edital de contratação de brigadistas pelo Sistema Nacional de Prevenção e Combate aos Incêndios Florestais (PrevFogo)²²², a acontecer em abril, foi aberto somente em junho pela Portaria nº 1.049, de 5 de maio de 2020, sendo que nenhuma vaga foi aberta para os territórios das populações originárias, ainda que das cinco brigadas existentes no Mato Grosso do Sul, quatro sejam de indígenas²²³ (PÚBLICA 2020), o que denota a inserção dessas populações em serviços públicos na defesa da qualidade de seus territórios.

²²² A PrevFogo é de responsabilidade do IBAMA que tem função de coordenar organizar, implementar e operacionalização das atividades relativas à pesquisa, educação, prevenção, e controle e combate aos incêndios florestais e queimadas.

²²³ De acordo com a Funai, existem 39 brigadas de indígenas atuando em todo Brasil. Derivado de acordo firmado entre Ibama e Funai em 2013, para implementação do Programa Brigadas Federais Indígenas, “estabelece que os brigadistas temporários do programa serão indígenas e poderão atuar tanto em suas próprias comunidades, quanto em outras mais distantes, contando com o apoio logístico da Funai no transporte, alojamento e alimentação”. Eles são contratados por seis meses com remuneração de um salário-mínimo mensal (FUNAI). Disponível em <http://www.funai.gov.br/index.php/prevencao-de-incendios>. Acesso em: 15 de out. 2020.

Nesse quadro que se esboça, entende-se que, em um curto espaço de tempo, os acontecimentos que ocorrem no Brasil e, especialmente, nos territórios dos povos originários, são expressões de uma conjuntura mundial. A crise sanitária e ambiental não é local, assim como os conflitos oriundos dos interesses econômicos não se expressam em territórios aleatórios; os conflitos são territoriais e neles viu-se a vulnerabilidade e a guerra desigual, travada por tantas populações originárias em busca da recriação das suas vidas.

Lideranças de inúmeros povos sabem que esse governo tem atuado e sinalizado para o embrutecimento dos ataques aos seus territórios. Ele tem sinalizado constantemente, conforme se verifica na fala de Bolsonaro, tentar transferir as demarcações das terras indígenas para o Ministério da Agricultura: “Mais de 15% do território nacional é demarcado como terra indígena e quilombolas. Menos de um milhão de pessoas vive nestes lugares isolados do Brasil de verdade, exploradas e manipuladas por ONGs. Vamos juntos integrar estes cidadãos e valorizar a todos os brasileiros”. Sabe-se, todavia, que a manutenção e defesa dos territórios indígenas é de interesse social, porque é ambientalmente, jurídica, social e eticamente legítimo. Entender o que há por trás desses ataques é tomar consciência dessa totalidade. Nesse sentido, ver-se-á, então, como essa problemática dos livros didáticos se esboça na BNCC para o Ensino Fundamental II. Urge conhecer essa realidade para nela atuar.

7. LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO PNLD DE 2020: TELA E ESPELHO

Este capítulo traz análises dos territórios dos povos originários nos livros didáticos de Geografia do PNLD à luz dos conceitos discutidos na Introdução: *pseudoconcreticidade: tela e espelho*. Para isso, dividiu-se o capítulo em três partes: a primeira parte (7.1) apresenta as coleções de Geografia aprovadas no PNLD de 2020, caracterizando-as conforme editora e autores, além das coleções de Geografia de maior tiragem; a segunda parte (7.2) evidencia a estrutura das três coleções selecionadas para análise e a terceira (7.3) consiste na discussão e análise dos territórios dos povos originários nos exemplares de Geografia para o Ensino Fundamental II, das três coleções selecionadas.

7.1 As obras de Geografia do PNLD 2020

Nessa etapa da pesquisa, analisar-se-ão livros que concorreram ao PNLD de 2020, tendo sido produzidos no ano de 2018, ou seja, imediatamente após a publicação da BNCC²²⁴.

São 12 as coleções que se encontram no guia digital de obras didáticas de Geografia do PNLD de 2020, conforme demonstrado no Quadro 30.

Quadro 30 – Livros de Geografia aprovados no PNLD de 2020

Nome da obra	Autor(es)	Editora
Convergências Geografia	Valquiria Pires Garcia	Editora SM
Teláris Geografia	Jose William Vesentini, Vania Rubia Farias Vlach	Editora Ática
Expedições Geográficas	Melhem Adas, Sergio Adas	Editora Moderna
Vontade de Saber Geografia	Neiva Camargo Torrezani	Quinteto
Tempo de Geografia	Valdinei Aparecido de Ávila e Silva, Jurandyr Luciano Sanches Ross	Editora do Brasil
Apoema Geografia	Cláudia Maria Borges Bazan de Magalhaes, Marcos Rogério Gonçalves, Rafael da Silva Tangerina, Roseni Rudek Correa do Nascimento	Editora do Brasil
Geografia: território e sociedade	Elian Alabi Lucci, William Kyoshi Fugii, Anselmo Lazaro Branco	Saraiva Educação
Geração Alpha Geografia	Fernando dos Santos Sampaio, Flavio Manzatto de Souza	SM
Geografia Espaço & interação	Marcelo Moraes Paula, Maria Angela Gomez Rama, Denise Cristina Christov Pinesso	FTD

²²⁴ Importante lembrar que os livros foram produzidos antes da posse de Jair Bolsonaro à Presidência da República, portanto, as ações desse governo obscurantista, ainda não se refletem na produção didática, porque esses livros serão utilizados até o ano de 2023. Ainda assim, em entrevista, o Presidente profere: “Tem livros que vamos ser obrigados a distribuir esse ano ainda levando-se em conta a sua feitura em anos anteriores. Tem que seguir a lei. Em 21, todos os livros serão nossos. Feitos por nós. Os pais vão vibrar. Vai estar lá a bandeira do Brasil na capa, vai ter lá o hino nacional. [...]”. Disponível em <https://exame.com/brasil/bolsonaro-diz-que-livros-didaticos-tem-muita-coisa-escrita/>. 03 jan. 2020. Acesso em 26 nov.2020.

Araribá Mais	Cesar Brumini Dellore, maira Fernandes, Daniel Zungolo Teixeira, Isabela Gorgatti Cruz, Eugenio Pacceli da Fonseca, Jonatas Mendonca dos Santos, Gustavo Nagib	Moderna
Por dentro da Geografia	Wagner Costa Ribeiro,	Saraiva Educação

Fonte: (MEC; FNDE, s.d).
Organizado pela autora.

O critério de escolha das coleções a serem analisadas foi determinado pela abrangência das obras, ou seja, foram escolhidas três das cinco obras mais distribuídas pelo Estado, conforme se verifica na Tabela 8.

Tabela 9 - Número de exemplares de Livros de Geografia Ensino Fundamental-anos finais, distribuídos pelo PNLD 2020

Título	Editora	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total de exemplares	%
*Araribá Mais	Moderna	992.966	993.664	854.426	808.474	2.880.530	31,0
*Expedições Geográficas	Moderna	606.549	567.420	519.155	478.340	2.171.464	23,1
Geografia espaço e interação	FTD	235.774	217.981	199.821	185.655	839.231	8,9
*Vontade de Saber	Quinteto	219.036	198.049	181.885	169.297	768.267	8,1
Teláris	Ática	136.886	125.394	116.686	112.038	491.004	4,8
Geração Alpha	Edições SM	130.657	120.708	107.178	101.327	459.870	4,9
Território e Sociedade	Saraiva Educação S. A	127.992	117.475	107.688	102.100	455.255	4,8
Por dentro da Geografia	Saraiva Educação S.A	117.863	108.784	100.114	94.359	421.120	4,5
Tempo de Geografia	Editora do Brasil	101.017	96.611	91.293	85.355	374.276	4,0
Geografia Geral do Brasil	Scipione	92.148	82.593	74.600	69.792	319.133	3,4
Convergências Geográfica	SM	55.068	51.445	47.154	44.252	197.919	2,2
Apoema	Editora do Brasil	6.484	5.826	5.520	5.013	22.843	0,3
Totais							100

(*) coleções selecionadas para análise.
Fonte: (FNDE, 2020)
Organizado pela autora.

Nota-se que esses livros didáticos selecionados para análise estarão nas mãos de aproximadamente cinco milhões e oitocentos mil alunos, num total de 38,7% milhões de estudantes matriculados na rede pública de ensino em todos os níveis²²⁵.

A Editora Moderna²²⁶, pertencente ao grupo Santillana, é a responsável por 54% de toda a produção didática de Geografia, com a distribuição de duas coleções: Araribá Mais e Expedições Geográficas. Desde 1997, essa Editora se encontra no *ranking* daquelas com maior faturamento, ocupando o quarto lugar (Tabela 3), subindo para o primeiro lugar em maior tiragem total no PNLD de 2020 e, conseqüentemente, com maior valor obtido com as vendas de livros para o Estado.

Em 1997, a Editora Moderna apresentava um faturamento correspondente a 12% do faturamento das dez editoras brasileiras. Em 2020, ela concentra 28% do valor de aquisição no PNLD de 2020, seguida pela FTD com 18% e em terceiro lugar, a Editora Ática, com 17% (Tabela 4). Todas as editoras participantes da fusão com outras editoras, reconfigurando o mercado editorial brasileiro (Quadro 10) vêm se mantendo por décadas, como as maiores produtoras dos livros didáticos para o PNLD, com exceção da Quinteto. Esses aspectos certamente impactam a capacidade que as editoras têm para produzir, divulgar e concorrer, bem como na capacidade da logística para que os livros didáticos cheguem às mãos dos professores, entre outros aspectos já tratados no Capítulo 4.

7.2 – Caracterização das obras selecionadas para análise

Neste item, apresentar-se-á a estrutura das obras escolhidas para análise.

Os livros da coleção Araribá Mais estão divididos em oito unidades temáticas e cada unidade traz de dois a quatro capítulos, ou seja, não há número de capítulos fixados para cada unidade do livro. A Coleção, escrita por oito autores, organiza-se do seguinte modo (Quadro 31).

Quadro 31- Estrutura de organização da coleção: Araribá Mais (2018).

Organização dos exemplares da coleção	Descrição das seções e boxes
Abertura da Unidade	Imagem ampla, texto breve e box ilustrativo dos temas que o estudante encontrará na Unidade.
Abertura do capítulo	Imagem e texto introduzem o tema principal relacionando-os à questão da atualidade
Mundo em escalas	Relação dos fenômenos em escalas variadas.
Integrar conhecimentos	Integração da Geografia com outros componentes curriculares
Boxes simples	Informações complementares ao tema abordado no capítulo.

²²⁵ (PNAD, 2020).

²²⁶ A editora Moderna é uma das apoiadoras do Grupo Todos pela Educação.

Lugar e cultura	Relaciona manifestações culturais ao povo ou ao espaço onde ela se manifesta
Atividades	Questões de sistematização, aplicação e ampliação dos principais conteúdos abordados
Em prática	Linguagem do raciocínio geográfico nas diferentes representações gráficas com vistas ao desenvolvimento da leitura de mapas, símbolos, tabelas etc.
Glossário	Definição dos termos e conceitos
Ser no mundo	Trabalho com a identidade do indivíduo ou de seu grupo envolvendo uma questão social. envolve pensamento crítico, reflexão e tomada de posição,
Para refletir	Questão problematizadora que requer reflexão e discussão.

Fonte: (FERNANDES *et al.*, 2018).

Organizado pela autora.

Os livros da coleção Expedições Geográficas (2018) são divididos em oito unidades, cada qual composta por quatro percursos (correspondentes a quatro capítulos).

Quadro 32- Estrutura de organização da coleção: Expedições Geográficas (2018)

Organização dos exemplares da coleção	Descrição das seções /boxes
Abertura do capítulo	Utilização de imagens, textos e infográficos que visam, juntamente com questões denominadas “verificação da bagagem”, sondar os conhecimentos prévios.
Glossário	Apresenta os significados das palavras ao longo dos percursos.
Estações: Estação Socioambiental, Estação Cidadania, Estação História, Estação Ciências.	Seção de textos diversos que trazem temas transversais e complementam o conteúdo dos percursos.
Infográfico	Podem surgir na abertura ou no meio dos percursos sempre acompanhados de questões.
Mochila de ferramentas	Procedimentos específicos para a Geografia como técnicas de estudo, pesquisa visando aprimorar trabalho em grupo ou individual.
Rotas e encontros	Apresentar lugares diferentes, promover experiências de viajantes ou aspectos do cotidiano de diversos povos etnias ou personagens, ampliando os horizontes culturais.
Atividades	Sempre aparecem em páginas duplas no fim dos percursos. Consiste em atividades de revisão dos percursos, atividades envolvendo linguagem cartográfica – estimulando as habilidades de elaboração e interpretação de mapas; explore – com atividades elaboradas com uso de diferentes linguagens, pratique – atividades que exigem execução de procedimentos como elaboração de desenhos e gráficos, Investigue seu lugar e pesquise, respectivamente, com intuito de estimular a percepção do entorno e aprofundar o que foi estudado.
Desembarque em outras linguagens	De abordagem interdisciplinar, encerra duas unidades com apresentação de trabalhos de artistas, atividades de releitura etc.
Caminhos digitais	Seção que encerra duas unidades com destaque aos temas relativos à cultura digital e a influência das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano das pessoas.

Fonte: (ADAS; ADAS, 2018). Organizado pela autora.

Os livros da coleção Vontade de Saber, Editora Quinteto, caracteriza-se por unidades, e delas se desdobram os capítulos que variam de 16 a 18, dependendo do ano a que se referem. Os textos dos capítulos são intercalados por seções e boxes que, segundo informações da Coleção, “complementam, ampliam e dinamizam o trabalho teórico” (TORREZANI, p. V), conforme se verifica no Quadro 33

Quadro 33 – Estrutura de organização da coleção: Vontade de Saber Geografia (2018)

Organização dos exemplares da coleção	Descrição seções /boxes
Abertura do capítulo	Páginas duplas, constituídas por imagens, textos cuja função primeira é mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos temas.
Geografia em foco	Ampliar e aprofundar o assunto estudado, os conceitos e temas importantes para a construção do conhecimento geográfico.
Momento da Geografia	Seção que tem principal objetivo de desenvolver noções cartográficas, conteúdos procedimentais relativos à leitura e interpretação e produção representação gráficas. Visa promover a compreensão do espaço geográfico por meio da elaboração de competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver.
Explorando o tema	Textos e imagens que levam o aluno a refletir sobre temas contemporâneos e a formação como cidadão.
Boxe complementar	Informações complementares como textos e imagens.
Investigando na prática	Atividades investigativas buscando desenvolver habilidades práticas de análise da natureza, da sociedade, do espaço que o cerca. Aproximação entre teoria e prática.
Encontro com...	Diversos assuntos integrados aos conhecimentos geográficos
Atividades	Objetivam desenvolver habilidades fundamentais.
Geografia no contexto	Exercícios mais contextualizados com inserção de diferentes recursos (charges, imagens etc.).
Pesquisando	Atividades de pesquisa
Refletindo sobre o capítulo	Afirmações relacionadas aos conteúdos dos capítulos como referência para a autoavaliação do aluno estabelecendo relações com os conteúdos aprendidos.
Glossário	Significados de algumas palavras.

Fonte: Torrezani (2018).
Organizado pela autora.

7.3 Análise das coleções PNLD 2020

A metodologia de análise dos livros didáticos consistirá na:

- 1- identificação dos aspectos relativos à BNCC e ao PNLD;
- 2- distribuição dos conteúdos propostos no livro;
- 3- identificação dos conteúdos relativos aos povos originários;
- 4- identificação dos textos indígenas na obra;
- 5- análise dos conceitos e tendências de que o texto é portador;
- 6- análise dos territórios dos povos originários que os livros propõem abordar.

As evidências derivativas caracterizar-se-ão por *tela* e *espelho*. Em síntese, terão intensidade de *tela* aqueles exemplares em que os territórios dos povos originários se distanciarem das determinantes que os constituem, ao passo que serão *espelho*, quando não forem reconhecidos isoladamente, mas na totalidade das suas determinações concretas.

Vale ressaltar que os exemplares nunca serão somente *tela* e ou *espelho*, já que o conceito que nutre esses dois conceitos é a *pseudoconcreticidade* (KOSIK, 2002). Imanente da lógica dialética, exprime o mundo dos fenômenos como aquele que povoa a atmosfera cotidiana. Para Kosik (2002) a compreensão do objeto pode ocorrer no nível imediato. Ao contrário de captá-lo na conjunção imediata, a dimensão mediata, constituída pela mediação teórica, aproxima a compreensão da essência do objeto.

Nesse processo dialético, o próprio objeto revela a sua essência e a esconde, não sendo, portanto, *tela* a conjunção de elementos que tornam os territórios dos povos originários irreais; tampouco o *espelho* refletirá sua essência mais pura, a realidade, haja vista a sua contradição em *tela* e suas implicações imanentes como o limite dos livros didáticos abarcarem análises com intenso rigor epistêmico. Assim sendo, pretende-se demonstrar a intensidade de *tela* e *espelho* presentes nos territórios dos povos originários no conteúdo dos livros de Geografia.

Para isso, serão apresentados os sumários completos dos livros dos anos correspondentes ao Ensino Fundamental II, seguidos dos sumários-síntese que visam demonstrar aspectos qualitativos e quantitativos dos conteúdos relativos aos povos originários, sem perder de vista a progressão ou não da temática por Coleção.

Diante do que se propõe investigar, cabe uma ressalva já apontada no Guia Digital das Obras Didáticas de Geografia²²⁷ do PNLD 2020.

Todas as coleções estão amparadas pelo preceito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando-se as Competências Gerais relativas às Ciências Humanas e as Competências Específicas da Geografia, no entanto, apesar desse aspecto, as coleções apresentam características particulares. [...] Elas também explicitam, de diferentes modos e com distintos aprofundamentos, os povos afro-brasileiros e indígenas em dissemelhantes espaços sociais em relação à valorização da diversidade cultural e de respeito mútuo às diferenças, bem como aos direitos humanos. [...] O mesmo pode ser dito a respeito das comunidades tradicionais, indígenas, quilombolas e povos do campo, ou seja, algumas coleções potencializam a compreensão de seus modos de vida e destacam as suas manifestações artístico-culturais mais do que outras. Assim, as agendas de luta dessas comunidades são menos evidentes em algumas coleções (p.22-23).

²²⁷ Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/inicio. Acesso em 26 nov.2020

Em face ao exposto, apresentam-se os conteúdos dos exemplares do 6º ano das coleções selecionadas para a análise.

Quadro 34 – Sumário do livro do 6º ano – Araribá Mais (2018)

Sumário	p.
UNIDADE I – A GEOGRAFIA E A COMPREENSÃO DO MUNDO	10
CAPÍTULO 1 – Paisagem, espaço e lugar	12
ELEMENTOS DA PAISAGEM	13
Em prática – Os planos das paisagens	14
AS TRANSFORMAÇÕES DA PAISAGEM	15
Impactos das intervenções humanas	16
As paisagens naturais preservadas	17
Mundo em escalas – Poluição dos rios e mares por mercúrio	18
O ESPAÇO GEOGRÁFICO	19
O LUGAR	20
Lugar, identidade e cultura	21
Lugar e cultura – a arte e o trabalho das margens do rio São Francisco	22
Atividades	23
CAPÍTULO 2 – O trabalho e a transformação do espaço geográfico	25
Integrar conhecimentos: Geografia e História – Os primeiros povos que habitam o litoral de Santa Catarina	28
	29
O TRABALHO, AS ATIVIDADES ECONOMICAS E AS PAISAGENS	30
As atividades econômicas	31
Atividades	32
Ser no mundo – Usinas hidrelétricas e a transformação na paisagem	
CAPÍTULO 3 – Orientação e localização no espaço geográfico	34
ORIENTAÇÃO PELO SOL	35
A rosa dos ventos	35
ORIENTAÇÃO PELA BÚSSOLA	36
INSTRUMENTOS DE ORIENTAÇÃO	36
LOCALIZAÇÃO NO ESPAÇO GEOGRÁFICO	37
A latitude e a longitude	38
As coordenadas geográficas	38
REPRESENTAÇÕES NO ESPAÇO GEOGRÁFICO	39
ESCALA	41
Integrar conhecimentos: Geografia e Matemática: Escala	42
Atividades	
Para refletir: Quais são os aspectos positivos e negativos das ações humanas na transformação das paisagens, em diferentes tempos?	43
UNIDADE II – PLANETA TERRA	46
CAPÍTULO 4 – Características gerais do planeta	48
OS MOVIMENTOS DA TERRA	49
A rotação	49
A translação	50
AS ZONAS TÉRMICAS DA TERRA	51
AS ESTAÇÕES DO ANO	52
OS FUSOS HORÁRIOS	53
O TEMPO GEOLÓGICO E A FORMAÇÃO DA TERRA	54
Integrar conhecimentos: Geografia e Ciências – Fósseis provam que o Sertão já foi oceano	56
A ESTRUTURA INTERNA DO PLANETA	57

Atividades	58
Capítulo 5 – A deriva continental e as placas tectônicas	59
COMO SE FORMAM OS CONTINENTES NA TERRA	60
AS PLACAS TECTÔNICAS EM MOVIMENTO	61
A formação das montanhas e a expansão dos oceanos	62
Em prática: O bloco diagrama	63
O VULCANISMO	64
Integrar conhecimentos: Geografia e História: Encostas do vulcão Vesúvio	65
OS TERREMOTOS	66
Os tsunamis	67
Os terremotos e a sociedade	68
Atividades	69
Ser no mundo: Cidades sustentáveis e os desastres naturais	70
UNIDADE III – ESFERAS DA TERRA, OS CONTINENTES, AS ILHAS E OS OCEANOS	72
CAPÍTULO 6 – As diferentes esferas da Terra e a ação dos seres humanos	74
A LITOSFERA	75
A ATMOSFERA	76
Estrutura da atmosfera	77
A HIDROSFERA	78
A BIOSFERA	78
As reservas da biosfera	79
Integrar conhecimentos: Geografia e Ciências – A conservação e o extrativismo na Chapada Limpa.	80
Atividades	82
CAPÍTULO 7 - Continentes e ilhas	83
A AMÉRICA	84
A ÁFRICA	85
A EUROPA	86
A ÁSIA	87
A OCEANIA	88
A ANTÁRTIDA	88
AS ILHAS E OS ARQUIPÉLAGOS	89
Ilhas continentais e ilhas oceânicas	89
Atividades	91
CAPÍTULO 8 - Oceanos e mares	92
OS OCEANOS	93
OS MARES	94
USO DOS OCEANOS E MARES	95
Outros usos	96
Exploração e riscos ambientais	97
Atividades	98
Para refletir – Quais são as consequências das mudanças climáticas nos mares e oceanos?	100
UNIDADE IV- RELEVO E HIDROGRAFIA	102
CAPÍTULO 9- O relevo terrestre	104
MONTANHAS	105
As diferenças entre altitude e altura	105
PLANALTOS	106
PLANÍCIES	107
DEPRESSÕES	107
Em prática – Perfis topográficos	108
TRANSFORMAÇÃO DO RELEVO – AGENTES INTERNOS	109
TRANSFORMAÇÃO DO RELEVO – AGENTES EXTERNOS	111

A erosão	112
O RELEVO E AS AÇÕES ANTRÓPICAS	113
Lugar e cultura – as falésias e as garrafas de areia do Ceará	114
Atividades	115
CAPÍTULO 10 – ÁGUA E HIDROGRAFIA	117
OS RIOS	118
Curso e volume de água dos rios	118
Rios de planalto e rios de planície	119
AS ÁGUAS SUBTERRÂNEAS	119
OS LAGOS	120
AS GELEIRAS	120
DISPONIBILIDADE DE ÁGUA DOCE	121
O CONSUMO DE RECURSOS HÍDRICOS	122
A água e o uso doméstico	122
A água na agropecuária	123
A água na indústria	123
Recursos hídricos no espaço rural e urbano	124
OS RIOS E AS REGIÕES HIDROGRÁFICAS DO BRASIL	125
Características das regiões hidrográficas	125
OS PRINCIPAIS USOS DA ÁGUA DOS RIOS NO BRASIL	127
Em prática: Maquete de argila	128
Atividades	129
Ser no mundo: O uso dos recursos hídricos e as populações afetadas das barragens	132
UNIDADE IV – CLIMA E VEGETAÇÃO	134
CAPÍTULO 11 – O tempo atmosférico e o clima	136
AS MASSAS DE AR	137
PREVISÃO DO TEMPO	138
Lugar e cultura – a ciência dos profetas da chuva	139
O CLIMA	140
A formação do clima	141
Em prática: climograma	142
OS CLIMAS DA TERRA	144
Clima Equatorial	144
Clima Tropical	145
Clima Subtropical	145
Clima Temperado	145
Clima Mediterrâneo	146
Clima Semiárido	146
Clima Desértico	146
Clima Frio	147
Clima Polar	147
Clima Frio de Montanha	147
Atividades	148
CAPÍTULO 12- As vegetações da Terra	150
OS TIPOS DE VEGETAÇÃO	151
Florestas	151
Vegetação Mediterrânea	152
Savanas	153
Pradarias	153
Estepes	153
Vegetação de Deserto	154
Vegetação de Altitude	154
Tundra	154
Em prática: Perfil da Vegetação	155
O USO E A CONSERVAÇÃO DAS VEGETAÇÕES	156

Integrar conhecimentos: Geografia e Ciências – os remédios naturais e a sustentabilidade em reserva extrativista da Floresta Amazônica	157
Atividades	158
Para refletir: A paisagem da Caatinga: clima, vegetação, solo relevo se inter-relacionam?	160
UNIDADE VI- OS ESPAÇOS RURAL E URBANO	162
Capítulo 13 - O espaço rural e suas paisagens	164
DIFERENTES PAISAGENS RURAIS	165
A MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA	166
A revolução genética	167
Efeitos da modernização	167
USO DO SOLO NA AGRICULTURA	168
Rotação e terras	168
Terraceamento	168
IRRIGAÇÃO NA AGRICULTURA	169
PROBLEMAS AMBIENTAIS NO CAMPO	170
O desmatamento	170
Efeitos da queimada	170
Fertilizantes químicos e agrotóxicos	171
Impactos ambientais resultantes da irrigação	172
Mundo em escalas – Mudanças climáticas e a produção de ostras no quilombo de Mandira	174
Atividades	176
CAPÍTULO 14 - ESPAÇO URBANO E SUAS PAISAGENS	178
UM PLANETA URBANO	179
O CRESCIMENTO DAS CIDADES	179
DIVERSIDADE DA PAISAGEM URBANA	180
OS PRINCIPAIS PROBLEMAS URBANOS	181
Moradias precárias	181
Transporte urbano	181
Ilhas de calor	182
Poluição atmosférica, sonora e visual	182
Lixo urbano	182
Água e esgoto	183
Atividades	184
UNIDADE VII – EXTRATIVISMO E AGROPECUÁRIA	186
CAPÍTULO 15 – Recursos naturais e atividades econômicas	188
OS RECURSOS NATURAIS	189
RECURSOS NATURAIS E SETORES DA ECONOMIA	190
RECURSOS NATURAIS E FONTES DE ENERGIA	191
As fontes alternativas	193
Em prática: Gráficos de setores	196
O EXTRATIVISMO	197
O extrativismo animal	197
O extrativismo mineral	198
O extrativismo vegetal	198
Mundo em escalas – As consequências da industrialização do açaí para o extrativismo	199
Atividades	200
CAPÍTULO 16 – A agricultura e a pecuária	201
CONDIÇÕES NATURAIS NECESSÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AGRICULTURA	202
PRODUÇÃO AGRÍCOLA	203
Agricultura familiar	204
Agricultura orgânica	205
PRODUTOS AGRÍCOLAS NO BRASIL	206

PECUÁRIA	207
Sistemas de produção pecuária	208
A pecuária no Brasil	208
Atividades	209
Ser no mundo: Agricultura na cidade: as hortas urbanas	210
UNIDADE VIII – INDÚSTRIA, COMÉRCIO E PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS	212
CAPÍTULO 17- O artesanato, a manufatura e a indústria	214
O ARTESANATO	215
A MANUFATURA	215
Lugar e cultura: as panelas de barro de Vitória	216
A INDÚSTRIA E AS REVOLUÇÕES INDUSTRIAIS	217
Primeira Revolução Industrial	217
Segunda revolução Industrial	218
Terceira Revolução Industrial	219
TIPOS DE INDÚSTRIA	222
A forma de produção	222
Uso de matéria-prima e energia de consumo	223
As indústrias tradicionais de alta tecnologia	223
Mundo em escalas – Para onde vai o lixo eletrônico?	224
Atividades	225
CAPÍTULO 18 – O comércio e a prestação de serviços	226
O COMÉRCIO	227
Comércio varejista e atacadista	228
A PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS	229
O crescimento da prestação de serviços	229
A terceirização	230
O TURISMO	231
O crescimento do setor turístico	232
Em prática: Interpretação de imagens de satélite	234
Atividades	235
Para refletir: Como identificar as características das paisagens transformadas.	236
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	238

Fonte: (FERNANDES *et al.*, 2018).

Quadro 35 - Síntese dos conteúdos sobre os povos indígenas do livro do 6º ano da coleção Araribá Mais (2018)

Capítulo	Seção	Iconografia	Comunicação	Problematização
1.Paisagem, espaço e lugar	Bloco teórico do capítulo	Fotografia do texto: O lugar	Lugares dos habitantes e suas relações de identidade	Crianças da etnia Pataxó brincam de peteca na reserva de Jaqueira, Porto Seguro, BA (2018)
1.Paisagem, espaço e lugar	Bloco teórico do capítulo	---	Paisagens naturais preservadas	Importância da preservação das paisagens para as comunidades que nelas vivem.

2. A sociedade, as atividades econômicas e o espaço geográfico	Ser no mundo	---	Reportagem: Usinas hidrelétricas e as transformações na paisagem	A construção de Belo Monte e seus impactos nas paisagens naturais.
17. O artesanato, a manufatura e a indústria	Lugar e cultura	-----	Texto – As panelas de barro em Vitória	Arte de confeccionar panelas de barro tem herança tupi-guarani

Fonte: (FERNANDES *et al.*, 2018)

Quadro 36 – Sumário do livro do 6º ano – Expedições Geográficas (2018)

Unidade 1 – Espaço, paisagem, lugar e território	
Percurso 1 – Espaço natural e espaço geográfico O espaço e as pessoas	14
Percurso 2 – Paisagem geográfica O que é paisagem geográfica? Mudanças e permanências na paisagem geográfica As posições do observador e a paisagem Alguns tipos de paisagem Mochila de ferramentas: Leitura da paisagem Paisagens e povos originários e tradicionais no Brasil Rotas e encontros – o RÓ para os povos da etnia A'úwe-Xavante Atividades dos percursos 1 e 2	16 16 16 18 18 20 21 23 24
Percurso 3 – Lugar geográfico O que é lugar? O lugar geográfico, a menor dimensão do espaço geográfico	26 26 27
Percurso 4 – O território Território: parte do espaço geográfico Território e poder Estação Histórica: Quilombolas e direitos territoriais coletivos Atividades dos percursos 3 e 4 Desembarque em outras linguagens – Stephen Wiltshire: geografia e desenho das paisagens	28 28 30 31 32 34
Unidade 2 – Conhecimentos básicos de Cartografia	
Percurso 5 – Orientação no espaço geográfico A orientação pelos astros A importância do ponto de referência A orientação pela bússola	38 38 40 41
Percurso 6 – Localização no espaço geográfico A rosa dos ventos e a localização Os paralelos terrestres Os meridianos terrestres Latitude e longitude: as coordenadas geográficas Infográfico: O uso do GPS no cotidiano Estação Cidadania – Dispositivo localiza idoso em situação de emergência por meio de sinal de GPS A altitude Atividades dos percursos 5 e 6	42 42 42 43 44 46 48 49 50
Percurso 7 – Do desenho ao mapa A cartografia A representação da Terra	52 52 56

Estação Ciência – Sensoriamento remoto no Brasil	59
As escalas em mapas	60
A escala em plantas	63
Percurso 8 – A representação gráfica do relevo	64
O relevo da Terra	64
A representação do relevo	65
Rotas e encontros – Cicloturismo, topografia e uso dos mapas	69
Atividades dos percursos 6 e 7	70
Unidade 3 – O planeta Terra e a circulação geral da atmosfera	72
Percurso 9 – A Terra no sistema solar	74
Geografia e a Terra no Universo	74
O planeta Terra	74
A forma da Terra	76
As zonas de iluminação e aquecimento	77
Percurso 10 – A Terra em movimento	78
Os movimentos da Terra e o tempo atmosférico	78
O movimento de rotação: os dias e as horas	78
O movimento de translação: o tempo em anos	79
Rotas e encontros -Os iorubás e o tempo	83
Atividades dos percursos 9 e 10	84
Percurso 11 – A circulação geral da atmosfera, o tempo e o clima	86
Tempo atmosférico e clima	86
A atmosfera e a sua circulação	86
As massas de ar, o tempo e o clima	88
Percurso 12 – As intervenções humanas na dinâmica climática	90
A ação humana e o clima	90
Infográfico: Efeito estufa	92
Atividades dos percursos 11 e 12	94
Unidade 4- Os climas e a vegetação natural	96
Percurso 13 – O clima e seus fatores geográficos	98
O clima	98
Rotas e encontros – O raciocínio geográfico dos viajantes	102
Mochila de ferramentas: Climograma - um recurso para interpretar o clima	105
Percurso 14 – Climas do mundo e do Brasil	106
Os climas do mundo	106
Os climas do Brasil	108
Atividades dos percursos 13 e 14	110
Percurso 15 – Terra: grandes paisagens vegetais naturais	112
Vegetação natural ou nativa	116
Mochila de ferramentas: Elaborando o perfil da vegetação	117
Percurso 16- Brasil: Vegetação natural e biodiversidade	118
Ocupação humana e diminuição da vegetação natural	118
Estação Socioambiental – Em 15 anos Brasil perdeu 20% dos seus manguezais	125
Atividades dos percursos 15 e 16	126
Caminhos digitais – Os benefícios e os riscos das tecnologias de geolocalização	128
Unidade 5 – O ciclo da água e o relevo continental	130
Percurso 17 – O escoamento superficial da água	132
Para onde vai a água que cai na atmosfera?	132
O escoamento superficial	132
Estação Socioambiental – Antes da chuva e da seca	135
Infográfico: A ação das águas correntes	136
Percurso 18 – Os agentes externos e internos do relevo	138
Os agentes do modelado terrestre	138
O intemperismo	139

As águas correntes	139
A ação das águas oceânicas	142
Infográfico: os agentes internos do relevo	144
Atividades dos percursos 17 e 18	146
Percurso 19 – As formas de relevo continental	148
As principais formas do relevo	148
Estação Socioambiental – Ecoturismo: em contato com os ambientes naturais	150
Relevo e sociedade	152
Percurso 20- O relevo do Brasil	154
Um relevo de altitudes modestas	154
Importância do estudo do relevo	157
Atividades e percursos 19 e 20	158
Desembarque em outras linguagens – Thiago de Mello: Geografia e literatura	160
Unidade 7 – Agropecuária	188
Percurso 25 – A agricultura	190
A agricultura e a disseminação de plantas cultivadas	190
As técnicas agrícolas	192
Infográfico: Métodos e sistemas de irrigação	196
Percurso 26 – A agricultura e condições naturais	190
A influência das condições naturais sobre a agricultura	190
Estação Ciência – Agricultura orgânica e conservação dos solos	192
Atividades dos percursos 25 e 26	196
Percurso 26 – Agricultura e condições naturais	200
A influência das condições naturais sobre a agricultura	200
Estação Ciências – Agricultura orgânica e conservação dos solos	205
Atividades dos percursos 25 e 26	206
Percurso 27 – Geografia agrícola do Brasil: Sistemas de produção e uso da terra	208
Os fatores e os sistemas de produção na agricultura	208
O uso da terra pela agropecuária	209
Brasil: espaço agrário	210
A questão da terra no Brasil	212
Percurso 28 – A pecuária	214
As formas de criação do gado	214
A pecuária no Brasil	216
Estação Socioambiental – Agricultura e pecuária	217
Atividades dos percursos 27 e 28	218
Unidade 8 – Indústria, sociedade, espaço e urbanização	220
Percurso 29 – Do artesanato à manufatura e à indústria moderna	222
As formas de produção	222
Tipos de indústria	224
Trabalho humano e produtos	226
Percurso 30 – Indústria: transformações sociais, econômicas e espaciais	228
As mudanças na sociedade e na paisagem	228
Atividades dos percursos 29 e 30	232
Percurso 31 – Impactos ambientais da atividade industrial	
ONGs e meio ambiente	
Estação Cidadania – Consumo consciente e energia elétrica	
Percurso 32 – Industrialização e problemas urbanos	238
A urbanização nos séculos XX e XXI	238
Problemas urbanos	241
Atividades dos percursos 31 e 32	242
Caminhos digitais – O uso das geotecnologias na prevenção de desastres naturais	244
Planisfério político	246
Bibliografia	247

Quadro 37 - Síntese dos conteúdos sobre os povos indígenas do livro do 6º ano da coleção Expedições Geográficas (2018)

Capítulo	Seção	Iconografia	Comunicação	Problematização
1. Espaço natural e espaço geográfico	Bloco teórico do capítulo	-----	O espaço geográfico	Indígenas viviam em espaço natural antes da chegada dos portugueses no Brasil
2. Paisagem geográfica	Bloco teórico do capítulo	Vista aérea da aldeia Yawalapiti, margem Rio Xingu, Querência (MT), 2012	Paisagens dos povos originários e tradicionais no Brasil.	Territorialidade étnico-culturais dos indígenas
2. Paisagem geográfica	Bloco teórico do capítulo	Fotografia da manifestação povo Munduruku em Brasília (2013) denunciando violação dos direitos indígenas e construção de Belo Monte (PA).	Paisagens dos povos originários e tradicionais no Brasil.	Territorialidade étnico-culturais dos indígenas e incompatibilidade com “estilos de vida baseada no consumo”.
2. Paisagem geográfica	Rotas e encontros	Indígenas da etnia xavante, Pimenta Barbosa, (MS), 2013.	Texto: depoimento ancião A'úwe -Xavante	A'úwe -Xavante – sua existência reproduzida no território do cerrado.

(ADAS, ADAS, 2018)

Organizado pela pesquisadora.

Quadro 38– Sumário do livro do 6º ano da coleção Vontade de Saber Geografia (2018)

Sumário	
Capítulo 1 – Lugares e Paisagens	12
A Geografia e os lugares	14
A relação entre os lugares	
Os lugares e a paisagem	18
As paisagens não são iguais	19
Os elementos são naturais mas a paisagem é cultural	19
Investigando na prática	20
O sentido e as paisagens	
Momento da Cartografia	22
Plano das paisagens	
Atividades	26
A ação da natureza e a transformação das paisagens	
As paisagens são transformadas em ritmos diferentes	27
O ser humano e as transformações na paisagem	28
O trabalho, as técnicas e as transformações das paisagens	29
Encontro com... História	30
Trabalho e técnica ao longo do tempo	32
Técnicas e transformação das paisagens	32
Geografia em foco	33
A coexistência das técnicas diferentes	
Capítulo 2 – Cartografia e representação do espaço geográfico	40
Cartografia: dos antigos registros à atualidade	44

Cartografia e tecnologia	
Atividades	48
Diferentes representações do espaço terrestre	50
Os mapas	50
O globo e o planisfério	51
As representações tridimensionais	52
O mapa é fruto da visão vertical	54
Orientação e localização na superfície terrestre	56
Orientação pelos pontos cardeais	56
Orientação e localização por meio das coordenadas geográficas	58
Convenções Cartográficas	61
Escalas	62
Explorando o tema	66
As imagens de satélites e os problemas ambientais	66
Atividades	68
Capítulo 3 – conhecendo o planeta Terra	70
A origem da Terra	72
O tempo geológico e o tempo histórico	74
Geografia em foco	76
A tabela do tempo geológico	76
As esferas terrestres	77
Encontro com... Ciências	78
Terra: um planeta no Universo	78
Atividades	80
A forma e os movimentos da Terra	81
Geografia em foco	81
Observações cotidianas	81
A Terra não para	82
Movimento de rotação	82
Zonas térmicas da Terra	85
Movimento de translação	85
Fusos horários da Terra	88
Fusos horários no Brasil	89
Explorando o tema	90
A origem da noite	90
Atividades	92
Capítulo 4 – o relevo, as águas e as paisagens	94
O relevo terrestre	96
Dinâmica interna da Terra e as formas de relevo	96
Vulcões e terremotos transformam o relevo terrestre	97
Vulcanismo	98
Geografia em foco	99
Vulcão Etna volta a entrar em erupção	99
Terremotos	100
Dobramentos e falhamentos: lentas alterações no relevo	101
As rochas e seus minerais	102
O Brasil e seus principais minerais	103
Encontro com... Ciências	104
Rochas e Minerais bem perto de você	104
Atividades	106
Dinâmica externa da Terra e as formas de relevo	107
A ação erosiva no relevo	107
A ação humana e erosão	109
As formas de relevo terrestre	111
O relevo brasileiro	113
Momento da cartografia	114
Mapa altimétrico e o perfil do relevo	114
Atividades	117
As águas e as paisagens terrestres	118
Encontro com... Ciências	119
O movimento da água pelo nosso planeta	119
As águas oceânicas	120

Importância das águas oceânicas	121
As águas continentais	122
A importância dos rios	123
As partes de um rio	124
Regime dos rios	126
Os rios e as paisagens	127
Bacias hidrográficas	128
As regiões hidrográficas do Brasil	129
As águas subterrâneas	132
A sociedade e a apropriação dos recursos hídricos	133
Explorando o tema	134
Aquíferos: reservas superexploradas	
Atividades	136
Capítulo 5 – O clima, a vegetação e as paisagens	138
Atmosfera: a camada de gases que envolve a Terra	140
Elementos atmosféricos	141
Temperatura	141
Pressão atmosférica	145
Ventos: o ar em movimento	146
Circulação atmosférica global	147
Umidade	148
Massas de ar, tempo e clima	150
Tempo e clima, qual é a diferença?	152
Climogramas	154
Atividades	156
Climas do mundo	158
Climas do Brasil	160
O clima e o modo de vida das pessoas	162
O clima e as formações vegetais do planeta	164
Explorando o tema	168
Alimentos da floresta	
Atividades	170
Capítulo 6 – a natureza e a sociedade nas paisagens	172
As relações entre os elementos da natureza nas paisagens terrestres	174
A interdependência dos elementos da natureza e a formação dos solos	175
As interações do clima com as correntes marítimas	176
Geografia em foco	177
<i>El Niño</i>	
As relações entre a altitude do relevo e a vegetação	178
Encontro com as... Artes	180
As paisagens registradas nas pinturas em telas	
Atividades	181
As relações entre a natureza e a sociedade nas paisagens	183
Os rios e a energia hidrelétrica	184
Os rios e as hidrovias	185
Relevo e agricultura	186
Clima e agricultura	187
Explorando o tema	188
Atividades	190
A sociedade, as atividades econômicas e o espaço geográfico	192
As atividades econômicas e a organização do espaço geográfico	194
As atividades econômicas e os recursos da natureza	196
Geografia em foco	196
Recursos naturais renováveis e não renováveis	
Recursos naturais	197
Geografia em foco	199
O garimpo e seus impactos ambientais e sociais	
Atividades	200
Agropecuária	202
Agricultura	202
Pecuária	206

Indústria	208
Os diferentes tipos de indústrias	208
O comércio e a prestação de serviços	210
Geografia em foco	211
O comércio eletrônico	
Explorando o tema	212
Refletindo sobre o consumo	
Atividades	214
A natureza, as atividades econômicas e os problemas ambientais	216
Os problemas ambientais	218
Poluição atmosférica	218
Geografia em foco	220
É possível cuidar do ar que respiramos?	
Investigando na prática	221
Bioindicadores de poluição do ar	
Consequências das mudanças climáticas	224
Poluição do solo	228
Geografia em foco	230
O fenômeno ambiental na desertificação	
Poluição das águas	232
Atividades	234
Fontes de energia e as atividades econômicas	236
Gás natural	236
Carvão mineral	237
Petróleo	238
Geografia em foco	240
O petróleo brasileiro	
Fontes de energia mais limpa	241
Momento da cartografia	242
Croqui: desenhando paisagens	
Consciência ambiental	246
Geografia em foco	248
O que estamos fazendo para garantir o futuro do nosso planeta?	
Explorando o tema	250
Água sob ameaça	
Atividades	252

Fonte: Torrezani (2020)

Quadro 39 - Síntese dos conteúdos dos povos originários do livro do 6º ano da coleção Vontade de Saber Geografia (2018).

Capítulo	Seção	Iconografia	Comunicação	Problematização
3. Conhecendo o planeta Terra	Explorando	Ilustração do texto	Lenda: A origem da noite	Mito na explicação dos fenômenos naturais
7. A sociedade, as atividades econômicas e o espaço geográfico	Geografia em foco	---	Reportagem: o garimpo e seus impactos ambientais	Exploração ilegal das terras indígenas, com destaque ao mercúrio utilizado na mineração e os impactos ambientais e sociais.

Fonte: Torrezani (2020). Organizado pela autora (2020).

As informações dos Quadros 35, 37 e 39 demonstram que a abordagem sobre os povos originários se apresenta demasiadamente reduzida. Exemplo mais evidente se encontra no volume da coleção Vontade de Saber (Quadros 38 e 39).

No livro da Coleção Araribá Mais (2018), a habilidade referente aos conhecimentos específicos da Geografia de número dois, (EF06GE02) definida por “*Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários*”, se encontra nas quatro menções aos povos originários contidas no quadro síntese (Quadro 35) e em mais duas situações: uma com visibilidade às quebradeiras de coco de babaçu e outra das comunidades ribeirinhas.

Essa constatação demonstra que, embora haja menção ao termo “povos originários” na habilidade (EF06GE02), é possível considerá-la contemplada sem que haja tratamento das múltiplas determinantes presentes nas paisagens singulares dos povos originários. A esse respeito, no volume Expedições Geográficas (2018), a chamada da mesma habilidade foi feita nos Capítulos 1 e 2. As duas menções à habilidade migraram nas paisagens das populações originárias. Por fim, no livro Vontade de Saber (2018), verifica-se que, das nove menções à habilidade específica (EF06GE02), exceto a menção ao material digital do Professor, os povos originários não tiveram em destaque nenhuma das páginas onde se registrou sua habilidade. Das nove chamadas da habilidade (p. 14, 23, 28, 30, 34, 90, 95, 93, 183, 199), apenas duas menções diretas sobre os povos originários foram identificadas, conforme demonstrado no Quadro 39.

Sobre o último livro Vontade de Saber (2018), apenas para demarcar o ocultamento dos povos originários, no Capítulo Um, onde a autora discorre sobre paisagem e lugar, constata-se nas suas 28 páginas, 57 fotografias e ilustrações de diversas paisagens e lugares do mundo. Entre elas estão: Giverny (França), Tanzânia (África), São Paulo (SP), Mianmar, Rio Ganges (Índia), Saint-Croix-du-Verdon (França), porto de Barcelona (Espanha), de Curitiba (PR), Carolina, (Maranhão), lavoura de girassóis (Ucrânia), do Monte Fuji (Japão), cidade do Rio de Janeiro (RJ), plantação de flores (Holanda), Lai Chau (Vietnã), Coquimbo (Chile), Grand Canyon (EUA), Avenida Paulista (São Paulo), Ilha de Páscoa, Naviraí (MS), Silva Jardim (RJ), Kajang (Malásia), Vale de Hula (Israel), Hong Kong (China), Região montanhosa (França), barragem de Glen Canyon, Kaluch, (Ucrânia), Emden, (Alemanha), Xinjiang (China), Madri (Espanha), Taquaritinga (SP), Central Park (EUA), Salvador (Bahia), Foz do Iguaçu, ausentando nesse enfoque os povos originários.

Ao abordar os conceitos de trabalho, técnicas e as expressões dessas relações nas paisagens, também não se verifica nenhuma referência ilustrativa ou menção aos povos originários, nem do seu trabalho, tampouco da potencialidade e historicidade de suas técnicas,

das relações sociais dos mais diferentes povos, e de acordo com as informações da Coiab²²⁸, das reivindicações postas pelas associações de mulheres indígenas que exigem do Estado o fortalecimento das suas atividades econômicas, de modo a assegurar os seus meios de vida digna com projetos relativos à economias sustentáveis e de baixo impacto.

Diferente desse exemplar, ao discorrer sobre lugar, o livro da Coleção Araribá Mais (2018) traz apenas uma fotografia dos Pataxós em Porto Seguro (BA), para ilustrar as relações de identidade do povo, conforme demonstrado no Quadro 35.

O livro da Coleção Expedições Geográficas (2018), por sua vez, concentra essa discussão no percurso 2 intitulado “Paisagem geográfica” e, por essa razão, a atenção será centrada na sua análise. Das oito páginas do capítulo, três delas apresentam registros sobre as “Paisagens e povos originários e tradicionais do Brasil”.

Nelas, há menção da diferenciação do modo de ser e de se organizar dos povos, assim como sua exteriorização na paisagem. Como exemplo, verifica-se a fotografia da aldeia dos Yawalapiti. Nesse contexto, os autores relatam a existência de inúmeras etnias e o que há em comum entre elas, quando afirmam:

No caso dos povos indígenas e de alguns outros povos, por exemplo, a terra tem valor sagrado e a natureza é tida como **fonte de vida**. Eles usam os recursos da natureza apenas para obter os meios de sobrevivência, por meio da caça, pesca plantio de roças rotativas, extração de produtos vegetais etc., respeitando o que a natureza oferece e seus ritmos. Tal fato contribui para a preservação das paisagens geográficas com menor interferência no meio natural. (ADAS, ADAS, 2018, p. 21- *grifo do autor*).

Sobre os não indígenas, e a relação com as paisagens indígenas, Adas e Adas (2018, p. 22),

Nos dias de hoje, em nosso país e em outros, muitas pessoas e sociedades adotam um modelo de vida predominante no mundo, ou seja, baseiam seus estilos de vida no **consumo**. Interpretam a natureza e toda a sua biodiversidade como **fonte de lucro**, como recursos naturais a serem transformados em mercadoria, comercializados e valorizados de acordo com a sua utilidade imediata. Desse modo, as paisagens naturais são modificadas, por exemplo, com a devastação das florestas, que são substituídas por paisagens, cultivos agrícolas ou áreas de mineração. Tal fato contribui para um rápido processo de transformação do meio natural e das paisagens, e, conseqüentemente, afeta os meios de vida e as culturas dos povos originários e das comunidades tradicionais. Isso porque o aumento da exploração dos recursos naturais e a degradação ambiental colocam em risco ecossistemas pouco modificados nos quais geralmente essas populações vivem (*grifos dos autores*).

²²⁸ ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (APIB). Disponível em <https://apiboficial.org/>. Capturado em out. 2020

Sendo assim, duas fotografias compõem a página (fig.7): uma delas, de integrantes do povo Munduruku, na frente do Supremo Tribunal Federal em Brasília, vem acompanhada de legenda.

Figura 7 – Página do livro Expedições Geográficas 6ª ano (2018)

Por meio da questão, crie a oportunidade para refletir com os alunos sobre o tema contemporâneo Educação para o Consumo, estimulando-os a propor ações no seu dia a dia, para a resolução de questões socioambientais em âmbito regional, nacional

No seu contexto

Você já pensou que a fabricação de alguns produtos que consome no dia a dia pode contribuir para a destruição de paisagens e do modo de vida de outros povos?

e global, e a se posicionar com base em princípios éticos e sustentáveis. Motive-os a refletir sobre as matérias-primas e os recursos naturais utilizados para produzir produtos industrializados — como a madeira para móveis, o couro para roupas, o aço para carros, a carne e a soja como alimentos e o ouro para os circuitos eletrônicos de computadores e celulares, entre outros.

Ecossistema

Nome que se dá ao conjunto de interações desenvolvidas pelos componentes vivos (animais, vegetais e microrganismos) e não vivos (água, ar, luz solar etc.) que existem em um ambiente.

Pausa para o cinema

Belo Monte: depois da inundação.

Direção: Todd Southgate. Brasil: Todd Southgate, 2016. Duração: 51 min.

O documentário discute os impactos socioambientais da construção da Usina Hidrelétrica Belo Monte no estado do Pará.

Nos dias de hoje, em nosso país e em outros, muitas pessoas e sociedades adotam o modelo de vida predominante no mundo, ou seja, baseiam seus estilos de vida no **consumo**. Interpretam a natureza e toda a sua biodiversidade como **fonte de lucro**, como recursos naturais a serem transformados em mercadoria, comercializados e valorizados de acordo com a sua utilidade imediata. Desse modo, as paisagens naturais são modificadas, por exemplo, com a devastação de florestas, que são substituídas por pastagens, cultivos agrícolas ou áreas de mineração.

Tal fato contribui para um rápido processo de transformação do meio natural e das paisagens e, conseqüentemente, afeta os meios de vida e as culturas dos povos originários e das comunidades tradicionais. Isso porque o aumento da exploração dos recursos naturais e a degradação ambiental colocam em risco **ecossistemas** pouco modificados nos quais geralmente essas populações vivem (figura 11).

A

B

Figura 11. Na foto A, manifestação de indígenas Munduruku em Brasília, no Distrito Federal (2013), denunciando a violação dos direitos dos povos indígenas e contra a construção da Usina Hidrelétrica Belo Monte, no estado do Pará. Na foto B, vista da usina no município de Vitória do Xingu, no estado do Pará (2016). Essa obra causou profundas alterações na paisagem e um conjunto de desastres sociais e ambientais que afetaram a vida de povos indígenas, pescadores, pequenos agricultores e moradores de cidades como Altamira.

A multiplicidade de agentes, interesses, conflitos, contrapontos e evidências secundarizados pela extensão dada aos conceitos fonte de vida, consumo, fonte de lucro, e ecossistemas (conforme destacado no texto Fig.7) oculta, em certa medida, que as formas de organização territorial dos povos originários desafiam a produção hegemônica e, por essa razão, a luta, a resistência indígena, se realiza não só pelo reconhecimento, demarcação e homologação das terras necessárias para a reprodução de suas vidas, senão para a proteção e conservação de seus territórios que marcam as paisagens.

Os conceitos em negrito no capítulo, diante do seu prolongamento, não esclarecem as formas de produção de vida comunitária, com rituais coletivos, de realização do espaço e, conseqüentemente, das relações de poder (embora no texto esteja implícita uma relação: indígenas e sociedade de consumo), não desvelando os agentes e as razões essenciais dos conflitos territoriais que transformam as paisagens.

Souza (2013, p.12), ao tratar do território dos povos originários como formas de experiência construída e a expressão antitética que assume mediada pelas práticas capitalistas hegemônicas do capital, assevera:

Identifica-se uma trajetória de relações sociais hegemônicas em “risco de extinção” enquanto grupo social, negando sua experiência-mundo e concretudes materiais (território) e imateriais (territorialidade) produzidas ao longo dos anos (as estruturas e práticas sócio-espaciais [sic] indígenas, enquanto modo de ser). Importante destacar como essa expressão, modo de ser, se distancia do modo de produção hegemônico e têm demonstrado as suas históricas resistências ao generalismo do historicismo, bem como aos determinantes positivistas da sua necessária evolução como fundamento de uma sociabilidade capitalista.

Em face ao exposto, tem-se a impressão de que a transformação das paisagens, discussão na página 22 do livro, não deriva de conflitos imanes das relações sociais que resultam no etnocídio, mas que a devastação das florestas, substituídas por cultivos agrícola e mineração, “afeta os meios de vida e as culturas dos povos originários e das comunidades tradicionais” (ADAS, ADAS, 2018, p. 22) dando a impressão de transformação reificada das paisagens, como simples transição dos elementos naturais para os artificiais.

No que tange às fotografias, depreende-se delas uma forma de luta em contraposição ao conjunto de impactos ambientais e sociais, resultantes da construção da usina hidrelétrica Belo Monte, conectando as duas paisagens pelos conceitos de fonte de vida, consumo e fonte de lucro, conforme se verifica novamente:

[...] muitas pessoas, as sociedades adotam o modelo de vida predominante no mundo, ou seja, baseiam-se seus estilos de vida no **consumo**. Interpreta uma natureza toda a sua biodiversidade como **fonte de lucro**, como recursos naturais a serem transformadas em mercadoria, comercializados e valorizados conforme a sua utilidade imediata (ADAS, ADAS, 2018, p.18 – *grifo do autor*).

A articulação conceitual e imagética pode encaminhar a construção de juízos²²⁹ contrários ao que se intenta. É bem verdade que a maior parte dos povos originários, vivem da agricultura, pesca, caça ou coleta, conforme apontado na página 21 do livro, porém a espoliação das suas terras tem ligação especialmente com o crescimento das cidades.

Da maneira como os conceitos são encadeados, cabe indagar, dado o distanciamento da totalidade das experiências humanas de alguns povos originários e a implicação da degradação dos seus territórios, sobre a impossibilidade da garantia dos “meios de sobrevivência”, (conceito utilizado pelo autor) dos povos Munduruku em face à necessidade majoritária que a população não indígena apresenta da energia elétrica.

Embora bastante questionável, é um juízo que se desdobra. Os conceitos: fonte de vida, consumo e fonte de lucro e o método, medeiam o sujeito aprendente com o objeto, podendo levar à formação de juízos que sustentam o imperativo de intensificação da aculturação²³⁰, esfacelamento da identidade das sociedades originárias e a transformação de suas paisagens caracterizadas genericamente pelo predomínio dos elementos naturais, como um processo quase inevitável.

Afinal, sendo os alunos preponderantemente habitantes do espaço urbano, qual é o valor da energia elétrica para a realização das suas vidas? Nesse sentido, quais sociedades não carecem dos recursos naturais, ou melhor, dos bens comuns? Quanto à destruição dos ecossistemas afeta também os não indígenas? São questões que emanam da problemática colocada na análise e que os conceitos, vistos na dilatação apresentada no texto, não sustentam.

Por outro lado, ao debruçar-se na pauta de reivindicações dos povos originários, sabe-se que todas elas refletem nos seus territórios, sendo esse um conteúdo importante para ampliar a visibilidade e a luta das populações originárias e o papel protagonista que eles exercem na conservação das paisagens. Segundo a Apib, o Movimento Indígena exige do Estado a demarcação, a desintrusão, proteção das suas terras, o fim da violência e

²²⁹ Os conceitos engendram juízos e os juízos, por sua vez, são sempre articulações entre conceitos.

²³⁰ Como se o que ocorresse não fosse suficiente, haja vista a violência que sofrem por parte do Estado, desde 1500, entre elas, por estarem submetidos à educação que se relaciona em nenhum aspecto com a sua língua, cosmovisão, sendo assim, não instrumentaliza para reprodução dos seus territórios com autonomia.

criminalização contra lideranças na sua luta pela terra, assim como a consolidação e implementação da Política Nacional de Gestão Ambiental em Terras Indígenas (PNGATI), que ocupam 13,8% do Brasil, sendo que 32,7 estão em diferentes estágios de demarcação, revelador da ausência do Estado no cumprimento da Constituição Federal que instituía cinco anos para o feito.

A respeito da captação dos objetos, na forma fenomênica, Kosik (2002, p. 19), afirma:

Os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente [sic] no pensamento comum como realidade (a realidade a mesma) não porque sejam os mais superficiais e mais próximos do conhecimento sensorial, mas porque o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da práxis cotidiana. A práxis utilitária cotidiana cria “o pensamento comum” em que são captados tanta familiaridade com as coisas que o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas como forma de seu movimento e de sua existência.

O que se pretende dizer é que os conteúdos sobre os territórios dos povos originários vistos na abordagem das paisagens dessa edição, até o momento, contribuem pouco para avançar na inteligibilidade, exprimindo-se mais intensamente como *tela*.

Por fim, não seria adequado findar as considerações baseadas nessa premissa, sem destacar a importância do texto indigenista apresentado na seção: Rotas e encontros, ainda no Capítulo 2, onde figura a multidimensionalidade do território no depoimento de um ancião A'úwe-Xavante, conforme figura 8.

Thiél (2012), ao discorrer sobre as produções indígenas, afirma ser comum encontrar nos títulos dos textos a palavra indígena, porém as produções literárias não são necessariamente indígenas, voltando-se para temas do imaginário ocidental. Por isso, classifica de indianista a produção da literatura brasileira do período romântico, indigenista a obra produzida a partir da perspectiva do ocidental e escrita e ou traduzida pelo não índio, e indígena, aquela escrita (por meio de diversos códigos) pelos indígenas.

A respeito das produções textuais indígenas, ao se referir à Krupat (1989), Thiél (2012, p.46-47), afirma:

As produções textuais indígenas transitam entre tradições, discursos modos de produção e recepção no que tange à sua expressão estético-literária. Tanto as obras indígenas quanto as indigenistas são produzidas no imbricamento cultural; contudo, as textualidades indígenas têm no índio não só um referente, mas principalmente um agente. Ele escreve tanto para o público-alvo índio (para os parentes) quanto para os não índios.

Figura 8 – Texto do livro Expedições Geográficas (2016) 6º ano.



Rotas e encontros



O RÔ para os povos da etnia A'úwe-Xavante

Leia abaixo o depoimento de um ancião da etnia A'úwe-Xavante, no qual ele descreve a importância da preservação das paisagens naturais para seu povo, que habita áreas do estado de Mato Grosso.

“O A'úwe-Xavante depende do cerrado e o cerrado depende do A'úwe-Xavante. Os animais dependem do cerrado, e o cerrado depende dos animais. Os animais dependem do A'úwe-Xavante, e o A'úwe-Xavante depende dos animais. Isso é o RÔ. RÔ significa tudo para os caçadores A'úwe-Xavante: o cerrado, os animais, os frutos, as flores, as ervas, o rio e tudo mais. Nós queremos preservar o RÔ. Através do RÔ garantiremos o futuro das novas gerações: a comida, os casamentos, os rituais e a força de ser A'úwe-Xavante. Se estiver tudo bem com RÔ, continuaremos a ser A'úwe-Xavante. O caçador anda no RÔ e aprende a amá-lo. [...] Antigamente o RÔ era assim: havia a aldeia, em volta a roça, em volta as frutas, em volta a caça junto com os espíritos, em volta mais caça e mais caça sempre junto com os espíritos. Os espíritos ajudavam a descobrir os segredos que o RÔ escondia: onde estava a força do caçador, onde estava a caça, onde tinha cobra e outros segredos. Os caçadores iam pegar a caça mais longe da aldeia, assim os animais fugiam em direção à aldeia. Depois os caçadores iam a outro lugar longe da aldeia. Assim os filhotes iam crescendo sempre e esqueciam a tragédia da caçada. Mais longe que isto só estavam o céu e a outra aldeia onde moram os mortos. Mas hoje os rapazes não estão aprendendo a amar o RÔ, nunca andaram,

caçaram, nem sabem cuidar dele, querem plantar arroz e soja. Hoje as novas gerações querem comprar comida de fora, esqueceram que a comida vem do RÔ, não da cidade.”

MIRANDA, Xanda. Educação indígena: uma visão a partir do meio ambiente. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Coord.). *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: Ministério da Educação/Ministério do Meio Ambiente/Unesco, 2007. p. 191-192.

Interprete

- O que significa o RÔ na cultura da etnia A'úwe-Xavante?

Argumente

- Imagine que você tenha que explicar para uma pessoa a relação de povos indígenas com a terra, a natureza e os lugares onde vivem. Quais fatos e ideias apresentadas no texto poderiam ajudá-lo?

Viaje sem preconceitos

- Quando você conhece pessoas de culturas diferentes da sua, procura compreendê-las por meio do diálogo, buscando o que têm em comum? Ou costuma julgá-las apenas de acordo com a sua cultura?



Indígenas da etnia Xavante, na Aldeia Etenhiritipá, uma das aldeias da Terra Indígena Pimentel Barbosa, no estado de Mato Grosso (2013).

Fonte: (ADAS; ADAS, 2018, p.23).

Sobre o mesmo tema, Kayapó (2016)²³¹ entende a literatura indígena como um diálogo com os direitos estabelecidos na Constituição Federal de 1988. Para ele, a literatura indígena favorece a educação dos povos originários e dos não indígenas, justamente porque estão alinhadas com suas cosmovisões e vida objetiva, tornando-se, assim, instrumento de formação, diferentemente dos textos dos colonizadores dos livros de Geografia de outrora, onde não se verificou nenhuma produção indigenista e indígena. Nesse aspecto, compartilha-se o posicionamento de Kayapó (2016) e de Thiél (2012) que consideram que narrar é exercer poder, romper com o etnocentrismo, é disputar as vozes com os colonizadores e os opressores da atualidade, quebrando silêncios impostos há séculos. Conforme foi demonstrado, os povos originários sempre sofreram, e ainda sofrem, a violência por parte do Estado de uma educação completamente desconectada da sua língua, conceitos, das suas cosmovisões.

Se assim for, compor os livros didáticos de Geografia com texto indigenista e indígena e ver materializado no livro o sentido das práticas socioespaciais, inclusive as dificuldades de preservação do sentido do RÓ para os A'úwe-Xavantes, representa algum avanço.

Assim como o *ně rope* para os Yanomamis tem significado de valor de fertilidade; Urihi *ně rope*: fertilidade da floresta, Urihi, território, terra (KOPENAWA, ALBERT, 2018), o *Tekoha*²³², expressão do Guaraní e Kaiowá, é o lugar de vivência dos costumes delimitado por colinas, rios, espalho político, religioso etc., (SOUZA, 2013), o RÓ significa tudo para os A'úwe-Xavantes: o cerrado, os animais, os frutos, ervas e flores, rio, e tudo o mais (fig. 8).

Reconhecido o registro dessa experiência humana metabolizada entre “entes”, vegetação, animais, espíritos no livro, explicita-se, então, a potencialidade de análises geográficas dos territórios dos povos originários com as dinâmicas naturais, alinhadas às atividades econômicas, já que, conforme demonstrado pelo ancião A'úwe-Xavantes, esse povo produz sua territorialidade no conjunto de suas economias, em conexões territoriais multiescalares, aspecto profícuo para a prática didática multidisciplinar e para a análise das paisagens.

²³¹ Instituto UKa. Daniel Munduruku página youtube – Prof. Edson kayapó e a importância da literatura indígena – 19/06/2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sIQ5KFhF2dU>. Capturado em 12.dez.2020

²³² “es el lugar en que vivimos según nuestra costumbre” [...] Su tamaño puede variar en superficie [...], pero estructura y función se mantienen igual: tienen liderazgo religioso propio (tekoaruvixa) y político (mburuvixa, yvyra'ija) y fuerte cohesión social. Al tekoha corresponden las grandes fiestas religiosas (avatikyry y mitãpepy) y las decisiones a nivel político y formal en las reuniones generales (atyguasú). El tekoha tiene un área bien delimitada generalmente por cerros, arroyos o ríos y es propiedad comunal exclusiva (tekohakuaaha); es decir que no se permite la incorporación o la presencia de extraños. El tekoha es una institución divina (tekohañe'epyrueguangypy) creada por Nande Ru” (MELIÁ, GRÜGER, Fridel e Georg, 1976, p.218).

Nesse sentido, indagações geográficas possibilitariam enfrentar as dimensões singular, particular e universal, a fim de transcender a compreensão dos A'úwe-Xavantes esgotadas em si. Por que esse povo se encontra no estado do Mato Grosso? Quais são as lógicas que implicam a reprodução das territorialidades e as relações hegemônicas capazes de sucumbir o sentido do RÓ? Qual papel do estado na manutenção do RÓ? Qual conexão seu território apresenta com outros territórios que determinam suas paisagens?

Ao ser agente da narrativa, o ancião demonstra as formas de organização desse povo de lidar com a natureza. Embora se diferencie a língua, o sentido dos territórios para os Yanomamis, Guaranis e Kaiowá e A'úwe-Xavantes explicita mecanismos singulares de produção espacial e, conseqüentemente, das relações de tensionamento com as formas hegemônicas do capital. Como já mencionado em Souza (2009, p.13), “o território é a organização social da diferença; constituído por uma estrutura social movente que se processa das organizações sociais no seio da História”. Para o autor,

suas resistências se estabelecem pelo conjunto de relações sociais (*experiências*), práticas sócio-espaciais[sic], e suas significações sobre a vida, o trabalho e, sobretudo, a terra, que afastam sua leitura (visão) social de mundo da lógica da propriedade privada. Não é como propriedade privada que se realiza a luta pela demarcação das terras indígenas, mas sim como modo de vida, como modo de ser, modo de existência, o que não significa que sua representação social sobre a terra não se transforme, mas efetivamente essa inversão exige compreender uma mudança em sua essencialidade, a “permanência” também do sujeito, como sujeito social frente a um modo de produção hegemônico.

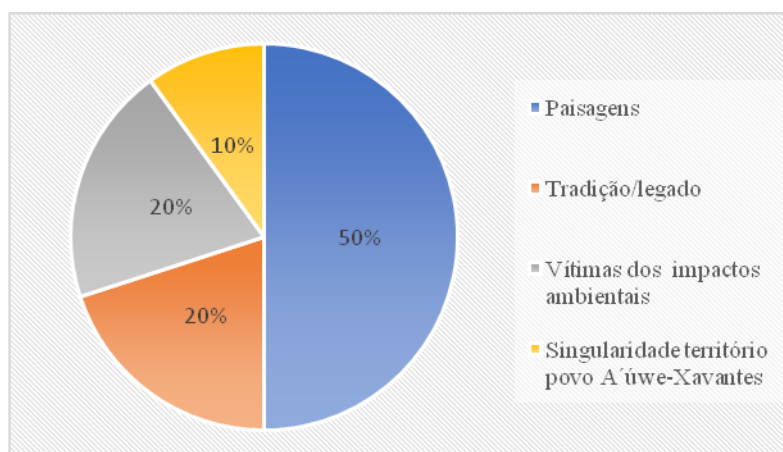
É por essa razão que a incorporação dos territórios dos povos originários nos livros didáticos de Geografia, principalmente via literatura indígena, porque possibilita que esses povos, escritores, poetas, professores, psicólogos etc., falem de dentro de suas aldeias, traduzindo sentidos antagônicos de ser e viver, essencial para teorizá-los em combate contínuo às versões que os secundariza no espaço brasileiro, aspecto que reforça a naturalização da destruição dos seus territórios e suas territorialidades, contribuindo para pensar uma nova sociedade no diálogo.

Entende-se que esses pontos são centrais para pensar os livros didáticos porque retomando os sumários de todas as edições, verifica-se que todos os exemplares apresentam conteúdos temáticos relativos ao extrativismo, à agricultura, à pecuária, mas não relacionam diretamente essas formas de produção com as populações originárias no conjunto analítico das suas territorialidades.

Além do esvaziamento do tratamento teórico e a estrutura dos conteúdos relativos aos povos originários hegemonicamente diluídos nas temáticas que constituem os livros do 6º

ano, predominantemente com enfoque na empiria das suas paisagens (Gráfico 3), ainda se constata itens em comum entre as obras.

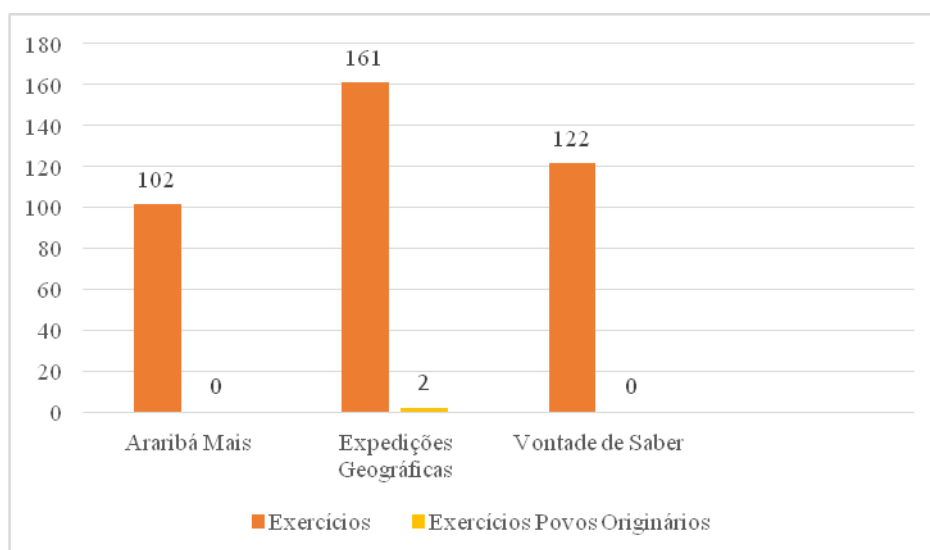
Gráfico 1 – Perspectivas temáticas de abordagem dos povos originários nos livros didáticos do 6º ano.



Fonte: (FERNANDES *et al.*, 2018, ADAS; ADAS, 2018; TORREZANI, 2018).

Ao analisar as atividades propostas nos três livros, na seção denominada *Atividades*, essencial no processo pedagógico, porque cria necessidade de sistematização ao oferecer método de estudo, observa-se que a proposta de exercícios que mobilizam reflexões, procedimentos de investigação a respeito dos povos originários, mostram o esvaziamento de exercícios, como se verifica no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Exercícios propostos na seção atividades dos livros do 6º ano em análise (2018)



Fonte: (FERNANDES *et al.*, 2018, ADAS; ADAS, 2018; TORREZANI, 2018). Organizado pela autora.

Se o ponto central é desenvolver habilidades, como a habilidade: (EF06GE02) definida por “Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para

os povos originários”, juntamente com a (EF06GE12) “Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos,” (BRASIL, 2017, p.383) como exemplo, interroga-se a potencialidade que derivaria das experiências de reprodução das vidas das inúmeras nações originárias e suas diversas paisagens, na perspectiva de compreensão das bacias hidrográficas, em diferentes escalas, atendendo, desse modo, a mais uma habilidade (EF06GE04) “Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal” (BRASIL, 2017, p.383).

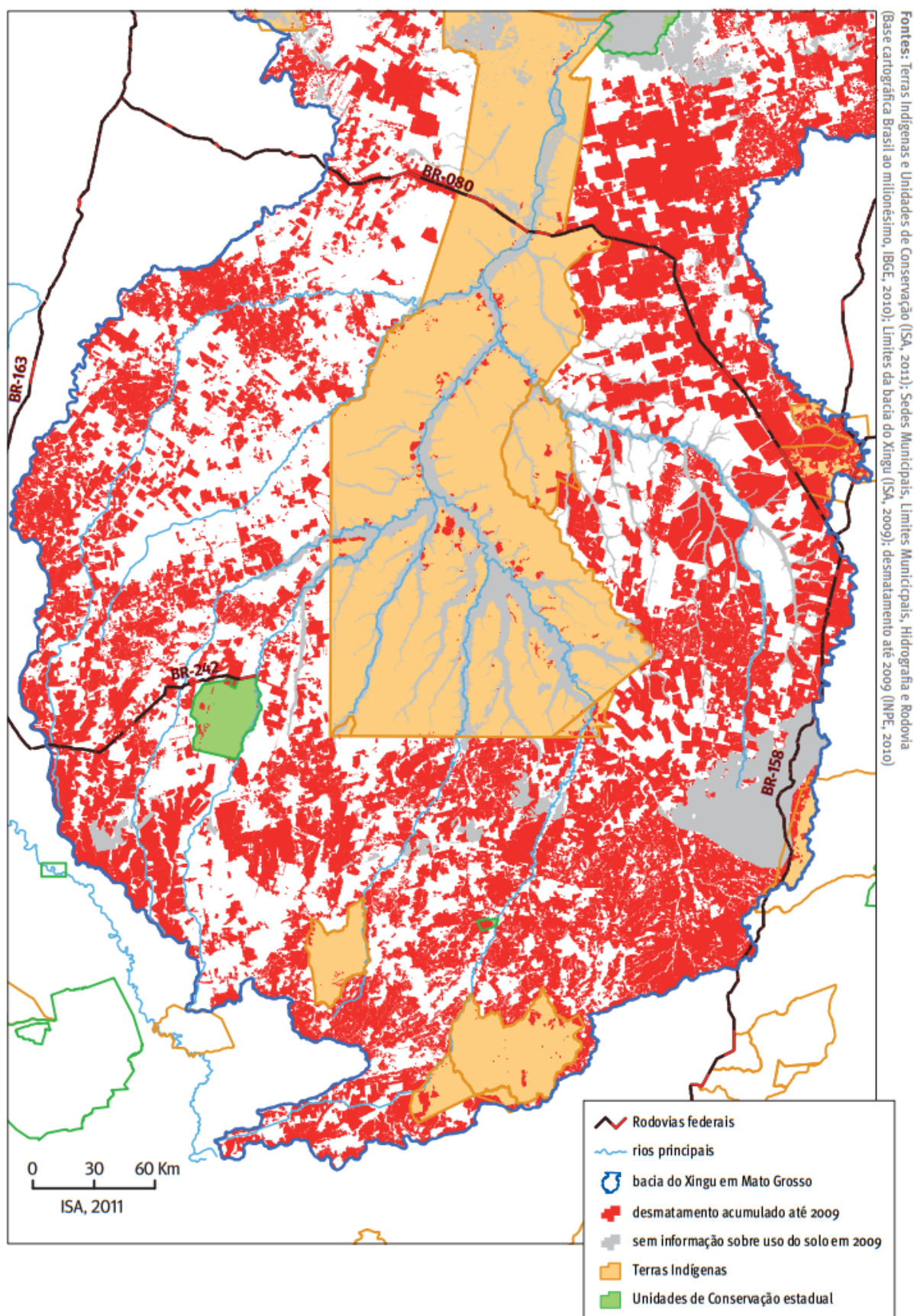
Assim, ainda que se veja inúmeros problemas postos pela adoção das competências e habilidades, as possibilidades de inserção de análises críticas a fim de superar a função que a Geografia dos livros didáticos ocupou durante séculos, reproduzindo um conhecimento considerado “neutro”, elas não se esgotam. Nesse sentido, propõe-se reflexões sobre a potencialidade do mapa (fig. 9), por exemplo, para desenvolver essas habilidades, assim como a importância que exercem os 16 povos que vivem no PIX?

Conforme discorrido no Capítulo 6, a atualidade das nações originárias não se dissocia dos estudos da natureza, nem das atividades econômicas vinculadas ao mercado. Essa conexão está clara nos itens da pauta do Movimento Indígena conforme visto em *site* da Apib onde se explicita conceitos capazes de construir juízos indispensáveis para desmitificar que os povos originários não estão presos no tempo e nas relações forjadas no animismo que rege as suas territorialidades, conhecimentos indispensáveis para a construção de subjetividades²³³ e as esperadas competências exigidas pela BNCC, como o “exercício da cidadania” e a “consciência socioambiental”, entre outras.

Esse aspecto revela que há trajetórias divergentes dentro das próprias políticas de Estado com o PNLD e a BNCC. Explica-se que segundo a BNCC (2017, p.359), de acordo com o raciocínio geográfico, referencial teórico para o ensino de Geografia, observa-se:

²³³ Conforme postula a Psicologia Histórico-Cultural em consonância com a Pedagogia Histórico Crítica, as transformações sociais têm caráter concreto, porém a educação escolar torna-se atividade indispensável na constituição das subjetividades – entendida, grosso modo, por construção interna (subjetiva) da vida objetiva, indispensável na conscientização das desumanidades produzidas nesse sistema.

Figura 9 – Desmatamento na bacia do Xingu no Mato Grosso



Fonte: Isa, 2011.

A ultrapassagem dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações. Estes permitem novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica.

Por essa razão, (segundo os argumentos elencados no documento de 2017, p. 359, nessa investigação as razões transcendem essas justificativas), o componente foi dividido em cinco unidades temáticas. São elas:

Sujeito e seu lugar no mundo que visa “expandir o olhar para a relação do sujeito com contextos mais amplos, considerando temas políticos, econômicos e culturais do Brasil e do mundo; **Conexões e escalas**, a atenção está na articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global. **Mundo do trabalho** - essa unidade temática ganha relevância: incorpora-se o processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre campo e cidade, destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias no setor produtivo, fator desencadeador de mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de renda em diferentes escalas. **Natureza, ambiente e qualidade de vida** - No Ensino Fundamental – Anos Finais, essas noções ganham dimensões conceituais mais complexas, de modo a levar os estudantes a estabelecer relações mais elaboradas, conjugando natureza, ambiente e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões socioeconômicas e políticas. **Exercício da cidadania** - No Ensino Fundamental – Anos Finais, espera-se que os alunos compreendam os processos que resultaram na desigualdade social, assumindo a responsabilidade de transformação da atual realidade, fundamentando suas ações em princípios democráticos, solidários e de justiça. **Formas de representação e pensamento espacial**, além da ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, são reunidas aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico (BRASIL 2017, p.361-362).

Depreende-se dessas prescrições, a seguinte reflexão: Como é possível, por exemplo, garantir a realização da competência específica sete da Geografia: “*Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários*” (BRASIL, 2017, p.364), se só se respeita aquilo que se conhece superficialmente, ou seja, na sua forma mais fenomênica, na *pseudoconcreticidade*? Quais instrumentos e mecanismos poderão ser acionados intelectual e objetivamente pelos indivíduos para operar com “*responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários*” (BRASIL, 2017, p.364) quando desconhecem a extensão do objeto que se pretende operar?

Compreender os povos originários na sua superficialidade, na aparência fenomênica, possibilita a compreensão mais parcial, contribuindo para explicações pseudoconcretas das territorialidades dos povos originários. E o que confere a esses fenômenos o caráter pseudoconcreto? A esse respeito, Kosik (2002, p. 20), responde:

Não é a sua existência por si mesma, mas a independência com que ela se manifesta. A destruição da pseudoconcreticidade – o que o pensamento dialético tem de efetuar – não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos, mas destrói a sua pretensa independência com que ela se manifesta, demonstrando o seu caráter imediato e apresentando, contra a sua pretensa independência, prova do seu caráter derivado.

Como outra variável dessa mesma problemática, desdobra-se do reconhecimento da impossibilidade de desenvolver nos indivíduos a capacidade em propor “ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p.364 - grifos nossos) se o fundamento teórico metodológico da pedagogia das competências e neotecnicista que funda a BNCC pressupõe a competitividade entre os indivíduos e alcance de resultados individuais?

Somando-se a todas as discrepâncias, tem-se ainda a Lei 11.645/2008 que indica o imperativo de situar geograficamente os povos originários, para além do que demonstraram os três livros analisados do 6º ano, sustentada pela perspectiva da tradição e de paisagem que ampara a visão romantizada desses povos e como padecentes das consequências ambientais (verificado em breves citações nos livros Araribá e Vontade de Saber) (Gráfico 1).

Nesse sentido, os livros didáticos hão que espelhar a concretude histórica de suas territorialidades, transcendendo o arremedo de citações fragmentadas, superficiais e generalizantes.

Quanto aos exemplares do 7º ano, observam-se os Quadros 40 a 46:

Quadro 40- Sumário do livro de Geografia Araribá Mais do 7º ano (2018).

Sumário	p.
UNIDADE I – O TERRITÓRIO BRASILEIRO	10
CAPÍTULO 1 – A localização geográfica brasileira e paisagens	12
ONDE O BRASIL SE LOCALIZA	13
Os hemisférios	13
As zonas térmicas	14
EXTENSÃO LATITUDINAL E LONGITUDINAL	15
AS LATITUDES E AS PAISAGENS	16
AS LONGITUDES E OS HORÁRIOS	17
Em prática – As zonas térmicas, o clima e o tempo atmosférico	18
Atividades	20

CAPÍTULO 2 – Características do território brasileiro	21
AS PRINCIPAIS UNIDADES DE RELEVO	22
Planícies	23
Depressões	23
Planaltos	23
OS RIOS BRASILEIROS	24
OS CLIMAS DO BRASIL	26
Clima equatorial	27
Clima tropical	27
Clima tropical semiárido	28
Clima tropical litorâneo	28
Clima tropical de altitude	28
Clima subtropical	28
TIPOS DE VEGETAÇÃO DO BRASIL	29
Floresta Amazônica	29
Mata Atlântica	30
Mata dos Pinhais	30
Cerrado	31
Caatinga	31
Campos	31
Complexo do Pantanal	32
Vegetação litorânea	32
Lugar e cultura – A dinâmica da natureza e o tempo no Pantanal Mato-Grossense	33
BRASIL: VEGETAÇÃO ORIGINAL E ÁREA ANTROPIZADA	34
Impactos ao meio ambiente	35
Atividades	
CAPÍTULO 3 – Meio ambiente, sustentabilidade e fontes de energia	37
MEGADIVERSIDADE	38
A POLÍTICA E A LEGISLAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL	39
As Unidades de Conservação	39
Mundo em escalas – Impactos ambientais da produção de carne bovina	41
RECURSOS ESTRATÉGICOS	42
Hidreletricidade	42
Combustíveis fósseis	44
Energia nuclear	46
Fontes alternativas	46
Atividades	48
Ser no mundo – Valorização do lugar por meio dos saberes dos habitantes	50
CAPÍTULO 4 – Formação e regionalização do território brasileiro	52
FORMAÇÃO DO TERRITÓRIO	53
Expansão territorial	53
Exploração econômica do território	54
REGIONALIZAÇÃO	55
Regionalização brasileira oficial	56
As regionalizações do IBGE	57
Os complexos regionais	57
POLÍTICAS REGIONAIS NO BRASIL	60
Atividades	61
Para refletir – Os meios de comunicação veiculam imagens estereotipadas do semiárido nordestino?	62
UNIDADE II – POPULAÇÃO BRASILEIRA	64

CAPÍTULO 5 – Aspectos demográficos e sociais	66
DENSIDADE DEMOGRÁFICA	67
NATALIDADE E MORTALIDADE	68
Crescimento populacional em queda	68
Em prática – Mapas de taxas de fecundidade e mortalidade infantil no Brasil	69
A PIRÂMIDE ETÁRIA BRASILEIRA	70
ANÁLISE SÓCIOECONÔMICA DA POPULAÇÃO	71
PIB per capita e concentração de renda	71
A pobreza no Brasil	71
Educação	72
Longevidade	73
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	73
Lugar e cultura – Os idosos e as tradições culturais	74
Atividades	75
CAPÍTULO 6 - A heterogeneidade da população brasileira	76
POVOS INDÍGENAS	77
Preservando a cultura indígena	77
POVOS AFRICANOS	78
OS IMIRANTES	78
Integrar conhecimentos: Geografia e História Fluxos de africanos escravizados para o Brasil	79
MIGRAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL	80
MIGRAÇÕES INTERNAS	81
Entre 1940 s 1990	81
De 1990 aos dias atuais	82
Atividades	83
CAPÍTULO 7 – População e trabalho	84
O DESEMPREGO E A ECONOMIA INFORMAL	85
TRABALHO INFANTIL: UMA VIOLAÇÃO DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	86
A MULHER NO MERCADO DE TRABALHO	87
NOVAS PROFISSÕES	88
Atividades	89
Ser no mundo – A população Indígena urbana	90
UNIDADE III – BRASIL: INDUSTRIALIZAÇÃO, URBANIZAÇÃO E ESPAÇO RURAL	92
CAPÍTULO 8 – Industrialização e urbanização brasileira	94
INDUSTRIALIZAÇÃO NO BRASIL	95
Características da industrialização brasileira	95
Concentração e desconcentração industrial	96
TRANSPORTE E COMUNICAÇÃO	97
Redes de transporte	97
Redes de comunicação	98
URBANIZAÇÃO CONSOLIDADA	98
Urbanização recente	99
INDUSTRIALIZAÇÃO E URBANIZAÇÃO	100
A REDE URBANA	100
REGIÕES METROPOLITANAS BRASILEIRAS	101
Problemas sociais urbanos	102
Problemas ambientais urbanos	102
Em prática – Mapas dinâmicos: fluxos	103
Atividades	104

CAPÍTULO 9 – Espaço rural	106
AGRICULTURA FAMILIAR	107
AGRONEGÓCIO	107
Mundo em escalas – Agronegócio: estreita relação entre Brasil e China	108
EXPANSÃO DA FRONTEIRA AGRÍCOLA	109
TERRAS INDÍGENAS	109
MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO	110
AGROPECUÁRIA E MEIO AMBIENTE	110
Práticas sustentáveis	110
Atividades	111
Para refletir – A indústria brasileira pode se manter competitiva em inovação tecnológica?	112
UNIDADE IV – REGIÃO NORTE	114
CAPÍTULO 10 – Território e sociedade	116
PRIMEIRAS ATIVIDADES ECONÔMICAS	117
A integração da região	117
OBRAS E PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO	118
VEGETAÇÃO E EXTRATIVISMO VEGETAL	119
Extrativismo	119
Integrar conhecimentos – Geografia e Ciências – Potencialidades da biodiversidade amazônica	120
O RELEVO E O EXTRATIVISMO MINERAL	121
Projeto Grande Carajás	122
Garimpagem	122
CLIMA, HIDROGRAFIA E OCUPAÇÃO HUMANA	123
INDICADORES SOCIOECONÔMICOS	126
Lugar e cultura – o festival folclórico de Parintins	127
Atividades	128
CAPÍTULO 11 – Questões socioambientais e desenvolvimento sustentável	129
O DESMATAMENTO	130
Arco do desmatamento	130
Extração de madeira	131
Expansão agropecuária	131
Queimadas	132
Hidrelétricas	132
PRESERVAÇÃO DOS RECURSOS NATURAIS	133
Projetos de êxito	133
OS GRUPOS INDÍGENAS DA REGIÃO NORTE	134
AS RESERVAS EXTRATIVISTAS	135
Atividades	136
UNIDADE V – REGIÃO CENTRO OESTE	138
CAPÍTULO 12 – Aspectos físicos e sociedade	140
O CLIMA	141
A VEGETAÇÃO	141
Características do Cerrado e do Pantanal	142
Impactos ambientais no Cerrado	143
Mundo em escalas – Cerrado e Savana	144
Impactos ambientais no Pantanal	145
Atividades	146
CAPÍTULO 13 - Expansão econômica e ocupação	147

O SETOR PRIMÁRIO	148
Agricultura	148
Pecuária	150
Extrativismo	150
O transporte da produção agropecuária	151
Em prática – Mapas quantitativos	152
OS SETORES SECUNDÁRIO E TERCIÁRIO	154
OCUPAÇÃO DO CENTRO-OESTE	155
Integrar conhecimentos: Geografia e História – Segunda fase de ocupação: Marcha para o Oeste e projetos de colonização	156
A construção da nova capital: Brasília	157
A ocupação recente do Centro – Oeste	158
Atividades	159
Ser no mundo – O parque indígena do Xingu	160
UNIDADE VI – REGIÃO SUL	162
CAPÍTULO 14 – Organização do espaço, população e paisagem	164
OCUPAÇÃO DA REGIÃO SUL	165
As missões jesuíticas	165
A criação de gado e os tropeiros	166
A imigração alemã	166
A imigração italiana	167
Outros imigrantes	167
Em prática – Gaúchos migrantes	168
DIVERSIDADE	169
Lugar e cultura – Quilombos no sul do Brasil	170
CLIMA E RELEVO	171
VEGETAÇÃO E HIDROGRAFIA	172
Atividades	173
CAPÍTULO 15 – Aspectos econômicos	174
EXTRATIVISMO	175
AGROPECUÁRIA	176
Produção agrícola	176
Pecuária	177
INDÚSTRIA	177
Áreas de concentração industrial	178
COMÉRCIO E SERVIÇOS	178
Atividades	179
Para refletir – Por que as religiões afro-brasileiras sofrem mais discriminação?	180
UNIDADE VII REGIÃO SUDESTE	182
CAPÍTULO 16 – Paisagem, exploração os recursos e ocupação territorial	184
VEGETAÇÃO	185
CLIMA	186
HIDROGRAFIA E RELEVO	187
Os processos erosivos e a ação humana	188
MINERAÇÃO NO SUDESTE NO PERÍODO COLONIAL	189
As cidades históricas	189
Lugar e cultura – Sabores da tradição	190
A CAFEICULTURA E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	191
Atividades	192
CAPÍTULO 17 – Organização do espaço, urbanização e atividades econômicas	194

O SETOR PRIMÁRIO	195
O petróleo	196
O SETOR SECUNDÁRIO	197
Industrialização concentradora	197
Consequências socioeconômicas	198
Desconcentração industrial	198
URBANIZAÇÃO E FORMAÇÃO DAS METRÓPOLES	199
Complexo metropolitano e megalópole	199
Em prática – Mapas e gráficos de setores: população rural e urbana	200
O SETOR TERCIÁRIO	201
Comércio e serviços	201
O setor financeiro	201
Mundo em escalas – Imigração e trabalho	202
Atividades	203
Ser no mundo – Pré-sal e impactos ambientais	204
UNIDADE VII- REGIÃO NORDESTE	206
CAPÍTULO 18 – Elementos naturais e ocupação territorial	208
A CAATINGA	209
O SERTÃO NORDESTINO	210
A HIDROGRAFIA DO NORDESTE	211
São Francisco	211
Transposição das águas do São Francisco	212
O ESPAÇO COLONIAL DO NORDESTE	214
A organização do espaço	215
A decadência econômica do Nordeste	215
Integrar conhecimentos: Geografia e Língua Portuguesa – Literatura de cordel	216
Atividades	217
CAPÍTULO 19 – Organização do espaço econômico e sub-regionalização	218
INDICADORES SOCIOECONÔMICOS	219
Atividades econômicas	220
Indústria	221
Comércio e serviços	221
MANIFESTAÇÕES CULTURAIS	222
Lugar e cultura – A festa de São João em Mossoró: tradição e grandeza.	223
SUBDIVISÕES REGIONAIS DO NORDESTE	224
A Zona da Mata	224
O Agreste	227
O Sertão	229
O Meio-Norte	230
Mundo em escalas – Mulheres: trabalho e exploração	231
Atividades	232
Para refletir: Comunidades tradicionais e atividades industriais: é possível que convivam no mesmo território?	234
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	236

Fonte: (FERNANDES *et al.*, 2018).

Quadro 41- Síntese dos conteúdos dos povos originários do livro do 6º ano da coleção Araribá Mais (2018).

	Capítulo	Seção	Iconografia	Comunicação	Problematização
1	2. Características do território brasileiro	Bloco teórico capítulo	----	Tipos de vegetação do Brasil	“Muitas famílias e comunidades ribeirinhas, grupos indígenas e quilombolas dependem dos recursos da floresta, como alimentos e ervas medicinais, para sair sobrevivência” (p.29)
2	4. Formação e regionalização do território brasileiro	Bloco teórico capítulo	Mapa Brasil: Principais povos indígenas	Formação e regionalização do território brasileiro	[...] “devemos lembrar que os colonizadores portugueses foram se apropriando das terras que hoje constituem o Brasil e conquistando a área onde viviam cerca de 4 milhões de pessoas distribuídas entre mais de mil povos diferentes: os indígenas” (p. 52).
3	6. A heterogeneidade da população brasileira	Bloco teórico capítulo	Cerimônia de formatura do curso de licenciatura intercultural indígena na Universidade estadual do Pará (Belém), 2016.	Os povos indígenas	Distribuição da população indígena por região e habitantes das terras indígenas (58%).
4	6. A heterogeneidade da população brasileira	Ser no mundo	Charge: Carlos Henrique Latuff: Sem teto e povos originários	A população indígena urbana	Texto 1 – Estereótipos de quem é índio. Condição de preconceito e pobreza marcam a vida urbana dos indígenas.
5	9. Espaço rural	Bloco teórico capítulo	Terras indígenas	Terras indígenas	Conflitos entre indígenas, latifundiários e caracterização das terras indígenas segundo Funai.
6.	10. Território e Sociedade	Bloco teórico capítulo		Primeiras atividades econômicas	“Diversos grupos indígenas habitavam as terras que hoje correspondem à Região Norte quando os colonizadores iniciaram a exploração econômica da área” (p.117).

7	10. Território e Sociedade	Bloco teórico capítulo	Mapa: Projeto Grande Carajás (final do século XX)	Garimpagem	[...] Além disso [garimpo], já ocorreram confrontos violentos em virtude da invasão de terras (inclusive indígenas) por garimpeiros, que chegam em grandes grupos quando descobrem ouro em determinado local” (p. 122).
8	10.Território e sociedade	Lugar e cultura	Apresentação do Boi Garantido durante o festival Folclórico de Parintins (2017)	O festival folclórico de Parintins	[...] Em Parintins, a lenda sofreu alterações, sob influência da cultura indígena: o curandeiro que ressuscita o boi é representado pelo pajé (figura máxima religiosa em uma aldeia indígena); o ritmo musical que comanda a festa, conhecida por toada, tem marcação fortemente influenciada por ritmos indígenas; as lendas da Amazônia e as figuras regionais estão presentes; e as danças e os ritos de diversos grupos indígenas são exaltados nas grandiosas apresentações (p. 127)”
9	11. Questões socioambientais e desenvolvimento sustentável	Bloco teórico capítulo	Vista aérea da Floresta Amazônica em Tucumã, PA (2016)	Questões socioambientais e desenvolvimento sustentável	“A Floresta Amazônica destaca-se pelo seu número de seres vivos que abriga. No entanto, essa imensa reserva de biodiversidade se encontra ameaçada pela exploração de diversas espécies animais, acarreta uma série de problemas sociais que atingem populações quilombolas e indígenas que sobrevivem dos recursos da floresta” (p.129).
10	11. Questões socioambientais e desenvolvimento sustentável	Bloco teórico capítulo	Relatora da ONU visita lideranças indígenas em Altamira, PA (2016)	Hidrelétricas	[...] Devido a essas características [do relevo], para abastecê-las, é necessário o alagamento de extensas áreas, em muitas das quais vivem comunidades ribeirinhas e grupos indígenas” (p.132).
11	11. Questões socioambientais e desenvolvimento sustentável	Bloco teórico capítulo	Mapa: Brasil Terras Indígenas	Os grupos indígenas da região Norte	Problemas intrínsecos na demarcação de terras
12	13. Expansão econômica e ocupação	Ser no mundo	Mapa: Parque Indígena do Xingu e fotografia de atletas indígenas treinando com	O Parque indígena do Xingu	O PIX. A participação de atletas indígenas nas Olimpíadas

			embarcação TO (2015)		
13	Região Sul	Bloco teórico capítulo	Foto: Integrantes do quilombo Limoeiro (2016)	Diversidade	Na Região Sul, parte dos ex-escravizados não conseguiu participar das atividades oriundas dos novos mercados de trabalho assalariado, sendo relegada a economia informal. Os grupos indígenas foram sendo reduzidos ao longo do tempo, por conta de conflitos com os colonizadores, trabalhos forçados e epidemias” (p.169).

Fonte: (FERNANDES *et al.*, 2018).
Organizado pela autora.

Quadro 42 - Sumário do livro do 7º ano da coleção Expedições Geográficas (2018).

Unidade 1 – O território brasileiro	
Percurso 1 – Localização e extensão do território brasileiro	14
Como localizar o território brasileiro	14
Pontos extremos do território brasileiro	17
Latitudes e diversidades de climas e paisagens naturais	17
Os fusos horários	18
Mochila de ferramentas – Como calcular as horas por meio de um mapa de fusos horários	19
Percurso 2 – A formação do território brasileiro e a construção de espaços geográficos	20
A formação territorial	20
O capitalismo industrial e as transformações do espaço geográfico brasileiro	25
Estação Cidadania – O imaginário social sobre os indígenas	27
Atividades dos percursos 1 e 2	28
Percurso 3 – A regionalização do território brasileiro	30
Regionalização e região: o que são	30
Brasil: regionalização oficial	30
Regionalizações não oficiais	31
Percurso 4 – Domínios naturais: Ameaças e conservação	32
Os domínios morfoclimáticos	32
impactos ambientais sobre os domínios morfoclimáticos do Brasil	34
As unidades de conservação	36
Paisagens e estereótipos	37
Atividades dos percursos 3 e 4	38
Desembarque em outras linguagens – Araquém Alcântara: Geografia e fotografia	40
Unidade 2 – A população brasileira	42
Percurso 5 – Brasil: distribuição e crescimento da população	44
Brasil: país populoso e pouco povoado	44
A distribuição da população pelo território brasileiro	45
O censo	46
O crescimento da população brasileira	47
Natalidade e fecundidade em queda	49
Redução da mortalidade e aumento da expectativa de vida	50
Estação ciências – Mortalidade infantil	51
Mochila de ferramentas – Elaborar e interpretar gráficos	52
Percurso 6 – Brasil: migrações internas e emigração	54
O que é migração	54
Migrações internas no Brasil em tempos recentes	54
O êxodo rural	57
Deslocamentos temporários de população	57
Emigrantes brasileiros	57
Estação cidadania – “Onda estrangeira” força adaptação de escolas da rede municipal de SP	58
Rotas e encontros – A migração por quem a viveu	59
Atividades dos percursos 5 e 6	60
Percurso 7 – População e trabalho: mulheres, crianças e idosos	62
A população, segundo os setores de produção	62
Mulheres e desigualdade no mercado de trabalho	63
O trabalho infantil no Brasil	66
A pirâmide etária do Brasil	66

Percurso 8 – Brasil: a diversidade cultural e os afro-brasileiros	68
Brasil: país de muitos povos e culturas	68
Grupos formadores da população brasileira	68
Os brasileiros nos censos do IBGE	70
Os afro-brasileiros no Brasil atual	71
Estação cidadania – Desigualdade de rendimento segundo a cor	73
Infográfico – O combate aos preconceitos no Brasil	74
Atividades dos percursos 7 e 8	76
Unidade 3 – Brasil: Industrialização, consumo e o espaço das redes	78
Percurso 9 – A industrialização brasileira	80
Histórico	80
Concentração e relativa desconcentração industrial	82
Indústria, inovação tecnológica e transformações socioeconômicas do território	84
Rotas e encontros – Brasileira é promessa de nova geração de cientistas	87
Percurso 10 – A sociedade de consumo e o meio ambiente	88
A sociedade de consumo e do desperdício	88
Sociedade de consumo, desperdício e impactos ambientais	89
Desenvolvimento ecologicamente sustentável	91
Atividades dos percursos 9 e 10	92
Percurso 11 – Redes de transporte no Brasil	94
Redes e espaço geográfico	94
Rede rodoviária	95
Estação história – Os Uaimiri-atroari e a construção da Rodovia BR – 174	97
Rede ferroviária	99
Rede aquaviária	101
Rede aérea	104
Percurso 12 – Redes de comunicação no Brasil	106
O que é comunicação	106
Atividades dos percursos 11 e 12	110
Unidade 4 – Região Norte	112
Percurso 13 – Região Norte: localização e meio natural	114
Região Norte ou Amazônia	114
Aspectos físicos e gerais	116
Infográfico – O maior complexo fluvial do mundo	120
Estação Socioambiental – O conflito do governo com indígenas na construção de mais de 40 hidrelétricas na Amazônia	122
Rotas e encontros – Belo Monte e os aspectos sobre a população do Xingu e de Altamira	123
Percurso 14 – Região Norte: a construção de espaços geográficos	124
A construção do espaço geográfico – de 1500 a 1930	124
A construção do espaço geográfico – após 1930	126
Mochila de ferramentas – Apreendendo a fazer um mapa pictórico	131
Atividades dos percursos 13 e 14	132
Percurso 15 – Amazônia: conflitos, desmatamento e biodiversidade	134
A entrada do grande capital na Amazônia legal em tempos recentes	134
O desmatamento na Amazônia	135
Estação cidadania – Campanha carne legal: por um consumo sustentável e consciente	137
A biodiversidade da Amazônia	138
Estação ciências – Entre os corais e os petróleo	139
Percurso 16 – Amazônia: o desenvolvimento sustentável	140
Organização não governamental (ONG)	140
O desenvolvimento ecologicamente sustentável	141
A reservas extrativistas	142
Rotas e encontros – Cipó artístico	143

Atividades dos percursos 15 e 16	144
Caminhos digitais – Na Amazônia, indígenas utilizam mapeamento colaborativo em defesa da floresta e de seus direitos	146
Unidade 5 – Região Nordeste	148
Percurso 17 – Região Nordeste: o meio natural e a Zona da Mata	150
A diversidade no Nordeste	150
As sub-regiões no Nordeste	152
A Zona da Mata: localização e condições naturais	152
Zona da Mata: as metrópoles	154
Zona da Mata aspectos gerais da economia	155
Rotas e encontros – As pescadoras artesanais da praia de Suape (PE)	157
Percurso 18 – O Agreste	158
O Agreste: localizações e condições naturais	158
As cidades do Agreste	159
Agreste: economia	160
Estação ciências – O melhoramento genético do algodoeiro	161
Atividades dos percursos 17 e 18	162
Percurso 19 – O Sertão	164
O Sertão: localizações e condições naturais	164
O Rio São Francisco	166
Sertão: economia	168
Estação Socioambiental – Desmatamento silencioso da Caatinga tem intensificado a desertificação do semiárido brasileiro	169
As questões sociais e políticas da seca	170
Rotas e encontros – Parque Nacional Serra da Capivara	171
Infográfico – Vida no semiárido	172
Percurso 20 – O Meio-Norte	174
O Meio-Norte: localizações e condições naturais	174
Meio-Norte: construção inicial do espaço	176
As capitais regionais e outras cidades	177
Meio-Norte: economia	177
Estação cidadania – A luta dos remanescentes de quilombos em Alcântara (MA)	179
Atividades dos percursos 19 e 20	180
Desembarque em outras linguagens – Moraes Moreira: Geografia na música	182
Unidade 6 – Região Sudeste	184
Percurso 21 – Região Sudeste: o meio natural	186
Apresentação	186
Aspectos do meio natural	187
Percurso 22 – Região Sudeste: ocupação e povoamento	192
O início do povoamento	192
Da Vila de São Paulo para o interior	193
A mineração e a produção de espaço	194
Estação histórica – A Estrada Real	195
A cafeicultura e a produção de espaços geográficos no Sudeste	196
Atividades dos percursos 21 e 22	198
Percurso 23 – Região Sudeste: a cafeicultura e a organização do espaço	200
A expansão da cafeicultura em direção ao interior de São Paulo	200
A cafeicultura e a imigração estrangeira	202

Percurso 24 – Região Sudeste: população e economia	4
População	204
Economia	205
Infográfico – Mulheres no setor de serviços no Sudeste	206
Estação ciências – Drones mapeiam áreas rurais	209
Estação Socioambiental – Os rastros de destruição	212
Mochila de ferramentas – Como elaborar e interpretar histograma	213
Atividades dos percursos 23 e 24	214
Unidade 7 – Região Sul	216
Percurso 25 – Região Sul: o meio natural	218
Apresentação	218
Aspectos do meio natural	219
Estação Socioambiental – Aquífero Guarani	225
Percurso 26 – Região Sul: a construção de espaços geográficos	226
Ocupação europeia da Região Sul	226
Atividades dos percursos 25 e 26	232
Percurso 27 – Região Sul: problemas ambientais	234
A produção de espaços geográficos e a natureza	234
Região Sul: desmatamento	234
Estação Socioambiental – Os faxinais e a preservação	237
Principais problemas ambientais	238
Estação Socioambiental – Futuro da agricultura depende dos cuidados com o solo	241
Percurso 28 – Região Sul: população e economia	242
População	242
Economia	243
Atividades dos percursos 27 e 28	248
Unidade 8 – Região Centro-Oeste	250
Percurso 29 – Região Centro-Oeste: localização e meio natural	252
Apresentação	252
Aspectos do meio natural	253
Estação história – A Guerra do Paraguai – 1864-1870	255
Infográfico – Pantanal	258
Percurso 30 – Região Centro-Oeste: fatores iniciais da construção de espaços geográficos	260
Os primeiros exploradores	260
A Estrada de Ferro Noroeste do Brasil e a articulação com o Sudeste	262
Até meados do século XX, povoamento escasso	263
Rotas e encontros – Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga	265
Atividades dos percursos 29 e 30	266
Percurso 31 – Região Centro-Oeste: a dinamização da economia	268
O avanço da ocupação territorial	268
Infraestrutura e integração regional	271
Região Centro-Oeste: a organização atual do espaço geográfico	273

Percurso 32 – Região Centro-Oeste: população, economia e meio ambiente	
Crescimento da população	274
Crescimento do PIB	274
Centro-Oeste: economia em plena expansão	274
O extrativismo	275
Indústria	278
Estação Socioambiental – Expansão da fronteira agrícola no Centro-Oeste	279
Mochila de ferramentas – Pesquisa por meio de entrevista estruturada	280
Atividades dos percursos 31 e 32	281
Caminhos digitais – Museus on-line: divulgação do patrimônio e pesquisa na era cultural e na era digital	282
	284
Planisfério Político	286
Bibliografia	287

(ADAS, ADAS, 2018)

Quadro 43- Síntese dos conteúdos dos povos originários do livro do 7º ano da coleção Expedições Geográficas (2018).

	Capítulo	Seção	Iconografia	Comunicação	Problemática
1	2. Formação do espaço brasileiro e construção de espaços geográficos	Bloco teórico do capítulo	---	A formação territorial	“[...] com a chegada dos colonizadores portugueses que passaram a se apropriar de territórios indígenas” (p.20).
2	2. Formação do espaço brasileiro e construção de espaços geográficos	Bloco teórico do capítulo	Mapa: Brasil economia e construção dos espaços geográficos – séc. XVI	O início do século XVI	“[...] a cultura do tabaco e a criação de gado, iniciando a apropriação das terras indígenas. Essas atividades econômicas” (p.20).
3	2. Formação do espaço brasileiro e construção de espaços geográficos	Estação Cidadania	Mapa: Brasil terras indígenas	O imaginário social sobre os indígenas	Discriminação e o preconceito que os povos originários ainda vivem.
4	4. Domínios naturais: Ameaças e conservação	Bloco teórico do capítulo	Fotografia: vista de garimpo em Poconé, MT (2017)	Impactos ambientais no domínio Amazônico.	“[...] A construção de grandes usinas hidrelétricas causa a inundação de vastas áreas de florestas, de vilas, e cidades, além as terras indígenas” (p. 34).
5	4. Domínios naturais: Ameaças e conservação	Bloco teórico do capítulo	Mapas: Brasil – Unidades de Conservação	As unidades de Conservação	“[...] as Unidades de Conservação da natureza possuem grande importância para os povos indígenas e comunidades tradicionais – ribeirinhas, pescadoras, artesanais, seringueiras etc. -, pois o modo de vida desses grupos sociais possui estreita relação e dependência da natureza. o conhecimento do bioma onde vivem contribui para a sua preservação” (p. 36).
6	5. Brasil: distribuição e crescimento da população	Bloco teórico do capítulo	Fotografia de imigrantes italianos na chegada ao porto de Santos em 1957	O crescimento da população brasileira: a imigração	“[...] Os europeus, os africanos e os asiáticos que migraram para o Brasil, além dos indígenas que aqui já viviam, são formadores da população brasileira” (p. 47).

7	8. Brasil: a diversidade cultural e os afro-brasileiros	Bloco teórico do capítulo	Mapa: Brasil principais povos indígenas 1500	Brasil: país de muitos povos e culturas; Grupos formadores da população brasileira.	Legados dos indígenas na cultura brasileira e formação do povo brasileiro
8	11. Redes de transporte no Brasil	Estação História	Mapa: Traçado da BR-174 (Manaus-Pacaraima)	Os Waimiri-Atroari e a construção da Rodovia 174	Atrocidades dos povos no processo de construção da rodovia nos anos 1970
9	13. Região Norte: localização e meio-natural	Bloco teórico do capítulo	Gráfico de setores – Área das regiões no total do território brasileiro.	Região Norte ou Amazônia?	“[...] o clima equatorial, a Bacia Hidrográfica do rio Amazonas e a existência dos povos indígenas e comunidades ribeirinhas”(p. 115).
10	13. Região Norte: localização e meio-natural	Estação Socioambiental	Mapa: sub-Bacia do rio Tapajós: hidrelétricas em estudo de implantação - 2014	O conflito do governo com indígenas na construção de mais de 40 hidrelétricas na Amazônia	Resistência do povo Munduruku à instalação de Belo Monte.
11	13. Região Norte: localização e meio-natural	Rotas e encontros	Foto de moradora em casa localizada às margens do rio Xingu da cidade de Altamira antes de ser desalojada	Belo Monte e os impactos sobre a população do Xingu e Altamira	Impactos socioambientais da construção de Belo Monte.
12	14. Região Norte: a construção de espaços geográficos	Bloco teórico do capítulo		A construção do espaço geográfico – de 1500 a 1930	“[...] essa ocupação ocorreu em meio a vários conflitos com os indígenas” (p. 124).
13	15. Amazônia: conflitos, desmatamento e biodiversidade	Bloco teórico do capítulo	Vista oblíqua de fábrica de celulose do Projeto Jari, AP (2012).	Os protagonistas sociais	“[...] Grupos indígenas perderam suas terras ou aguardam até hoje a demarcação e a legalização delas.” p. 134

14	15. Amazônia: conflitos, desmatamento e biodiversidade	Caminhos digitais	Foto menina Paiter Suruí em frente à projeção e um mapa colaborativo Cacoal (RO), (2012).	Na Amazônia, indígenas utilizam mapeamento colaborativo em defesa da floresta e de seus direitos	Curso de geotecnologias e mapeamento colaborativo envolve povos tradicionais e originários.
15	26. Região Sul: a construção de espaços geográficos	Bloco teórico do capítulo	Mapa Região Sul: reduções jesuíticas – séculos XVII e XVIII	As reduções jesuíticas e o bandeirismo	“[...] implantação de reduções jesuíticas por padres espanhóis, nas terras que hoje pertencem ao Rio Grande do Sul e ao Paraná, onde catequizavam os indígenas e praticavam a agricultura e a pecuária bovina” (p. 226).
16	30. região Centro-Oeste: fatores iniciais da construção de espaços geográficos	Bloco teórico do capítulo	Mapa: Brasil – o bandeirismo e as áreas de mineração – século XVIII	Os primeiros exploradores	“[...] e pelo bandeirismo, que visava descobrir ouro e pedras preciosas ou, ainda, aprisionar indígenas para vende-los como escravos no Nordeste açucareiro” (p. 260).
17	32. Região Centro-Oeste: população, economia e meio ambiente	Bloco teórico do capítulo	Fotografia Criação de gado na zona rural de Cavalcante, (GO), 2015.	Fronteira agropecuária e preservação ambiental	“[...] Por isso, o grande desafio do Centro-Oeste é conciliar a expansão dessas atividades com a preservação ambiental e o respeito ao modo de vida dos povos tradicionais das florestas e do cerrado como quilombolas, vazanteiros, pantaneiros, entre outros que buscam o reconhecimento e a proteção de seus territórios (p. 276) .”
18	32. Região Centro-Oeste: população, economia e meio ambiente	Bloco teórico do capítulo	Fotografia do Setor Habitacional Sol Nascente (Ceilândia) DF, 2016	Modelo econômico agroexportador	[consequências do modelo econômico exportador] “disputas territoriais de grandes produtores e os moradores de comunidades tradicionais e indígenas” (p.277)”.

(ADAS, ADAS, 2018)

Quadro 44- Sumário do livro do 7º ano da coleção Vontade de Saber Geografia (2018)

Sumário	
Capítulo 1- O território brasileiro e sua regionalização	
O território brasileiro	14
Pontos extremos do território brasileiros	15
Localizando o Brasil	16
As fronteiras	17
Momento da Cartografia	18
Para cada mapa uma escala	
População indígena atual no Brasil	20
Encontro com... História	22
Os principais ciclos econômicos e a ocupação do território	
Organização do espaço no século geográfico brasileiro no século XX até a atualidade	24
Geografia em foco	26
O passado e o presente nas paisagens brasileiras	
Atividades	27
Brasil: natureza e sociedade	29
O desmatamento das formações vegetais do Brasil	34
Geografia em foco	35
Biodiversidade brasileira	
Regiões brasileiras	36
As grandes regiões brasileiras	
Explorando o tema	40
A riqueza dos manguezais	
Atividades	42
Capítulo 2 – O urbano, o rural	
As características dos espaços rural e urbano brasileiros	46
A interdependência entre o rural e o urbano	47
O espaço rural e a agropecuária brasileira	48
Geografia em foco	50
O êxodo rural e o sonho das cidades	
Contrastes no campo brasileiro	51
A estrutura fundiária do Brasil é desigual	
Investigando na prática	54
Conhecendo os espaços rural e urbano	
Industrialização e urbanização no Brasil	56
Uma industrialização desigual	57
As regiões metropolitanas	58
O crescimento das cidades e os problemas urbanos	60
Encontro com ... Ciências	62
Problemas ambientais nos espaços rural e urbano brasileiros	
Atividades	64
As atividades que movem a economia brasileira	66
A agricultura brasileira	68
A pecuária brasileira	69
A indústria brasileira	70
Explorando o tema	72
A mulher na economia brasileira	
Momento da Cartografia	74
Os mapas-síntese	
Vias de transporte e os caminhos da economia no Brasil	75
As rodovias	
Geografia em foco	77
A conservação das rodovias brasileiras	
Ferrovias e hidrovias brasileiras	78
Os meios de comunicação de massa no Brasil	80
Atividades	82

Capítulo 3 - A população brasileira	84
Somos uma população numerosa	86
A composição da população brasileira	87
A população brasileira em crescimento	89
O ritmo acelerado do crescimento da população brasileira	90
Por que a população brasileira está crescendo	91
Pirâmide etária brasileira	94
O que as partes das pirâmides mostram	95
As mudanças na pirâmide etária brasileira	96
Geografia em foco	97
O envelhecimento da população	
Investigando na prática	98
A população na escola	
Brasil: país populoso e desigualdade povoado	100
Capítulo 4 - Região Sudeste	120
Entendendo os aspectos naturais da Região Sudeste	122
Clima e Vegetação	122
Relevo e hidrografia do Sudeste	124
Geografia em foco	125
Hidrovia Tietê-Paraná	
A região Sudeste e sua população	126
As migrações	127
Principais grupos imigrantes no Sudeste	127
A migração interna e a população do Sudeste	128
População atual da região Sudeste	128
Atividades	130
Organização do espaço geográfico do Sudeste	132
A indústria da região Sudeste	132
Geografia em foco	134
A formação da megalópole brasileira	
Extrativismo da região Sudeste	135
Agropecuária da região Sudeste	136
A questão ambiental no Sudeste	137
Geografia em foco	138
Inversão térmica	
Explorando o tema	140
Vamos economizar água	
Atividades	142
Capítulo 5 – Região Sul	144
Entendendo os aspectos naturais da região Sul	145
Clima e Vegetação do Sul	146
Relevo e hidrografia	147
A região Sul e sua população	148
A chegada dos imigrantes	148
A população atual da região Sul	150
A geografia em foco	151
Migrando do Sul para outras regiões	
Atividades	152
A organização econômica na região Sul	154
A agropecuária da região Sul	154
Geografia em foco	159
A herança dos imigrantes e Vale dos Vinhedos	
Explorando o tema	160
Atividades	162
Capítulo 6 – Região Nordeste	
Entendendo os aspectos naturais da região Nordeste	166
Clima e vegetação	166
A hidrografia da região Nordeste	167
As sub-regiões nordestinas	168
O regime de chuvas no Sertão	170
As massas de ar	170

Geografia em foco	172
O Polígono das Secas	
A convivência com a seca	173
A transposição do São Francisco	175
A região Nordeste e sua população	176
Vida de imigrante	177
Encontro com... História	178
Os primeiros habitantes do Nordeste	178
Atividades	179
A organização econômica da região Nordeste	181
O turismo no Nordeste	183
Indústria da região Nordeste	185
Agropecuária na Nordeste	185
Explorando o tema	188
A literatura de cordel	
Atividades	190
Capítulo 7 - Centro-Oeste	192
Entendo os aspectos naturais da região Centro-Oeste	194
Clima e vegetação	194
Relevo e hidrografia	195
Encontro com... Ciências	196
Reservas da biosfera	
Geografia em foco	198
Unidades de Conservação	
A região Centro-Oeste e sua população	200
População e, crescimento	200
O crescimento natural	201
As migrações	201
Geografia em foco	203
Brasília e a migração rumo ao Centro-Oeste	
População atual do Centro-Oeste	206
População indígena no Centro-Oeste	207
Momento da Cartografia	208
Os gráficos na leitura geográfica	
Atividades	210
A organização econômica da região Centro-Oeste	211
A agropecuária na região Centro-Oeste	211
As transformações no campo do Centro-Oeste	212
A indústria da região Centro-Oeste	
A atividade extrativa	
Explorando o tema	216
Parque indígena do Xingu	
Atividades	218
Capítulo 8 – Região Norte	220
Entendendo os aspectos naturais da Região Norte	222
A floresta amazônica	223
Os diferentes aspectos da vegetação	224
Geografia em foco	226
Amazônia legal	
Relevo e hidrografia da região Norte	227
A região e sua população	228
Década de 1960: a ocupação da região Norte promovida pelos grandes projetos	228
A população atual da região Norte	
Os indígenas da região Norte	231
Explorando o tema	232
Os ribeirinhos	
Atividades	234
A organização econômica da região Norte	236
O extrativismo	236
Extrativismo vegetal	237
As reservas extrativistas	238
Extrativismo mineral	239

O garimpo	240
Agropecuária da região	241
A atividade industrial da região	243
As atividades econômicas e as ameaças ambientais na floresta Amazônica	244
O arco do desmatamento	244
Geografia em foco	246
Uma economia sustentável para a região Norte	246
Investigando na prática	248
A regionalização da região Norte	
Atividades	250
Mapas	252
Bibliografia	255

(TORENZANI, 2018)

Quadro 45- Síntese dos conteúdos dos povos originários do livro do 7º ano da coleção Vontade de Saber Geografia (2018).

Capítulo	Seção	Iconografia	Comunicação	Problematização
1.O território brasileiro e sua regionalização	Texto capítulo	Mapa – provável ocupação do território do Brasil - 1500	A ocupação e formação do território brasileiro	A ocupação e a formação do território brasileiro, a partir da chegada dos colonizadores europeus
1.O território brasileiro e sua regionalização	Texto capítulo	Mapa: Brasil: Parques terras indígenas (2015) e fotografia de estudantes Guarani-Kaiowá durante aula de folclore na escola municipal em Amambaí (MS), 2018.	População indígena atual no Brasil	População atual e causa da diminuição da população baseada nos “confrontos com os europeus” no período colonial
3. A população brasileira	Texto capítulo	Jogar capoeira, de Johann Moritz Rugendas, de 1835	A composição da população brasileira	[...] “Aproximadamente até o século XIX, a população do nosso país esteve composta, basicamente: Pelos povos nativos, compostos por diferentes etnias indígenas; pelos portugueses, que vieram na condição de colonizadores; Por diferentes povos africanos, trazidos para realizarem trabalho escravo” (p.87).
3. A população brasileira	Texto capítulo	Fotografia – Indígenas da aldeia Aiha, da etnia Kalapalo, Querência (MT), 2018	Brasileiros migrantes	Somente problematizado na foto e no conteúdo da legenda registrada na iconografia.
6. Região Sul	Texto capítulo	Pintura de Debret (sec. XIX) de Nossa Senhora do Desterro.	A região Sul e sua população	[...] “Até o início do século XIX a população era constituída, principalmente, por povos indígenas e a maior parte do território era encoberta por mata nativa”(p. 148).

7. Região Centro-Oeste	Texto capítulo	Fotografia de território indígena [sem especificação do povo] e dança indígena Kalapalo, na aldeia Aiha, Querência MT, 2018.,	População indígena no Centro-Oeste	O “contato” com os europeus trouxe prejuízos para maior parte dos povos. Por essa razão indígenas e não indígenas passaram a criar órgãos que assegurassem direitos: SPI, Funai, criação do Parque Indígena do Xingu
7. Região Centro-Oeste	Explorando o tema	Dança de indígenas em cerimônia na aldeia Kalapalo e ritual do Kuarup realizado pelos Yawalapiti, PIX (2016)	Parque Indígena do Xingu	História do PIX e depoimento de Orlando Villas Boas sobre vida e cultura dos povos do PIX
8. Região Norte	Texto capítulo	Fotografia: Indígenas participam de manifestação em favor da demarcação das terras e contra exploração dos recursos nas terras demarcadas na cidade de Brasília (2017)	Os indígenas na região Norte	Breve caracterização histórica sobre a população indígena na região Norte
8. Região Norte	Atividades	---	Excerto livro de Fernando Portela e Betty Mindlin: A questão do índio	Caracterização da agricultura de coivara e policultura realizada pelos “índios”.
8. Região Norte	Geografia em Foco	Dança tradicional da etnia Kayapó, São Feliz do Xingu, PA, 2016.	Uma economia sustentável para a região Norte. Baseado na obra A Amazônia, do discurso à práxis, de Aziz Ab’Saber, (1996)	Práxis para uma economia sustentável

(TORENZANI,, 2018)

É importante ressaltar que no livro *Araribá Mais*, embora os conteúdos sobre os povos originários totalizem mais de uma dezena, visualizam-se, no quadro síntese (Quadro 42), exatamente os excertos que fazem menção aos povos, de maneira a demonstrar a associação da qualidade e quantidade dos conteúdos.

Verifica-se então, nesse livro, que a maioria dos registros sobre os povos originários se refere ao período colonial, metade das referências se associam à relação dependência que os povos têm dos recursos naturais, e em proporção um pouco maior à dependência, são as menções relativas aos conflitos pela terra, indicando que as populações originárias não podem ser reconhecidas como totalidades à margem dos conflitos iminentes da sociedade capitalista.

Embora com breves menções, o que chama atenção no Capítulo 9 sobre o espaço rural, comparado com os outros livros, é a associação da problemática dos povos originários com expansão da fronteira agrícola, como se lê:

A exclusão dos indígenas na distribuição de terras no Brasil tem sido realidade. Muitas comunidades, em especial no Centro-Oeste, disputam com grandes empresários rurais terras que são suas por direito. Essa questão envolve conflitos armados que ocasionam a morte de muitos indígenas devido à resistência de latifundiários à demarcação das terras indígenas. De um lado, há grupos indígenas acudados pela expansão dos fundos e do agronegócio. De outro, latifundiários que não admitem perder parte das terras que ocuparam [...]. O garimpo também produz impactos ambientais decorrentes da utilização do mercúrio na extração dos minérios. Essa substância tóxica contamina os trabalhadores, os rios, os peixes, os animais silvestres e a população que faz uso das águas da região. Além disso, já ocorreram confrontos violentos em virtude da invasão de terras (inclusive indígenas) por garimpeiros, que chegam em grandes grupos quando descobre outro em determinado local (FERNANDES et al., 2018, p. 109, 122).

Sobressai dos excertos, mesmo que superficialmente, a ideia de que as atividades econômicas regidas por esse modelo se estruturam em relações produtivas conflituosas – aspecto indicativo da multiplicidade de determinações presentes na territorialidade dos povos originários mas que não são exploradas com maior aprofundamento.

A esse respeito, os dados do CIMI apontam para as invasões possessórias, exploração ilegal dos recursos naturais (bens essenciais) e danos diversos ao patrimônio. No ano de 2017, foram registrados 96 casos entre invasões e ameaças, entre eles, a exploração de madeira, o garimpo e suas consequências desastrosas, pelos caçadores e pescadores (CIMI, 2017, p.66). Em 2019, sobe para 256 o número de conflitos relativos à exploração ilegal do patrimônio e violência contra os povos e seu patrimônio (CIMI, 2020), especialmente com o garimpo que

vem afetando os povos Kanamari no Vale do Javari (AM), Yanomamis²³⁴ (RO), o povo Baniwa, Maku e Tukano (AM), o povo Kaixana (AM), entre tantas outras nações.

Muitas outras populações encontram-se em territórios ricos em minerais como os Waimiri-Atroari, Xikrin, Kayapó e Cintas Largas. Assim como o garimpo, os conflitos que caracterizam as invasões, a exploração ilegal de recursos e danos ao patrimônio nos diversos territórios indígenas do Brasil, constituem a luta diária de povos diversos. Entre as ocorrências registradas em 2019, estão os territórios dos povos Akroá-Gamela (MA) – cuja terra se encontra em processo de identificação e delimitação pela Funai – têm sido alvo de invasão, exploração ilegal de recursos, fazenda e linha de energia); na terra Marãiwatsédé (MT), os Xavantes têm sofrido invasão e contaminação dos alimentos, em Eru-Eu-Wau-Wau, terra do povo com mesma designação, registra a ocorrência de loteamento ilegal e exploração de madeira (CIMI, 2020), assim como nas terras já homologadas, em demarcação e em identificação.

Isso quer dizer que, embora haja interesses econômicos hegemônicos em seus territórios, há que se debruçar sobre cada um, a fim de compreender a sua produção e como as atividades econômicas que se realizam em diversas escalas, num contexto em que Paulani (2019, p.55) considera como a primeira etapa do processo de acumulação mundial, intensificado com Bolsonaro no Executivo, ao asseverar:

A primeira é a fase da expansão dos estados territoriais originários, onde o Brasil se coloca como reserva patrimonial, base de operação de força de trabalho compulsória e fonte de fornecimento, a custo zero, de metais preciosos e matérias-primas; em suma, puro e simples objeto de espoliação, expediente típico da fase de acumulação primitiva então em curso.

Frente a essa conjuntura, resulta a retomada dos territórios ancestrais como expressão de luta dos povos originários. A retomada pelos Guarani e Kaiowá é exemplo. Ocorre que, embora em litígio, a violência do Estado como forma de coerção, mantém-se ativa, conforme observa-se em carta de liderança indígena para o Ministério Público (fig.10).

²³⁴ Estima-se que há cerca de 20 mil garimpeiros nas terras Yanomamis (CIMI, 2020)

Figura 10 – Carta encaminhada pelos povos do Tekoha Yvy Rovy Pot ,(MS).

data/26/08/2020

Senhores autoridade ministerio publico federal Traga
estes documento, para os senhores o pedido das minhas
comunidade do Tekoha Yvy Rovy Poty mais conhecido como
Unati, no dia 25/08/2020 as 5 horas da manhã
vieram 4 viatura da fuzila nacional e o proprietário da chacara
Adelina ashire a nos aterrorizar o, lugar onde nós ocupamos
já faz 4 ano já.

Senhores ministerio publico federal nos povo guarani e,
Kaiowa desse Tekoha, não queremos ser aterrorizados,
por esse proprietário durante a decisão da justiça, estamos
cooperando com a justiça, queremos que comunique a dona do
proprietário, para não nos perturbem a minha comunidade, e
também temos interesse de plantar planta de alimentação,
para alimentar a nossa família.

Nós povo guarani e Kaiowa do Tekoha Yvy Rovy Poty, Roky,
agradecemos aos senhores pela sua atenção.

Fonte: (CIMI, 2020)

Disponível em: <https://cimi.org.br/2020/08/retomada-guarani-e-kaiowa-sofre-ataque-no-ms/>

Os Xokleng, mesmo após a reintegração de posse da Floresta Nacional de São Francisco de Paula (RS), continuam a retomada do lado de fora e seguem na resistência, como evidenciada em nota divulgada pela comunidade (quadro 46):

Quadro 46 - Nota da comunidade Xokleng, São Francisco de Paulo RS.

NOTA DA COMUNIDADE XOKLENG, RETOMADA DE SÃO FRANCISCO DE PAULA

Nós, da retomada Xokleng, de São Francisco de Paula, viemos a público para informar que, diante da decisão da Justiça Federal de Caxias do Sul e referendada provisoriamente pelo Ministro Luís Fux, presidente do Supremo Tribunal Federal, a qual concede a reintegração de posse ao ICMBio, contrariando, portanto, o direito originário sobre nossas terras e que foram sobrepostas pela Floresta Nacional, vamos nos retirar voluntariamente de dentro dos limites da Flona e, provisoriamente, ocuparemos algum espaço de terra pública, até que a Funai assuma suas responsabilidades no sentido de nos prestar apoio. Também, com o acompanhamento do Ministério Público Federal, exigimos que a Funai proceda aos estudos circunstanciados de identificação e delimitação de nossa terra. Jamais abriremos mão desse direito!

Nós decidimos retomar a terra, em 12 de dezembro, para atender ao chamado de nossos ancestrais, eles nos guiam, nos dão força e querem que façamos a proteção desse território, porque está ameaçado pela política predatória e devastadora do governo federal, que, inclusive, já determinou que a Floresta Nacional seja desestabilizada, vendida, privatizada e, portanto, entregue para a exploração econômica. Eles querem destruir nossa terra, a mesma de onde arrancaram nossas famílias no passado. Mas nós não desaparecemos, estamos aqui vivos, fortes e protegidos por nosso Espírito Maior e nossos ancestrais.

Seguiremos lutando pela terra. A retomada foi uma sinalização aos poderes públicos e aos nossos inimigos de que nossa presença se faz forte e clama por justiça.

Não vão nos amedrontar com ameaças de remoção forçada e muito menos nos intimidar através de medidas judiciais protelatórias ao nosso direito.

Nossa retomada é sopro de vida, sinal de esperança e símbolo de luta e resistência.

Seguiremos unidos aos demais Povos do Brasil contra as injustiças, pela demarcação de todas as terras, defendendo-as e combatendo a tese do marco temporal e as demais manobras políticas e jurídicas criadas para nos roubar a terra e inviabilizar a Constituição Federal de 1988.

Nem um palmo de terra a menos e nem uma gota de sangue a mais. Convocamos a todos a unir forças contra as políticas de governo que violam nossos direitos e com coragem e determinação vamos combater as ações genocidas do Bolsonaro.

São Francisco de Paula, 02 de Janeiro de 2021.

Povo Xokleng, em luta pela terra e pela vida

CIMI (2020)²³⁵

Em outra situação, os Yanomamis têm denunciado há décadas esses ataques, evidenciando, claramente, dois projetos de sociedade, conforme expõe Kopenawa (2010):

As coisas que os brancos extraem das profundezas da Terra com tanta avidez, os minérios e o petróleo, não são alimentos. São coisas maléficas e perigosas, impregnadas de tosse febre, que só *Omama* conhecia. Ele, porém, decidiu, no começo, escondê-la sobre o chão da floresta para que não nos deixassem doente. Quis que ninguém pudesse tirá-las da terra, para nos proteger. Por isso devem ser mantidas onde ele as deixou enterradas desde sempre a floresta é a carne a pele da nossa terra, que é o dorso do antigo céu *Hutukara* caído no primeiro tempo. O metal que *Omama* ocultou nela é o seu esqueleto, que ela envolve de frescor úmido. São essas palavras dos nossos espíritos, que os brancos desconhecem. Eles já possuem mercadorias mais do que suficientes. Apesar disso, continuam cavando o solo sem trégua,

²³⁵ Disponível em <https://cimi.org.br/2021/01/seguiremos-lutando-pela-terra-afirmam-xokleng-da-retomada-de-sao-francisco-de-paula/?fbclid=IwAR2rDWYsUBDKqYnBLrP3K4u6W3txbJUxBMLxOosRAFKIwQNKU7NdDncBKjY>. Capturado em 06 jan.2021

como tatus-canastra. Então acho que, fazendo isso, serão tão contaminados quanto nós somos. Estão enganados (p.357).

Relacionado à fala de Kopenawa, ressalta Porto-Gonçalves (2017) que as transformações engendradas pela acumulação do capital impulsionam uma temporalidade abstrata que se sobrepõe a qualquer outra matriz de racionalidade, cujas espacialidades e temporalidades são próprias, inclusive os naturais que não são independentes. Por isso, põem-se em tensão, distintas territorialidades impulsionadas pela temporalidade do capital, reduzindo mercantilmente a natureza. Nessa lógica, ela é recurso e não riqueza.

A esse respeito, Souza (2020) entende que os fundos territoriais são compreendidos por elementos constitutivos da natureza inumana e indispensáveis na realização da vida humana. Por essa razão, são tratados como bens comuns. São eles: as águas, as terras, os animais, as florestas e os minerais. Costumeiramente tratados por recursos naturais, o autor afirma que essa dimensão conceitual fortalece a lógica mercantil e de práticas de apropriação privada da natureza, em face da intensificação da lógica de que esses elementos são vitais à realização da vida.

Assim, como nem todo o livro espelha, a contradição visível àquilo que se pôs, indica que uma das funções exercidas por eles, tem sido cumprida, especialmente aquela relativa à conservação da ordem hegemônica de apropriação dos fundos territoriais. Esse é o aspecto a demonstrar nos Capítulos 12 e 13 sobre o Centro-Oeste:

[...] Sobre as características do Cerrado: O solo do cerrado é ácido, pobre em nutrientes e com alta concentração de alumínio. Isso restringe bastante o número de espécies que se adaptam ao local. Para agricultura, no entanto, empregam-se técnicas de correção de (acidez como o uso de cal) que tornam o solo viável para atividades de cultivo dessas técnicas permitindo o estabelecimento de extensas áreas de plantação no Centro-Oeste o que tornou uma região conhecida como “celeiro agrícola”. (FERNANDES et al., 2018, p. 142,).

A concepção da natureza como recurso que sustenta o modo de produção excludente e predatório no compasso do fetiche à tecnologia para superação dos obstáculos postos pela natureza, torna-se um aspecto que converte os territórios do Cerrado no Centro-Oeste em “celeiro agrícola”.

Sobre os impactos ambientais no Cerrado, lê-se na página 143, breve histórico de ocupação do Centro-Oeste (como se fosse desocupado), estimulada pelo Estado (especialmente), responsável por promover alterações em diversas escalas. Além da “ocupação”, segundo os autores, as atividades agropecuárias somadas à exploração vegetal e

mineral, colocam em risco a vegetação e inúmeras espécies em extinção. Por fim, visualiza-se, na sequência, que as queimadas são tratadas como mais um impacto ambiental: “podem ocorrer de forma espontânea, isto é, sem ser provocadas pela ação humana” [...]. “No entanto, é o ser humano que provoca a maior parte das queimadas, tanto para abrir áreas de plantio quanto para renovar as áreas de pastagens” (FERNANDES et al., 2018, p.143)²³⁶

É notório como a riqueza que esse domínio guarda é simplificada nesse trecho e, embora o tema seja tratado em um parágrafo na página 31, não se validou a abrangência da biodiversidade, sendo portador de 1/3 da biodiversidade brasileira, 5% da fauna e flora mundiais (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2005), além de local das nascentes responsáveis por formar as três grandes bacias hidrográficas no país: Amazônia, Paraná/Paraguai e São Francisco.

Diante da importância que o domínio exerce, não se verifica sequer alusão à análise geográfica crítica da apropriação dos bens essenciais e aos efeitos predatórios da agroindústria no desmatamento, erosão do solo, assoreamento dos cursos d'água, uso intensivo da água na irrigação das *commodities* que demandam uso extensivo de agroquímicos, contaminadores das águas superficiais e subterrâneas. Todos esses fatores impactam, sobremaneira, os ecossistemas em múltiplas escalas, tanto de âmbito nacional quanto local, haja vista que o Cerrado é território de inúmeras populações quilombolas e originárias que encerram rica cultura.

Sobre a apropriação dos fundos territoriais, Souza (2020, p.12) assevera que:

Os fundos territoriais representam a gênese do lucro extraordinário, seja pelos processos de grilagem, controle da água, extração mineral e vegetal e de exploração animal, constitutivo de patentes ou não, mas que se mercantilizam sob a forma específica ou *commoditizada*. Importante ratificar que todo e qualquer processo de apropriação dos bens comuns, na apropriação de fundos territoriais, resultam em sua mercantilização e na obtenção do lucro extraordinário. [...] a apropriação de terras dos povos originários, a ampliação do mercado e do preço da terra, sua constituição como ativo especulativo, são exemplificações desse processo.

Assim, a análise se caracterizaria geográfica se respondesse: Por que esse tipo de produção se realiza ali? Que lógica orienta essa produção? Quais são os desdobramentos desse tipo de produção? Ao não geografizar criticamente a discussão, o livro oculta a espacialidade, os impactos da produção, da circulação, do consumo das mercadorias, da

²³⁶ No desenvolvimento do capítulo, junto ao Cerrado, encontra-se a problematização do Pantanal que não é nosso foco de análise neste momento.

distribuição dessa produção, bem como dos rejeitos nos territórios e todos os conflitos sociopolíticos e econômicos dela derivados.

Como aponta Raffestin (1993), o poder não é objeto de uma tradução espacial imediata. [...] “explicitar o poder e a prática que os homens têm das coisas é, involuntariamente, desnudar o poder que esses mesmos homens se atribuem ou procuram se atribuir sobre os seres e as coisas” (1993, p.6).

Nessa perspectiva, ausentam-se os sentidos diversos da sociedade e dos territórios que transcendem a expressão monetária da produção agroindustrial, sentidos esses que guardam os povos originários e tradicionais, cuja vida-natureza se territorializa na dimensão de riqueza (natural-cultural), como versa Célia Xacriabá²³⁷, demonstrando a relação íntima do seu povo com o território, sobretudo com o Cerrado:

[...] falar de cultura é falar de território, é falar do útero que gesta a vida também. Falar de cultura é falar do lugar feminino também. Eu sou Célia Xacriabá, lá do Norte de Minas Gerais. Eu falo que conhece bem Minas, só quem conhece Gerais profundo. Todas as vezes que vai colocar aí onde está o povo Xacriabá no norte de Minas, o povo Xacriabá, eu comparo também como a resistência do cerrado; aparentemente nós somos pequenos mas temos a raiz profunda para pensar nessa sustentação da identidade do território na relação com a cultura [...]

O Capítulo 12: “Aspectos físicos e sociedade”, parte da concepção de sociedade como somatório de homens, mulheres e não os modos de ser e existir dos seus membros singulares. Homogeneizados e generalizados, os integrantes da sociedade, figuram “ser humano” a que os autores se referem aos “sujeitos” que degradam e impactam o Cerrado, ocultando os reais sujeitos e suas práticas em uma sociedade de classes: “[as queimadas] podem ocorrer de forma espontânea, isto é, sem ser provocadas pela ação humana” (FERNANDES et al., 2018, p.143)

Kosik, quando discorre sobre os aspectos relativos à economia e filosofia, afirma: “a investigação que visa diretamente à essência, ao deixar de lado para trás tudo aquilo que é inessencial, como lastro supérfluo, lança dúvida quanto a sua própria legitimidade. Faz passar por aquilo que não é” (2020, p. 67).

Ainda sobre o Centro-Oeste, vê-se no Capítulo 13 a discussão a respeito da “Expansão econômica e ocupação”, que se inicia com a classificação das regiões brasileiras, segundo a participação do setor primário no PIB.

²³⁷ Canal da resistência. Uma verdadeira aula com a Professora ativista Célia Xacriabá. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AE3tod_eLgw . Capturado em out.2020.

Dela se extrai o seguinte trecho:

[...] A agricultura é o setor mais importante do Centro-Oeste correspondendo a mais de 40% da produção agrícola do país e a 38% na área cultivada, com destaque para a soja, algodão e o milho. Entre os fatores que contribuíram para a expansão da atividade agrícola na região, sobressaem no desenvolvimento da biotecnologia, os investimentos governamentais (isenções fiscais, ofertas de terra, investimentos de infraestrutura) e as técnicas de irrigação e correção do solo. A técnica de correção de solos compensa a baixa fertilidade natural dos solos do Cerrado. São utilizados fertilizantes em larga escala na preparação dos terrenos para o cultivo com o objetivo de torná-los mais produtivos. A produção regional tem provocado a retirada da vegetação nativa o uso de produtos químicos em maquinaria pesada tem gerado degradação, principalmente no estado do Mato Grosso, que abriga zona de transição entre o cerrado e a Floresta amazônica (FERNANDES et al., 2018, p. 142, 148).

A seguir,

Figura 11 - Texto complementar do Expansão econômica e ocupação do livro Araribá Mais (2018).

Ler o texto

Centro-Oeste: características básicas da economia regional e alguns desafios ao desenvolvimento

A Região Centro-Oeste vivenciou significativo crescimento econômico nas últimas décadas, uma vez implantado e consolidado o vetor do agronegócio associado à produção de grãos (principalmente à cultura da soja) e à criação de rebanho bovino, com forte vinculação aos mercados externos. De acordo com dados obtidos no portal do Ipeadata, a participação da região no Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro saltou de 2,5%, na década de 1960, para cerca de 10%, em 2010, atestando a importância do já mencionado movimento de ocupação demográfica e adensamento econômico do interior do país, inicialmente impulsionado pelos governos de Getúlio Vargas a Juscelino Kubistchek. [...]

É importante sublinhar que a implantação da atividade agropecuária na região só se mostrou exitosa a partir de pioneiros desenvolvimentos tecnológicos aplicados ao cultivo, que permitiram a incorporação das áreas de Cerrado como base agricultável em ampla escala. [...] Por sua constituição original, o solo regional era predominantemente ácido e sem nutrientes, pouco propício à lavoura. A porção de terras férteis no Cerrado era bastante reduzida. As condições naturais foram compensadas ou “corrigidas” pela inserção de fertilizantes químicos e pela adaptação de sementes e culturas às condições locais, elementos de correção desenvolvidos pelas pesquisas agronômicas. Com a expansão das lavouras e os impactos derivados, o desafio que atualmente se impõe passa pelo desenvolvimento tecnológico associado à sustentabilidade ambiental das culturas agrícolas [...].

CAVALCANTI, I. M. et al. *Um olhar territorial para o desenvolvimento: Centro-Oeste*. Rio de Janeiro: BNDES, 2014. p. 250.

- Junte-se a um colega e discutam: Como o agronegócio, nas últimas décadas, alterou a dinâmica socioeconômica e territorial da Região Centro-Oeste?

Ler o texto: Segundo o texto, houve expressivo aumento da participação da região no PIB brasileiro.

(FERNANDES et al., 2018, p. 149).

Em seguida, encontra-se, conforme demonstrado no Sumário (Quadro 40), breve caracterização da atividade *pecuária* realizada no Centro-Oeste, com referência rápida a alguns transtornos ambientais, como o *extrativismo*, reconhecido a partir de ferro e manganês extraído da Serra do Urucum (MS), bem como a rota do seu escoamento, seguido de uma página destinada à temática: “o transporte da produção agropecuária”.

Na página 154, os autores discorrem sobre os setores *secundários e terciários*, a ocupação no Centro-Oeste (com mapa Brasil: Pecuária e Mineração - século XVIII). Para

finalizar o capítulo de 15 páginas, discutem a construção de Brasília, a ocupação recente do Centro-Oeste a partir da exploração das informações de mapa da população urbana em relação à população rural da região Centro-Oeste, dissertando sobre a expansão econômica e ocupação em duas seções: “Ser no mundo” – constituído por texto que traz breve caracterização do PIX, acompanhado de um mapa (fig.11), localizando-o, com dados textuais relativos à sua extensão, vegetação, número de indígenas, somado ao breve histórico de criação do parque pelos irmãos Villas Bôas, desarticulando as questões dos povos originários de problemáticas que poderiam ganhar relevância na análise geográfica, tal como a proposta do uso do mapa (fig.9). O texto seguinte à apresentação do PIX é intitulado: “Atletas indígenas deverão participar dos jogos Olímpicos”.

Conforme já foi destacado nessa investigação, é importante lembrar que as dimensões propostas para a criação do PIX era outra e os dezesseis povos que hoje vivem no Parque, se territorializavam para além do seu limite (fig. 6), conforme constata-se:

Cada povo xinguano possui um acervo milenar de conhecimentos peculiares sobre a natureza e os processos tecnológicos para transformá-la a seu favor. Contudo, a demarcação do Parque deixou de fora uma parte significativa dos territórios tradicionais e seus respectivos recursos naturais, muitos deles estratégicos para a reprodução física e cultural desses povos. Esse fato é mais grave para os grupos que sofreram transferência de outros locais, pois precisaram se ajustar às novas condições ambientais (ISA, 2011, p.22)

Esse aspecto denota que a exclusão de dados do livro, referentes aos povos Aweti, Ikpeng, Kalapalo, Kamaiurá, Kawaiweté (Kaiabi), Kisêdje (Suiá), Kuikuro, Matipu, Mehinako, Nafukuá, Naruvôtu, Tapayuna, Trumai, Waurá, Yawalapiti, Yudjá (Juruna) e toda a riqueza contida em cada um, assim como no PIX, engendra uma análise pseudoconcreta, haja visto o histórico, a espacialidade no tempo e a temporalidade do espaço (fig. 13), resultante em deslocamentos compulsórios, configurando o Parque naquilo que é hoje. Chama-se atenção também para a escolha das cartografias se compararmos as representações (figs. 9 e 13), aquelas que trazem à luz das análises territoriais, a ideia de processualidade, movimento dos fenômenos, juntamente com as escalas; e aquela que apenas ilustra, contribuindo para localizar o objeto em estudo (fig. 12).

Figura 12– Conteúdos relativos ao PIX do livro Araribá Mais 7º ano (2018)



Fonte: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Cabeceiras do Rio Xingu – Desmatamento 2015. São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/mapas/cabeceiras-do-rio-xingu-desmatamento-2015>>. Acesso em: 11 set. 2017.

Agora leia a reportagem a seguir.

Atletas indígenas deverão participar de Jogos Olímpicos

Atletas indígenas brasileiros deverão participar de competições internacionais como os Jogos Olímpicos de 2024. O Ministério da Cultura (MinC), em parceria com o Ministério do Esporte e com a Fundação Nacional do Índio (Funai), iniciou um projeto conjunto para apoiar os indígenas nas modalidades canoagem, tiro com arco e lutas.

(FERNANDES *et al.*, 2018, p. 160).

conhecimento: Produção, circulação e consumo de mercadorias foi contemplado, juntamente com os conteúdos relativos à Desigualdade social e trabalho, Biodiversidade brasileira e Formação territorial do Brasil nos capítulos 12 e 13, selecionados para uma análise mais apurada.

Figura 14 – Correspondência entre o conteúdo do volume Araribá Mais 7º ano e BNCC

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento	Habilidades
IMESTRE	UNIDADE V REGIÃO CENTRO-OESTE CAPÍTULO 12 Aspectos físicos e sociedade CAPÍTULO 13 Expansão econômica e ocupação	Formação territorial do Brasil	EF07GE02: Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas. EF07GE03: Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
		Características da população brasileira	EF07GE04: Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.
		Produção, circulação e consumo de mercadorias	EF07GE06: Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.
		Desigualdade social e o trabalho	EF07GE07: Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.
		Mapas temáticos do Brasil	EF07GE09: Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais. EF07GE10: Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.
		Biodiversidade brasileira	EF07GE11: Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária). EF07GE12: Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: - relacionar aspectos naturais, sociais e econômicos da Região Centro-Oeste do Brasil; - identificar os causadores, os impactos e a dimensão da degradação ambiental no Cerrado e no Pantanal; - compreender de que forma se deu a expansão econômica da região e conhecer as principais atividades; - identificar características de cidades planejadas em comparação com cidades que crescem sem planejamento.		

(FERNANDES et al., 2018, , p. XXV).

Considerando esse dado, constata-se a possibilidade de afirmar a presença dos objetos de conhecimento e as habilidades contempladas no capítulo sem que, de fato, os verifiquem na sua extensão. Nesse exercício, ficou clara a possibilidade de redução da análise geográfica nos objetos de conhecimentos e habilidades prescritas na Base, a partir das relações dos territórios hegemônicos, homogeneizando-os, ao secundarizar na análise, elementos indispensáveis para compreender os territórios das populações originárias. Por isso, os objetos de conhecimento e mesmo as habilidades, podem, sim, ser tomadas na produção didática, dentro de ordens diversas: ora mais conservadora, ora mais crítica, contestadora, considerando que, nessa tomada de decisão, as leis econômicas e sociais não estão descoladas da História.

A exemplo, podem-se indagar as razões que justificariam a inserção do objeto do conhecimento: produção, circulação e consumo como etapas presentes na relação de produção, apartados da distribuição. Seria pela razão de a distribuição revelar o regime de

propriedades e a concentração de riquezas e, ao mesmo tempo, que essa desigual distribuição funda o modelo produtivo centrado na espoliação dos territórios dos povos originários, colocando essas populações em um nível de desigualdade social com os não indígenas, nunca vista antes, haja vista a precariedade na alimentação, moradia, acesso à saúde, educação, como têm demonstrado documentos do CIMI e da Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Incluindo aspectos de natureza ideológica, os conteúdos a cargo das competências e a aprendizagem fundada na realização de testes padronizados, são fatores que diminuem a importância e o aprofundamento dos conceitos da Geografia, da Economia, da Filosofia, e da Política. Associado a isso, como já foi discutido, as habilidades e competências no conjunto da Base, não esboçam claramente um projeto político coletivo, ou seja, o projeto político para a sociedade baseia-se no individualismo, não como a defesa dos valores do indivíduo socialmente constituídos, senão como a importância e o favorecimento de interesses singulares.

Os hiatos presentes em conceitos constituintes das competências das Ciências Humanas e da Geografia, como “consciência socioambiental”, “conhecimento geográfico”, “ocupação humana” tanto quanto as habilidades que incluem especificamente os povos indígenas e populações originárias, não são neutras. Nessa perspectiva, não basta enunciar na habilidade e nas competências gerais das Ciências Humanas e específicas da Geografia que os sujeitos respeitem as diversidades étnico-culturais sem que tais elementos essenciais sejam explicitados a fim de subjetivar esses significados.

Inferese, desse modo, que os conteúdos dos livros didáticos encontram determinantes fora deles. Além dos aspectos de caráter econômico e político destacados ao longo de todos os capítulos, as competências e habilidades da/na Geografia dos livros didáticos podem ser “incorporadas” nos capítulos, sem traduzir análises territoriais mais complexas sobre as nações originárias, revelando o caráter ideológico que se afirmara nos primeiros capítulos, um desalinhamento entre as habilidades prescritas e as competências esperadas.

Como exemplo, entende-se que a prescrição das habilidades EF07GEO3 e EF07GE04 e a forma e conteúdo presentes no enfoque dado no livro, além das outras prescritas na figura 13, não são suficientes para instrumentalizar os estudantes do 7º ano a: selecionar argumentos que reconheçam as territorialidade dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombo, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e das cidades, como direitos legais dessas comunidades; analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a

diversidade étnico- cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como os aspectos de renda, sexo, idade nas regiões brasileiras.

No Guia Digital do PNLD 2020, encontra-se, na análise de cada obra aprovada, juntamente com outros dados referentes à coleção Araribá Mais, o seguinte trecho:

No que se refere aos princípios éticos, a coleção atende, de certa maneira, a Lei nº11.645/2008, pois há menção aos povos originários e afro-brasileiros. Isso dar-se por meio de imagens, atividades, textos, dentre outras formas. Ao longo da coleção, observa-se a abordagem de temáticas e questões relacionadas ao preconceito e à discriminação em nossa sociedade. A coleção promove, positivamente, a imagem de afrodescendentes, visibilizando, em certa medida, o protagonismo social de afrodescendentes. No entanto, discussões sobre racismo aparecem dispersas ao longo dos volumes. Além disso, os conteúdos e atividades em que se apresentam os povos originários e quilombolas não retratam, de modo aprofundado, os modos de vida, os conflitos e territorialidades atuais. Na coleção, tais povos estão limitados ao viés da tradição”. (p. 84-85)

Diante desses aspectos infere-se que o tratamento dado aos territórios dos povos originários reflete que o livro didático também é atravessado por relações de poder, inclusive por ser instrumento que contribui para a internalização de determinados significados compatíveis com a manutenção da ordem econômica neoliberal, marcada pela mercantilização da natureza, das relações, pela desregulamentação das conquistas históricas da classe trabalhadora, do Movimento Negro, dos Movimentos Indígenas, entre tantas outras lutas oriundas da resistência frente às desterritorializações.

Para Samir Curi Meserani “o livro didático é uma obra muito pesada para quem não se submete à Ordem, à Forma, ao Conteúdo, à Estrutura e a todas as manifestações de um mesmo modo de constituir e ver os discursos humanos” (ECO; BONAZI, 1980, p. 9).

Sabe-se que o livro didático é um, entre tantos outros meios capazes de difundir, cristalizar e contestar significados socialmente construídos e constituidores da consciência. A respeito dos significados, Leontiev (1978) aponta:

son producidos por la sociedade y poseen su propia historia en el desarrollo del lenguaje, en el desarrollo de las formas de la conciencia social; en ellos se expresa el movimiento de la ciencia humana y de sus recursos cognoscitivos, así como las nociones ideológicas de la sociedade: religiosas, filosóficas, políticas. En ésta su existencia objetiva se subordinan a las leyes histórico-sociales y la vez, a la lógica interna de su próprio desarrollo (p.116)

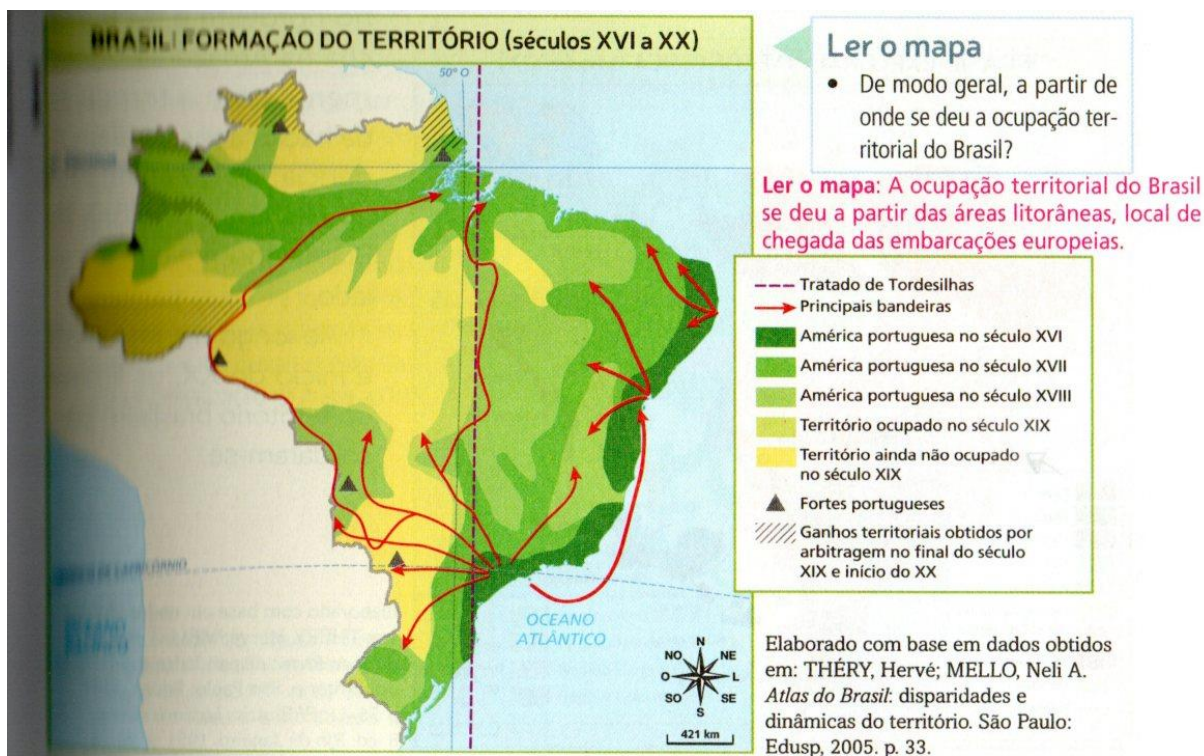
No livro da coleção Expedições Geográficas, das referências sobre os povos originários, 39% são relativas aos povos no período colonial, 11% relacionadas às suas dependências das paisagens naturais, 16% são citações que os colocam como vítimas dos

impactos ambientais, 25% dão conotação do seu protagonismo social e 9% caracterizam-se por outros temas.

Cabe destacar, entretanto, que se forem consideradas menções, citações, passagens rápidas aos povos originários, as análises que se voltam de fato às suas territorialidades objetivas se restringem aos itens 3,8,10,14 do Quadro Síntese (Quadro 43). Dentre esses, 75% trazem à tona conflitos territoriais que colocam em xeque a ordem político-econômica vigente.

Na essência, esses dados demonstram que, olhar para os territórios dos povos originários na sua concretude pressupõe contestação da ordem estabelecida, demonstrando que a temática em si é conflituosa e essa pode ser uma das razões pelas quais ela tem conseguido tão pouco espaço nas análises geográficas dos livros didáticos. Exemplo desses conflitos históricos são postos de forma quase naturalizada nos livros, ao tratar da formação do território brasileiro (com destaque para o singular), mantendo há séculos o conceito de *terra nullius* utilizados pelos colonizadores para se apropriarem dos territórios. Em todos os livros, verifica-se que a visão colonialista não se atualiza, a exemplo dos mapas bastante comuns nos livros do 7º ano (figuras. 14, 15, 16), com destaque aos territórios não ocupados e à centralidade da atividade da metrópole.

Figura 15 – Mapa do livro Araribá Mais (2018)



(FERNANDES et al., 2018, p. 2018, p. 53).

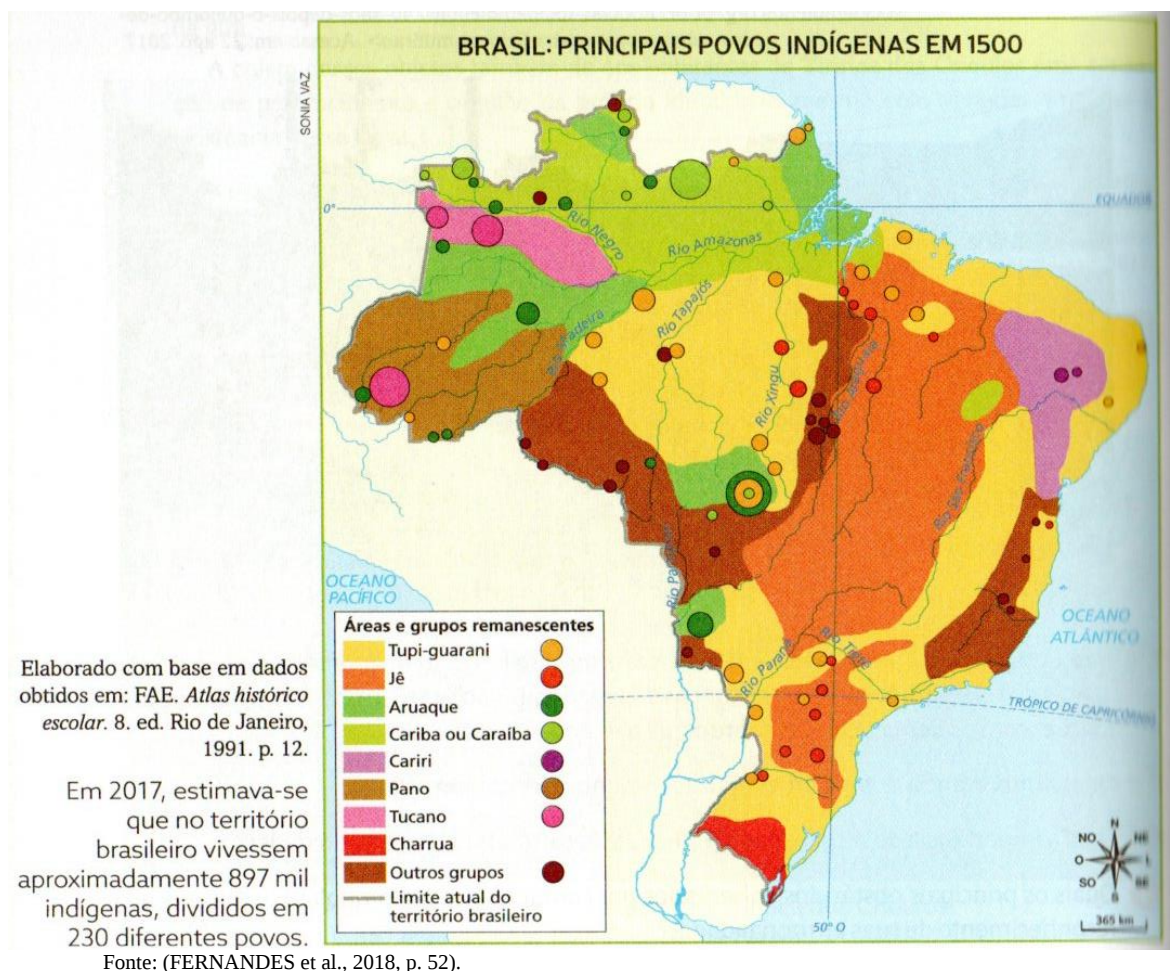
Figura 16 – Mapa do livro Expedições Geográficas (2018)



Figura 17 – Mapa do livro Vontade de Saber (2018)



Figura 18 – Mapa do livro Araribá Mais (2018)²³⁸

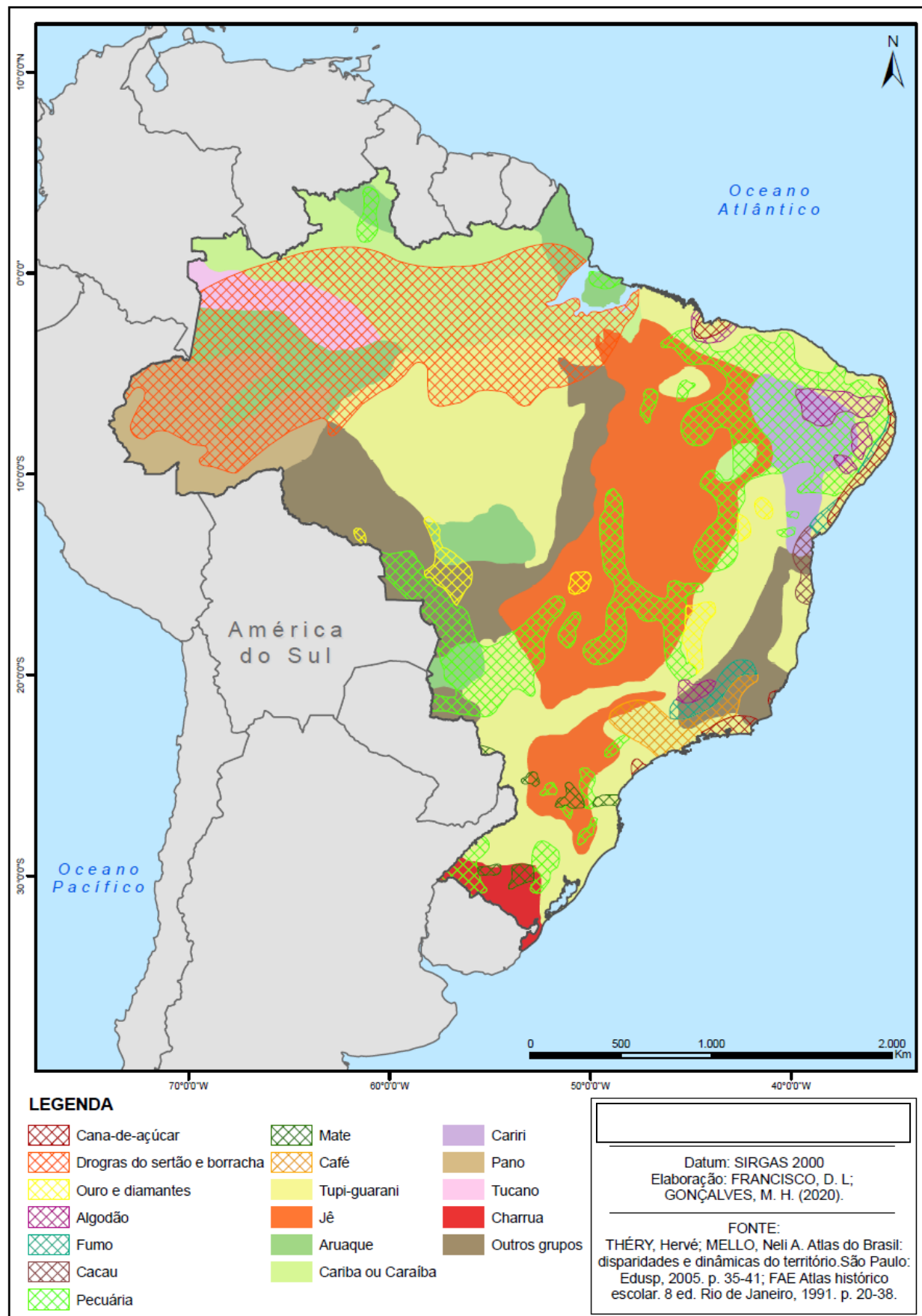


Essas representações traduzem significados sobre os povos originários há décadas, ainda que em alguns casos eles venham acompanhados de representações como demonstrado na figura 17 – são análises que nem sempre se articulam, dicotomizando as espacialidades, diferentes de ver os fenômenos em simultaneidade.

Assimilam-se de modo diferente as relações sociais que engendraram os processos de espoliação e empobrecimento dos povos originários num mapa síntese (Fig. 18), cuja proposta de espacialização de qualquer atividade econômica da metrópole, ocorre sobreposta aos territórios dos povos originários, assim como é de costume ver a representação da vegetação nativa paralelamente às zonas de “ação antrópica”.

²³⁸ Embora mapas históricos dessa natureza possam trazer equívocos em relação à localização e extensão dos territórios exatos dos povos, eles especializam os territórios das populações originárias, rompendo com a ideia de território a se conquistar.

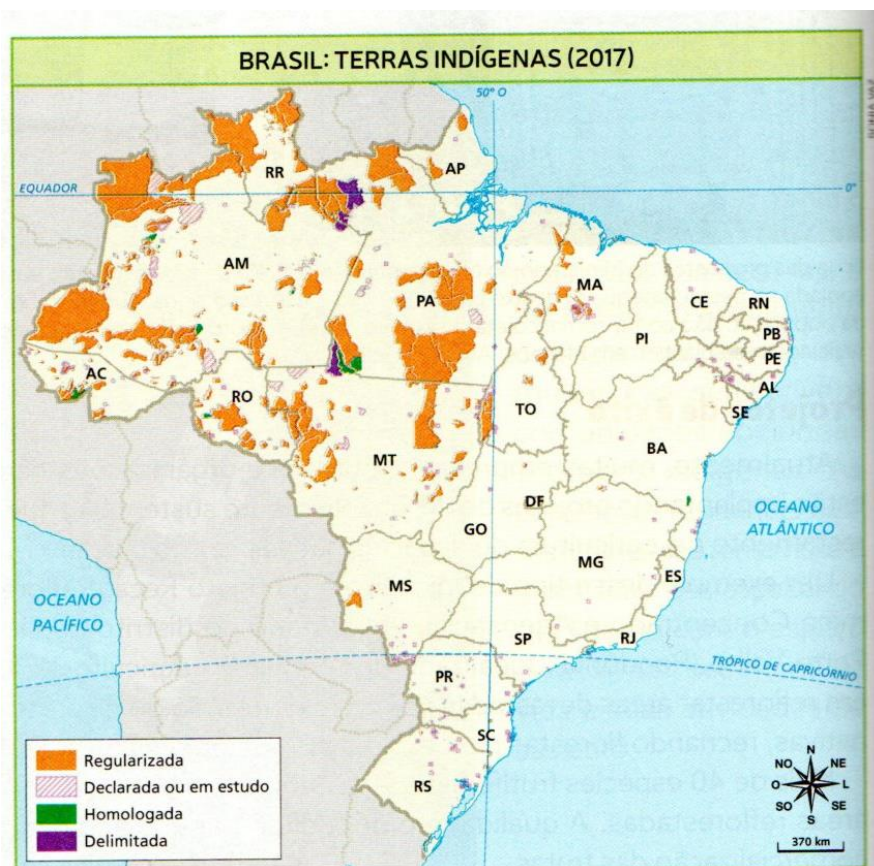
Figura 19 - Provável territorialização dos povos originários antes do século XVI – Economia colonial século XIX.



É certo que os mapas não são capazes de traduzir todas as relações e práticas socioespaciais, mas traduzem significados. Em contraposição ao apagamento dos territórios indígenas, a proposição da correlação das informações, torna-se uma forma de espacializar as relações de poder na conformação do espaço Brasil e o avanço nos territórios das populações originárias, concomitante ao seu aniquilamento.

Significar as relações do passado a fim de iluminar o presente, em vez de descolar os elementos analíticos de uma mesma relação. Assim, o mapa pode significar, graficamente, de modo a contribuir para o desvelamento dos territórios atualmente (fig.20), como resultado daquilo que foi (fig.18, 19). São os fatores socioterritoriais que explicam a ocorrência dos 98,5% das terras indígenas se localizarem atualmente na Amazônia e, apenas 1,75% nas regiões Nordeste, Sudeste, os nos estados do Mato Grosso do Sul e Goiás (ISA, 2011). As explicações são sobretudo geográficas e podem prover possibilidades do vir a ser: dos indivíduos e dos territórios, com conceitos e significados que atualizem o os livros, amparando uma projeção articulada às reivindicações do movimento Indígena, à amplificação da democracia, de garantia dos Direitos Humanos e, conseqüentemente, aos direitos constitucionais de territorialização dos mais diversos povos.

Figura 20 – Mapa do livro Araribá Mais 7º ano (2018)



Fonte: (FERNANDES et al., 2018, p. 2018, p. 52).

Por fim e não menos importante, observa-se que as atividades sobre os povos originários propostas nas seções “Atividades” de cada livro do 7º ano são ínfimas, assim como nos livros do 6º ano, conforme demonstrado no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Exercícios sobre os povos originários – 7º ano - Livros em análise (2018)



Fonte: (FERNANDES et al., 2018; ADAS; ADAS, 2018; TORREZANI, 2018).
Organizado pela autora

Postos os aspectos dos exemplares dos 7ºs anos, ver-se-á como se territorializam esses conteúdos nos livros didáticos dos 8ºs anos, a começar pela observação dos sumários e síntese dos sumários.

Quadro 46- Sumário do livro Araribá – 8º ano (2018).

Sumário	p.
UNIDADE I – ESPAÇO GEOGRÁFICO E GEOPOLÍTICA MUNDIAL	10
CAPÍTULO 1 – Geopolítica e relações internacionais	12
A CONFIGURAÇÃO DO MUNDO	13
O Estado	14
A nação	14
O território	14
O país	15
AS RELAÇÕES ENTRE OS PAÍSES E AS PRINCIPAIS ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS	15
Banco Mundial e FMI	16
Organização das Nações Unidas (ONU)	17
Em prática – A atuação da ONU e os recursos financeiros	18
ORGANIZAÇÕES MUNDIAIS E INTEGRAÇÃO CULTURAL	19
Atividades	
CAPÍTULO 2 – Da ordem bipolar à Geopolítica atual	21
A GUERRA FRIA	22
CONFLITOS E TENSÕES	24

Questões territoriais	25
Interesses econômicos e recursos naturais	26
Rivalidades étnico-religiosas	27
Integrar conhecimentos: Geografia e História – Conflitos atuais em escala global	28
O contexto latino-americano	30
O papel da ONU	31
Atividades	32
Ser no mundo – a relação entre os países 3e a política ambiental climática	34
UNIDADE II – POPULAÇÃO E REGIONALIZAÇÃO DO ESPAÇO MUNDIAL	36
CAPÍTULO 3 – Aspectos demográficos	38
POPULAÇÃO: CRESCIMENTO E DISTRIBUIÇÃO	39
Concentração da população, mas cidades	40
Sociedades urbano-industriais e produção agropecuária	41
Em prática – Representação cartográfica da população em anamorfoses	42
PIRÂMIDES ETÁRIAS	44
Pirâmides etárias e o desenvolvimento dos países	45
Integrar conhecimentos: Geografia e Matemática – Construção das pirâmides etárias	46
Atividades	47
CAPÍTULO 4 – Migrações, refugiados e diversidade	48
UM MUNDO DIVERSO	49
A diversidade étnica e cultural	50
MIGRAÇÕES	52
Fluxos migratórios até o século XIX	52
Fluxos migratórios no fim do século XIX e no início do século XX	53
Fluxos migratórios contemporâneos	53
Lugar e cultura – Os fluxos migratórios para o Brasil	55
Conflitos e refugiados no mundo	56
Atividades	60
CAPÍTULO 5 – Diferentes formas de regionalização	61
GRANDES ÁREAS GEOCULTURAIS	62
REGIONALIZAÇÃO POR CRITÉRIOS AMBIENTAIS	63
Regiões de biodiversidade ameaçada	63
Regiões por uso dos recursos hídricos	64
Mundo em escalas- Gestão dos recursos hídricos na América Latina	65
PAÍSES DESENVOLVIDOS E PAÍSES SUBDESENVOLVIDOS	66
PRIMEIRO, SEGUNDO E TERCEITO MUNDO	67
A dissolução do Segundo Mundo	68
Integrar conhecimentos: Geografia e História – A conferência de Bandung	68
PAÍSES DO NORTE E PAÍSES DO SUL	69
Em prática – O auxílio dos Sistemas de Informações Geográficas (SIG) na regionalização	70
UM MUNDO BIPOLAR	71
PAÍSES RICOS E PAÍSES POBRES	72
REGIONALIZAÇÃO POR NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO	73
Países com maior desenvolvimento	73
Países em desenvolvimento	74
Países menos desenvolvidos	76
O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO	77
Novos índices de desenvolvimento humano	78
PRODUTO INTERNO BRUTO (PIB)	80
GINI	80
OUTROS INDICADORES	81
Atividades	82
Para refletir: Quais obstáculos encontrados pelos imigrantes haitianos no Brasil?	84

UNIDADE III – O CONTINENTE AMERICANO	86
CAPÍTULO 6 – Quadro natural e regionalização	88
RELEVO	89
A ocupação do continente americano	90
HIDROGRAFIA	90
CLIMA	91
Rios voadores – sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes	92
Mundo em escalas – Comercialização da água e conflitos na América Latina	93
VEGETAÇÃO	94
A REGIONALIZAÇÃO PELO CRITÉRIO GEOGRÁFICO	95
A REGIONALIZAÇÃO PELO CRITÉRIO HISTÓRICO, CULTURAL E SOCIOECONÔMICO	96
América Latina	96
América Anglo-Saxônica	97
A FORMAÇÃO HISTÓRICA DO CONTINENTE AMERICANO	98
A conquista do continente	99
POVOS E CULTURAS DO CONTINENTE AMERICANO	100
Influências culturais	101
Lugar e cultura – Movimentos sociais na América Latina	102
Atividades	103
CAPÍTULO 7 – População e economia	105
CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO	106
INDICADORES SOCIOECONÔMICOS	106
Saúde pública	107
Estrutura etária	107
Em prática – Comparar as características de diferentes países em mapas	109
Zonas de risco e de alagados nas cidades da América Latina	110
RECURSOS NATURAIS	111
Mundo em escalas – Proteção da Amazônia e demais Florestas Equatoriais	112
AGROPECUÁRIA	113
Características da produção agropecuária na América Latina	114
INDÚSTRIA	114
Indústria e tecnologia	115
Dependência e Igualdade	115
COMÉRCIOS E SERVIÇOS	116
CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS GRANDES CIDADES DA AMÉRICA LATINA	117
Atividades	118
Ser no mundo – Imprecisões da regionalização do espaço geográfico	120
UNIDADE IV – AMÉRICA DO NORTE	122

CAPÍTULO 8 – Estados Unidos: território, organização do espaço e população	124
RECURSOS ENERGÉTICOS	125
Em busca da autossuficiência	126
Questão ambiental	126
POPULAÇÃO E TERRITÓRIO	127
Imigração	128
Questão racial	129
Mundo em escalas – O movimento negro brasileiro e sua importância global	130
FORMAÇÃO TERRITORIAL	132
As colônias do Norte	132
As grandes propriedades agrícolas do Sul	133
O IMPERIALISMO	134
A EXPANSÃO TERRITORIAL PARA O OESTE	135
A expansão imperial	136
PRESENÇA MUNDIAL	137
Intervencionismo	137
Integrar conhecimento: Geografia e História – Doutrina Monroe e o <i>Big Stick</i> -: a influência econômica e militar dos Estados Unidos na América Latina	138
Poderio e ascensão da China	140
Mundo em escalas – Investimentos chineses no Brasil	141
Atividades	142
CAPÍTULO 9 – Canadá e México	143
CANADÁ	144
Estrutura demográfica	144
Imigração	144
Etnias e línguas	144
O movimento separatista de Quebec	145
Economia do Canadá	146
MÉXICO	147
População mexicana	147
Processos migratórios	148
Aspectos culturais	149
Economia do México	150
Urbanização	154
Lugar e cultura – revitalização de favelas e cultura	156
Atividades	157
Para refletir: Qual será o perfil da população estadunidense nas próximas décadas?	160
UNIDADE V – AMÉRICA CENTRAL E AMÉRICA DO SUL	162
CAPÍTULO 10- América Central: continente e insular	164
POPULAÇÃO E ASPECTOS FÍSICOS	165
Condições socioeconômicas	166
ECONOMIA CONTINENTAL	167
Agricultura de exportação e de subsistência	167
Indústria e extrativismo vegetal	167
ECONOMIA INSULAR	168
OS CANAIS DO PANAMÁ E NICARÁGUA	169
Integrar conhecimentos: Geografia e Ciências – Preservação das florestas tropicais da Costa Rica	170
HERANÇA COLONIAL	171
Realidades distintas: Haiti e Cuba	171
Em prática – Mapas qualitativos	173
Atividades	174
CAPÍTULO 11- América do Sul	175
URBANIZAÇÃO	
Crescimento urbano, industrialização e meio ambiente	

DESENVOLVIMENTO SOCIOECONOMICO ECONOMIA RECURSOS MINERAIS E ENERGÉTICOS Petróleo e gás Fontes renováveis de energia OS PROJETOS DO BRASIL PARA OS PAÍSES VIZINHOS Atividades	
Capítulo 12 – A integração regional e o papel do Brasil ORGANISMOS DE INTEGRAÇÃO Associação Latino-Americana de Integração (Aladi) Comunidade Andina Organização dos Estados Americanos (OEA) Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) Aliança Bolivariana para os Povos da Nossa América (Alba) Mercosul – objetivos e controvérsias Aliança do Pacífico e Unasul Lugar e cultura – Relação cultural do Brasil e China PROTAGONISMO BRASILEIRO E AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS Relações com a Argentina Atividades Ser no mundo – Participação dos BRICS no cenário internacional	
UNIDADE VI – REGIÕES POLARES	198
CAPÍTULO 13 – A região ártica	200
POPULAÇÃO E ATIVIDADES ECONÔMICAS	201
Mundo em escalas – Uma nova fronteira	204
Atividades	206
CAPÍTULO 14 – Antártida: o continente gelado	207
DISPUTAS TERRITORIAIS	208
A ATIVIDADE CIENTÍFICA	209
Lugar e Cultura – A chegada do Polo Sul	210
EXPLORAÇÃO ECONÔMICA	212
Preocupação com o futuro	212
MUDANÇA CLIMÁTICA	213
Em prática – Antártida e clima da América do Sul	214
Atividades	216
Para refletir - Por que a Antártida está mais suscetível à destruição da camada de ozônio?	218
UNIDADE VII – ÁFRICA: REGIONALIZAÇÃO E FRONTEIRAS	220
CAPÍTULO 15 – Localização, quadro natural e regionalização	222
RELEVO	223
Planaltos africanos	223
HIDROGRAFIA	224
CLIMA E VEGETAÇÃO	225
Clima	225
Vegetação	225
Lugar e Cultura – Povos nômades dos desertos africanos	227
REGIONALIZAÇÃO DA ÁFRICA	228
Atividades	230
CAPÍTULO 16- As fronteiras africanas	231
O REDESENHO DO CONTINENTE	232
APARTHEID: SEGREGAÇÃO ÉTNICA	233
Conflitos no continente africano	234
A ÁFRICA NA NOVA DIT	236
Atividades	237

Ser no mundo – Indústria de mineração e trabalho	238
UNIDADE VIII – POPULAÇÃO E ECONOMIA DA ÁFRICA	240
CAPÍTULO 17 - População, conflito sociais e diversidade cultural	242
CONDIÇÕES DE VIDA NO CONTINENTE	243
A questão da aids	244
TRANSFORMAÇÕES NO CONTINENTE	245
DIVERSIDADE CULTURAL E RELIGIOSA	246
Islamismo	247
Cristianismo	247
Atividades	248
CAPÍTULO 18 – Urbanização e economia africanas	249
URBANIZAÇÃO NO NORTE DA ÁFRICA	250
Desigualdades e pobreza	250
URBANIZAÇÃO NA ÁFRICA SUBSAARIANA	251
Em prática - Periferias das cidades africanas	252
AGROPECUÁRIA	253
Os impactos da agricultura comercial	254
A importância dos rios para a agricultura	255
EXTRATIVISMO MINERAL	256
Mundo em escalas- Desenvolvimento urbano e o custo social	257
A INDUSTRIALIZAÇÃO TARDIA E INCOMPLETA	258
Obstáculos à urbanização	259
A ÁFRICA NO CENÁRIO GLOBAL	260
Integração econômica	260
Integrar conhecimentos: Geografia e Ciências – O extrativismo e suas consequências ambientais e sociais	261
Crescimento das relações com a China	262
Em prática- Relações culturais África-China	263
Atividades	264
Para refletir: Presença chinesa na África: um novo colonialismo	266
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	268

Fonte: (FERNANDES et al., 2018, p. 2018).

Quadro 47 – Síntese dos conteúdos relativos aos povos indígenas do exemplar do 8º ano Araribá Mais (2018).

Capítulo	Seção	Iconografia	Comunicação	Problematização
6. Quadro natural e regionalização	Bloco teórico capítulo	---	Ocupação do continente americano	“Quando os exploradores europeus chegaram ao continente americano, passaram a colonizar os territórios que conquistaram dos habitantes originários, como os astecas, no México, e os quéchuas e mapuches, na América do Sul” (p. 90).
6. Quadro natural e regionalização	Bloco teórico capítulo	---	Povos e culturas do continente americano	Características gerais dos povos de origem indígenas, europeia e africana.

Fonte: (FERNANDES et al., 2018, p. 2018).
Organizado pela autora.

Quadro 48– Sumário livro do 8º ano Expedições Geográficas (2018)

Sumário	
Unidade 1- Espaço mundial: diversidade e regionalização	12
Percurso 1 – Os continentes e os oceanos	14
Os continentes	14
As áreas dos continentes e oceanos	16
Estação socioambiental – Implicações da expansão do Canal de Suez na biodiversidade marinha do Mediterrâneo	17
Percurso 2 – Estado, nação e outros conceitos	18
Noções básicas para evitar enganos	18
Rotas e encontros – O Estado do Vaticano, o menor do mundo	21
O mapa político do mundo está definido	22
Estação história – Segunda divisão da ONU	23
Atividades dos percursos 1 e 2	24
Percurso 3 – Diversos modos de ver e estudar o mundo	26
A escala dos estudos geográficos	26
Vários mundos em um só	26
O mundo físico	26
O mundo das sociedades humanas: múltiplas regionalizações	27
Percurso 4 – Outras regionalizações do espaço mundial	34
Segundo o desenvolvimento científico e tecnológico	34
Segundo o Produto Interno Bruto (PIB)	34
Segundo o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	36
Segundo níveis de desenvolvimento econômico e social	37
O caráter transitório das regionalizações	40
Mochila de ferramentas – Anamorfose: uma técnica interessante para se ver o mundo	41
Atividades dos percursos 3 e 4	42
Desembarque em outras linguagens – Vik Muniz – Geografia e artes plásticas	44
Unidade 2 – População mundial, fluxos migratórios e problemas urbanos na América Latina	46
Percurso 5 – Dispersão da população mundial e migrações	48
Dispersão da população humana pelo planeta	48
Migrações internacionais	49
Estação história – Rotas e dispersão da população humana na Terra	50
Algumas grandes dispersões humanas	51
Refugiados e deslocados internos no mundo atual	54
Percurso 6 – População mundial: distribuição e dinâmica demográfica	56
O crescimento da população mundial	56
Distribuição da população	58
Desigualdades da dinâmica demográfica	61
Mochila de ferramentas – Interpretações de pirâmide etária	63
Atividades dos percursos 5 e 6	64
Percurso 7 – Fluxos migratórios na América Latina	66
Por que as denominações “América Latina” e “América Anglo-Saxônica”	66
América Latina: de área de destino de imigrantes para área de saída de emigrantes	67
Políticas migratórias na América Latina	72
Rotas e encontros – A imigração a partir do outro e o direito de migrar	73
Percurso 8 – Os problemas das cidades latino-americanas	74
América Latina: urbanização tardia	74
Problemas comuns às grandes cidades latino-americanas	75
América Latina: segregação socioespacial urbana	77
América Latina: movimentos sociais	78
Estação cidadania – Movimentos sociais latino-americano: “territórios em resistência”	79
Atividades dos percursos 7 e 8	80
Unidade 3 – A ascensão dos Estados Unidos e da China no cenário internacional e os BRICS	82

Percurso 9 – A ascensão dos Estados Unidos no cenário internacional	84
Estados Unidos: localização e divisão administrativa	84
Os antecedentes da formação da grande potência	85
Estação socioambiental – Vácuo de poder global criado por Trump abre espaço para a China	89
Percurso 10 – A ascensão da China no cenário internacional	90
China: localização e divisão administrativa	90
China: da dominação estrangeira ao socialismo e à abertura da economia	90
China: potência do século XXI	93
Relações China-Estados Unidos e China-Brasil	94
Atividades dos percursos 9 e 10	96
Percurso 11 – Os BRICS e o comércio internacional	98
O que são os BRICS	98
BRICS: indicadores sociais e econômicos	99
Padrões econômicos de produção e distribuição	100
Percurso 12 – Distribuição da indústria e os capitais estadunidenses e chinês no mundo e no Brasil	104
A indústria e seus fatores locacionais	104
Concentração industrial e fatores locacionais tradicionais	104
Dispersão espacial da indústria no mundo e no Brasil	106
Estação cidadania – Indústria 4.0 recentralização produtiva	110
Os capitais estadunidense e chinês no mundo e no Brasil	111
Atividades dos percursos 11 e 12	114
Unidade 4 – América: regionalizações, meio natural e países desenvolvidos	116
Percurso 13 – América: regionalizações e meios naturais	118
Área territorial e posição geográfica	118
Regionalizações	118
Meios naturais da América e o “rios voadores”	121
Infográfico – A questão da água na América Latina	126
América: vegetação nativa ou original e relações com o clima	128
Percurso 14 – Estados Unidos: potência econômica	130
O maior produtor, maior consumidor	130
Um gigante na agropecuária	130
O espaço urbano-industrial	132
Estação cidadania – As indústrias maquiladoras	134
Mochila de ferramentas – Como ler e compreender um texto	135
Atividades dos percursos 13 e 14	136
Percurso 15 – Estados Unidos: população e megalópoles	138
A distribuição da população no vasto território	138
Espaço urbano: as megalópoles	139
Estados Unidos: a imigração	141
Infográfico – As minorias populacionais nos Estados Unidos	144
Percurso 16 – Canadá: economia integrada ao Nafta	146
O Canadá e os parceiros do Nafta	146
A população canadense	147
Panorama econômica do Canadá	149
Atividades dos percursos 15 e 16	152
Caminhos digitais – Privacidade e espionagem na internet	154
Unidade 5 – América: países emergentes	156
Percurso 17 – México, Argentina e Brasil: industrialização tardia e população	158
As maiores economias da América Latina	158
A industrialização tardia	159
A industrialização de 1950 aos dias atuais	159
População, cidades e desigualdades sociais	161
Infográfico – A subsistência na Cidade do México	164
Percurso 18 – México, Argentina e Brasil: concentrações industriais	166
As concentrações industriais no México e na Argentina	166
A concentração industrial no Brasil: o polígono industrial	168
Atividades dos percursos 17 e 18	170

Percurso 19 – Agropecuária no México, na Argentina e no Brasil	172
México e Argentina: PIB agropecuário	172
Circuitos da carne e da soja nos Pampas argentinos e no Brasil	175
Percurso 20 – América Latina: pressões sobre a natureza e suas riquezas, destaques para México e Argentina	180
América Latina: exploração mineral	180
México: matérias-primas minerais e energia	182
Argentina: matérias-primas minerais e energia	183
Atividades dos percursos 19 e 20	184
Desembarque em outras linguagens – Diego Rivera: Geografia e pintura muralista	186
Unidade 6 – América: economias com bases mineral e agropecuária	188
Percurso 21 – América: economias com base mineral	190
Dois subconjuntos	190
Economias diversificadas com base mineral	191
Concentração e questão da terra na América Latina	191
O caso do Chile: agricultura de alta especialização e cobre	193
Demais países de economia de base mineral	195
Estação ciências – Supertelelescópio instalado no Chile	197
Infográfico – A Corrente de Humboldt	198
Percurso 22 – Uruguai e Paraguai: economias com base agropecuária	200
Economias com base agropecuária	200
O Uruguai	200
O Paraguai	203
Atividades dos percursos 21 e 22	208
Percurso 23 – América Central: economias com base agropecuária	208
Os dois conjuntos de países e territórios dependentes	208
A América Central Continental	209
América Central Continental e Insular: economia	210
América Latina: tanta riqueza e tanta pobreza	211
Rotas e encontros – O reggae na Jamaica: origem e identidades de um povo	211
	213
Percurso 24 – Cuba	214
País de terras baixas e clima tropical	214
O socialismo em Cuba	215
Os progressos sociais e as dificuldades econômicas	218
A economia cubana e o circuito da cana-de-açúcar	218
Rotas e encontros – Caleidoscópio cultural	221
Atividades dos percursos 23 e 24	222
Unidade 7 – América: organizações, conflitos e integração	224
Percurso 25 – Organizações mundiais	226
O que são organizações mundiais	226
Brasil: exemplo de impasse comercial e a OMC	228
A Unesco	230
Percurso 26 – América: organizações internacionais regionais	232
O que são organizações internacionais regionais	232
Nações básicas de comércio internacional	232
Os blocos econômicos	233
O Mercosul	233
Outras organizações internacionais regionais	235
Infográfico – América: blocos econômicos	236
Atividades dos percursos 25 e 26	238
Percurso 27 – América Latina: áreas de conflitos e tensões nas regiões de fronteira e outros impasses	240
As tensões fronteiriças	240
Questões pendentes e resolvidas	241
A paz no mundo em que vivemos	243

Percurso 28 – Brasil: faixa de fronteira, integração regional e presença na Antártida	244
Faixa de fronteira brasileira	244
América do Sul: integração física e energética	246
A Antártida	247
Mochila de ferramentas – Como elaborar um <i>storyboard</i>	250
Atividades dos percursos 27 e 28	252
Unidade 8 – África: heranças, conflitos e diversidades	254
Percurso 29 – África: o meio natural	256
Extensão e localização	256
Relevo e hidrografia	256
Clima	257
A vegetação natural e a ação antrópica	258
Percurso 30 – A África e o imperialismo europeu	260
O início da apropriação de territórios pelos europeus	260
De feitorias a colônias europeias	261
O impacto do neocolonialismo da África	263
O racismo: outro legado do colonialismo	263
A descolonização africana	264
Rotas e encontros – Nova Biblioteca de Alexandria	265
Atividades dos percursos 29 e 30	266
Percurso 31 – África: população, regionalização e economia	268
África: o segundo continente mais populoso	268
A distribuição da população	268
A regionalização com base no critério étnico ou cultural	270
A regionalização com base na economia	272
Percurso 32 – A África no início do século XXI	276
Um continente ainda fragilizado	276
Aspectos culturais	279
Ciência, tecnologia e trabalho	280
Atuação das organizações internacionais mundiais e regionais na África	281
Atividades dos percursos 31 e 32	282
Caminhos digitais – Fake News e o uso ético e responsável das tecnologias de comunicação	284

Fonte: (ADAS; ADAS, 208).

Quadro 49 – Síntese dos conteúdos dos povos indígenas do exemplar do 8º ano - Expedições Geográficas (2018)

Capítulo	Seção	Iconografia	Comunicação	Problematização
15. Estados Unidos: População e megalópoles	Infográfico	Mapas temáticos Estados Unidos (população de origem hispânica, negra, asiática e população indígena.	As minorias populacionais nos Estados Unidos	Distribuição da população indígena nos EUA (2017)
20. América latina: pressões sobre a natureza e suas riquezas, destaque para México e Argentina.	Bloco teórico capítulo	Vista de mina de ouro Valadero, na província de San Juan, Argentina (2017).	Protestos de comunidade contra a espoliação	Pressão política das comunidades tradicionais e povos indígenas contra impactos provocados pela atividade mineradora.

20. América latina: pressões sobre a natureza e suas riquezas, destaque para México e Argentina	Bloco teórico capítulo	Mineração de cobre e ouro na província de Catamarca, Argentina (2016)	Impactos sociais e conflitos	“Os impactos ambientais provocados pela mineração são enormes. Vão desde a desapropriação de terras de comunidades tradicionais, como é o caso de indígenas, às doenças causadas pela poluição ambiental e, sobretudo, pelo comprometimento da qualidade da água em razão do seu alto consumo pela atividade mineradora e pela redução dos mananciais” (p. 181).
---	------------------------	---	------------------------------	--

Fonte: (ADAS; ADAS, 2018).

Quadro 50- Sumário dos conteúdos sobre os povos indígenas do livro 8º ano Vontade de Saber (2018)

Sumário	
Capítulo 1 – A dinâmica da população mundial	12
Distribuição da população mundial	16
A dispersão da espécie humana	
Momento da cartografia	17
Mapa de fluxos: a dispersão da população humana na Terra	
Distribuição atual da população mundial	18
Distribuição desigual da população	20
Geografia em foco Aumento da urbanização no mundo	21
Atividades	22
Dinâmicas migratórias da população mundial	23
Os fluxos mundiais da população mundial	24
Geografia em foco	26
O Brasil e as migrações internacionais	
Investigando na prática	27
Conhecer o município por meio da entrevista	
Explorando o tema	28
A dura realidade dos imigrantes	
Panorama atual da população mundial	30
Características etárias da população mundial	31
Diferentes formatos de pirâmides etárias	32
Geografia em foco	35
Controle da natalidade: o caso da China	
Atividades	36
Capítulo 2 – Territórios e nações do mundo	38
O espaço terrestre: continentes e oceanos	40
Povos e culturas	42
Territórios e soberania	44
Territórios e minorias nacionais	46
Geografia em foco	47
Uma nação em busca da soberania	44
Minorias nacionais e conflitos	48
Atividades	51
As fronteiras da discórdia	52
Geografia em foco	53
Conflitos na Caxemira	

Investigando na prática Telejornal das questões territoriais	54
Momento da cartografia Projeções Cartográficas: diferentes maneiras de representar a superfície terrestre	56
Explorando o tema Os muros e as fronteiras no mundo atual	60
Atividades	62
Capítulo 3 – Panorama da economia e da geopolítica mundial	64
O ser humano, as técnicas e o trabalho	66
O trabalho e as técnicas	68
O sistema político-econômico capitalista	69
O capitalismo comercial	70
O capitalismo industrial	71
O capitalismo financeiro	72
Geografia em foco o capitalismo financeiro e o imperialismo europeu	72
O capitalismo técnico-científico-informacional	73
Explorando o tema A primeira, a Segunda e a Terceira Revolução Industrial	74
Atividades	76
O sistema político-econômico socialista	77
O apogeu e o declínio do sistema socialista	78
A geopolítica global: a bipolaridade e a multipolaridade	
Geografia em foco A Guerra Fria	79
A multipolaridade mundial e a nova ordem internacional	80
Atividades	81
As desigualdades do mundo atual: o desenvolvimento e o subdesenvolvimento	83
Países desenvolvidos e subdesenvolvidos	84
Medindo o desenvolvimento socioeconômico de um país	86
Renda per capita	86
Mortalidade Infantil	87
Expectativa de vida	87
Taxa de alfabetização	88
IDH: um índice que combina vários indicadores	88
Geografia em foco As aparências enganam	90
Atividades	92
Países Desenvolvidos	936
Geografia em foco O desemprego e a pobreza no mundo desenvolvido	95
A economia dos países desenvolvidos	95
Países subdesenvolvidos	97
As diferenças entre os países subdesenvolvidos	99
Dívida externa	
Países emergentes	
Encontro com História...	101
As raízes do subdesenvolvimento	
Os blocos econômicos	102
Atividades	104
Capítulo 4 – Continente americano: América Anglo Saxônica	106
O continente americano	108
América Anglo-Saxônica e América Latina	108
América do norte, Central e do Sul	110
Encontro com ... História	112
O povoamento do continente americano	

O território da América Anglo-Saxônica	113
Principais características naturais da América Anglo Saxônica	114
O relevo e a hidrografia	114
Geografia em foco	116
A região dos Grandes Lagos	116
O clima e as formações vegetais	117
Geografia em foco	119
A agricultura irrigada no Deserto da Califórnia	
Os Estados Unidos e a população	120
A população atual dos Estados Unidos	122
População urbana	124
Elevada qualidade de vida	125
Geografia em foco	126
A fronteira entre os Estados Unidos e México	127
O Canadá e sua população	127
Atividades	120
A supremacia estadunidense no mundo atual	
Os Estados Unidos: uma grande potência econômica mundial	131
A economia regional: o Nafta	134
O setor industrial dos Estados Unidos da América	135
As multinacionais dos Estados Unidos da América	137
Explorando o tema	138
A cultura estadunidense no mundo	
Geografia em foco	140
A descentralização industrial dos Estados Unidos	140
A economia agrária dos Estados Unidos	141
Os Estados Unidos e seus recursos minerais	143
A economia do Canadá	144
A indústria canadense	144
A economia agrária do Canadá	145
Os recursos naturais do Canadá	145
Geografia em foco	146
A geopolítica vista pelos Estados Unidos	
Capítulo 5 – América Latina: Território e população	150
O território da América Latina	152
Principais características naturais da América Latina	153
Uma rica hidrografia	153
Formas de relevo diversas	156
Geografia em foco	157
O canal do Panamá e a ligação interoceânica	157
O clima e as formações vegetais	158
A colonização da América Latina	160
Explorando o tema	164
As marcas do passado nas paisagens da América Latina	
Atividades	166
A população atual da América Latina	167
Distribuição da população	168
Geografia em foco	170
O crescimento populacional não é homogêneo na América Latina	172
Processo de urbanização dos países latino-americanos	172
Atividades	174
Capítulo 6 – América Latina; aspectos econômicos	178
A economia da América Latina	179
A atividade industrial da América Latina	182
A economia agrária e o contraste tecnológico	185
	186

A economia agrária da América Latina. Os recursos minerais da América Latina	
Atividades	190
A economia regional: os blocos econômicos da América Latina	190
O protecionismo comercial: uma barreira ao desenvolvimento	194
A dívida externa da América Latina	196
Geografia em foco	198
Cuba: país socialista da América	200
Ocupação da Antártida e as pesquisas científicas	202
Antártida: potencialidades ou oportunidades	
Encontro com... História	203
Desbravadores da Antártida	
Explorando o tema	204
A riqueza ambiental na Antártida	
Atividades	206
A África e suas diversidades	208
O território brasileiro	210
Geografia em foco	211
A regionalização do continente africano	
Principais características naturais da África	212
O relevo e a hidrografia	212
O clima e as formações vegetais	214
Geografia em foco	216
Os oásis	
A conquista territorial da África pelos europeus	217
O século XIX e a partilha da África	217
A descolonização e o neocolonialismo na África	219
O apartheid na África do Sul	220
Aspectos populacionais da África	221
A população atual da África	
Investigando na prática	223
O Brasil africano	
Os conflitos na África	224
O que explica os intensos conflitos na África	224
Atividades	226
Momento da cartografia	228
Representações gráficas no estudo da pobreza	229
A pobreza na África	231
A fome na África	
Encontro com... Ciências	232
A questão da aids no continente africano	
Geografia em foco	233
O Brasil em missões de paz	233
Os fluxos migratórios da África	234
Explorando o tema	236
O vírus Ebola na África	
Atividades	238
Capítulo 8 – África: a economia de um continente subdesenvolvido	240
O subdesenvolvimento africano	242
Geografia em foco	246
As transformações econômicas e a urbanização na África	246
A dívida externa e a dependência econômica da África	247
Geografia em foco	249
Ajuda ao desenvolvimento	250

A economia da África Os recursos minerais da África	253
Geografia em foco A exploração de diamantes na África	255
Atividades	256
A atividade industrial na África Os blocos econômicos no continente africano	259
Geografia em foco O desenvolvimento econômico da África Questões ambientais na África A África e a China	260 262 264
Explorando o tema A questão da água na África	266
Atividades	268
Mapas	269
Bibliografia	271

Fonte: (TORREZANI, 2018).

Quadro 51– Síntese do Sumário – Conteúdos relativos aos povos originários do livro 8º ano Vontade de Saber (2018).

Capítulo	Seção	Iconografia	Comunicação	Problematização
3. Panorama da economia e da geopolítica mundial	Encontro com ... História	Imagem de Jean Baptiste Debret (1834)	As raízes do subdesenvolvimento	Divisão Internacional do trabalho
4. Continente americano: América Anglo-Saxônica	Bloco teórico capítulo	Mapa: Continente americano: América Anglo-Saxônica e América-Latina	O continente americano	“Embora já fosse habitado quando nele chegaram os primeiros colonizadores europeus, no final do século XV, cada região do continente americano passou por diferentes processos de colonização” (p.108)
4. Continente americano: América Anglo-Saxônica	Bloco teórico capítulo	Fotografia da cidade de Houston (EUA)	O continente americano	A América Latina é formada pelos demais países do continente americano. Embora em alguns desses países a população conserve as línguas de origem indígena e em outros as de origem inglesa, seus habitantes falam, em maioria, línguas latinas, como o português (no caso do Brasil) e o espanhol (p.109).
4. Continente americano: América Anglo-Saxônica	Bloco teórico capítulo	Fotografia de grupo de indígenas de Dakota do Sul	Os Estados Unidos e sua população	“os colonos ingleses não foram os primeiros a povoar os Estados Unidos. No território já viviam diferentes grupos indígenas, como os Apache, os Sioux e os Iroqueses” (p. 121)..

5. América Latina: território e população	Bloco teórico capítulo	Mapa: América Latina: povos pré-colombianos	A colonização da América latina	Ocupação da América Latina por povos indígenas a realização dos saques e genocídio.
5. América Latina: território e população	Bloco teórico capítulo	Fotografia indígena Guatemala e Bolívia – Gráficos de setores da composição étnica de alguns países da América Latina	A população atual da América Latina	Divisão da diversidade étnico-cultural da América Latina: euro-ameríndios, ameríndios, euro-africanos e afro-americanos.

Fonte: (TORREZANI, 2018).

Em linhas gerais, os conteúdos sobre os povos originários dos livros didáticos do 8º ano reportam 50% do período colonial. Neles, os povos originários figuram como “ocupantes” dessas terras antes da chegada dos colonizadores, na situação de escravos, ou, ainda, como vítimas das atrocidades desse processo em todo continente americano (não há tratamento da história de alguns povos originários a fim de demonstrar suas territorialidades como resultado de um processo cumulativo de práticas sociais no espaço e no tempo); 40% dos conteúdos referem-se aos povos indígenas como uma das matrizes étnica formadora da população do continente americano e 10% dos conteúdos fazem menção à agenda de luta dos povos tradicionais e povos indígenas, diante da espoliação e deterioração dos seus territórios, provocados pela atividade mineradora.

Esses conteúdos coadunam com os conteúdos tomados como centrais nos livros do 7º ano, diferenciando-se pouco da perspectiva hegemônica do 6º ano que também converge para as paisagens dos povos originários de forma bastante empírica.

Conflitos e tensões entre nações, conflitos e tensões territoriais (Argentina/Malvinas), interesses econômicos nos recursos naturais exemplificados com a invasão no *Kwait*, além das rivalidades étnico-culturais na Tchetchênia são análises dos territórios bastante diversas representados do tratamento em escala nacional e regional, secundarizado, quando não ocultado.

Ainda que os conteúdos do 8º ano apresentem uma perspectiva mais política, com forte centralidade nos conceitos de Estado, Nação, e Territórios, a escala de análise dos fenômenos sustentados por esses conceitos se amplia para a América e para o Mundo; sendo

assim, ainda que todos os exemplares tragam, inicialmente, a noção de Estado, nação e território, nenhum traz a problematização para o Brasil, nem exemplifica as múltiplas nações com mais de 305 povos originários territorializados no espaço Brasil.

A partir dessa perspectiva, desdobram-se indagações que exigiriam investigações mais profundas, e respostas: 1. A explicitação dos conflitos de escala continental e mundial dilui a identificação dos agentes envolvidos e o afastamento dos conflitos territoriais internos? 2. Para além do cumprimento das habilidades prescritas na BNCC, as dificuldades em territorializar esses conflitos nos livros didáticos estariam relacionados com as dificuldades de incorporar a posição dos governos nesses conflitos territoriais, já que são mediados por relações de poder e as relações sustentadas pelo Estado, visto como centralizador do poder? 3. Nesse cenário, a abordagem dos territórios dos povos nativos, revelariam a atuação das empresas nacionais e internacionais, tais como aquelas que financiam institutos ligados à Frente Parlamentar Agropecuária cujos agentes têm nomes, poder econômico e político? 4. Quais razões explicariam a secundarização dessas variáveis na leitura dos territórios?

Ao regionalizar a América e estabelecer os critérios para também regionalizar a América Latina, os exemplares excluem os territórios da América Indígena quando se utiliza como critério a língua, derivada do latim, sem menção aos povos originários que, só no Brasil, falam 274 línguas vivas, sem considerar o Guarani, falado no Paraguai, quéchua na Bolívia, entre outras línguas.

Nesse decurso, como contraponto ao traçado das fronteiras, das relações de poder e delimitação dos critérios para classificar um continente inteiro que resulta de múltiplas territorialidades, ausenta outras relações econômicas, produtivas, outras relações políticas, a ver na fala de Krenak sobre a suposta solidariedade indígena²³⁹ latino-americana: (p.148-150)

Então a questão da solidariedade entre os povos indígenas deve ser pensada com muito cuidado, por que são sociedades de aliança por excelência, mas não são sociedades que acatam, ou que aceitam a dispensa da sua identidade na formação de uma massa. A política moderna pensa esse negócio da sociedade de todo mundo junto; as sociedades tribais pensam a sociedade dentro das diferenças, dentro da identidade de cada uma. Então, pensar na questão da solidariedade indígena na perspectiva latino-americana seria circunstanciar à uma região geográfica uma realidade que é cultural, que é étnica, que histórica, é mítica, que é cósmica. Para os povos indígenas não existe América Latina, para os povos indígenas existe o universo.

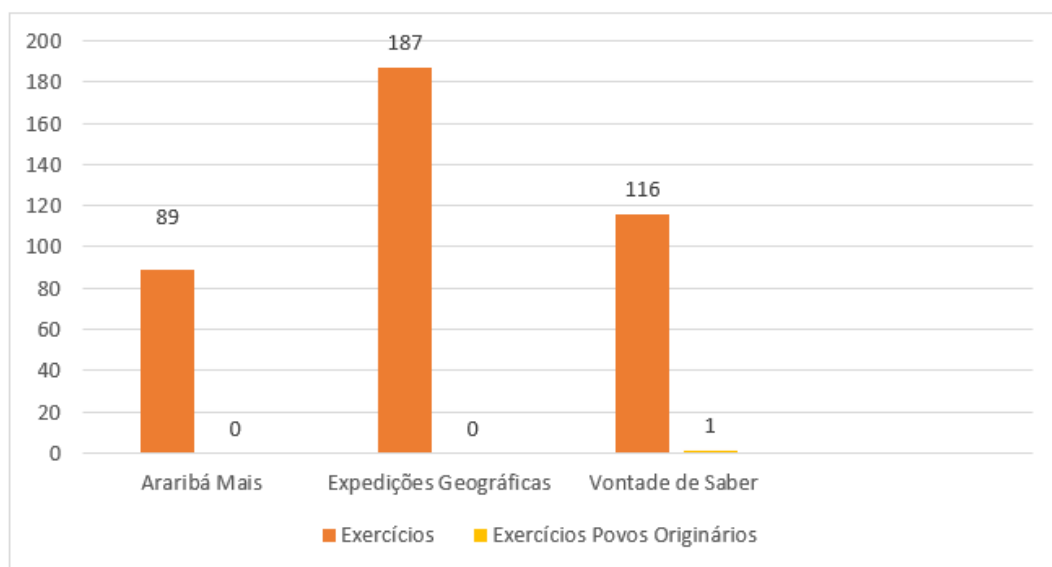
²³⁹ A posição de Krenak demonstra-nos, entre outros aspectos, que classe social não é uma categoria que emerge para compreender os territórios indígenas.

Assim, se nos livros dos anos anteriores, se identifica a dissociação dos aspectos econômicos, quando abordada a temática sobre os povos originários, verifica-se aqui a mesma ruptura, especialmente quando visam atender às habilidades 15, 22, 24²⁴⁰ aspectos que, ao nosso ver, reforçam a compreensão da posição econômica mundial dos países como produtores de commodities e serviços, conservando na subjetividade de muitos brasileiros a naturalização dessa posição.

A análise econômica distanciada das determinações que organizam a vida comum, a mesma economia que insere o Brasil nas relações mercantis mundiais, determinante dos meios de vida, compra e venda de força de trabalho, terras, realização das atividades mineradoras, agropecuárias parecem estar apartada das territorialidades, rompendo a unidade entre economia-território-política, tríade fundamental para compreendê-las, inclusive na reprodução das singularidades dos povos originários.

Por fim, vê-se no Gráfico 5 o volume de atividades que envolvem a problemática dos povos originários em meio ao volume de exercícios oferecidos pelos livros didáticos.

Gráfico 5 – Exercícios sobre os povos originários – Livros 8º ano (2018).



Fonte: (FERNANDES et al., 2018; ADAS; ADAS, 2018; TORREZANI, 2018).

Em seguida, apresentam-se os conteúdos e quadro sínteses dos livros didáticos do 9º ano.

²⁴⁰ (EF08GE15) Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água. (EF08GE22) Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a produção de matéria-prima e energia e sua relevância para a cooperação entre os países do Mercosul; (EF08GE24) Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros).

UNIDADE I – ORGANIZAÇÃO POLÍTICA E ECONOMIA MUNDIAL	10
CAPÍTULO 1 – O capitalismo, o socialismo e suas características	12
SISTEMA CAPITALISTA	13
Fases do capitalismo	13
As características do capitalismo	16
Capitalismo e sua expansão no mundo	17
O SISTEMA SOCIALISTA	18
As características do socialismo	18
O socialismo na União Soviética e no Leste Europeu	19
O socialismo na China	19
A ORDEM BIPOLAR	20
Corridas armamentista e espacial	20
Guerra Fria	21
As áreas de influência	21
Integrar conhecimentos: Geografia e História – A Europa dividida na Guerra Fria	22
Atividades	23
CAPÍTULO 2 – Economia global e organizações econômicas mundiais	24
A NOVA ORDEM MUNDIAL	25
A GLOBALIZAÇÃO E A MUNDIALIZAÇÃO	25
Características da economia global	26
AS GRANDES CORPORAÇÕES E AS TRANSNACIONAIS	27
A influência das transnacionais na economia global	28
Transnacionais: concorrência e parceria	29
Crises econômicas e globalização	30
Mundo e escalas: Globalização e dependência econômica	31
A ECONOMIA GLOBAL E O AUMENTO DO DESEMPREGO	32
O desemprego estrutural	33
O desemprego conjuntural	33
GLOBALIZAÇÃO E ORGANIZAÇÕES ECONÔMICAS	34
Blocos regionais e interesses nacionais	35
Em prática – Crise financeira na União Europeia e aumento do desemprego	36
ECONOMIA GLOBAL E O MUNDO PREDOMINANTEMENTE URBANO	38
Cidades: centros financeiros da economia global	39
Atividades	40
Ser no mundo – Consumo global, impactos ambientais.	42
UNIDADE II – GLOBALIZAÇÃO, SOCIEDADE E MEIO AMBIENTE	44
CAPÍTULO 3 – A globalização e seus efeitos	46
REVOLUÇÃO TECNOLÓGICA	47
OS FLUXOS FINANCEIROS	48
TRANSPORTES DE MERCADORIAS E PESSOAS	49
Transporte aéreo	49
Mundo em escalas - Tecnologias digitais e mobilidade urbana	52
A GLOBALIZAÇÃO DA CULTURA	53
Indústria cultural	53
O multiculturalismo	54
INFORMAÇÃO EM TEMPO REAL	55
O mundo digital e as redes sociais	55
A desigualdade no acesso às informações	56
A privacidade, a vigilância e a censura na internet	56
A SOCIEDADE DE CONSUMO	60
A obsolescência programada	60
A desigualdade no acesso ao consumo	60
Atividades	61
CAPÍTULO 4 – Globalização e meio ambiente	62
O CONSUMO E A PRODUÇÃO DE LIXO	63

A QUESTÃO DA ÁGUA	64
Os problemas no consumo	64
A disputa pela água	64
Em prática – Uso da água no setor industrial	65
AQUECIMENTO GLOBAL E AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS	66
Consequências do aquecimento	66
CONFERÊNCIAS MUNDIAIS SOBRE O MEIO AMBIENTE	68
Conferência de Kyoto	69
COP	69
Integrar conhecimentos: Geografia e Ciências – Os recursos energéticos e o meio ambiente.	70
Atividades	72
Para refletir: O século XXI será marcado pelos conflitos por causa da água?	74
UNIDADE III – O CONTINENTE EUROPEU	76
CAPÍTULO 5 – Europa: quadro natural e regionalização	78
O RELEVO E A HIDROGRAFIA	79
O CLIMA E AS PAISAGENS	80
As paisagens e os aspectos culturais	81
OS PROBLEMAS AMBIENTAIS	82
Em busca da sustentabilidade	83
As cidades inteligentes	83
MATRIZ ENERGÉTICA EUROPEIA	84
A importação de fontes de energia	85
A revisão das políticas energéticas	86
Integrar conhecimentos: Geografia e Matemática – Cidades sustentáveis	87
REGIONALIZAÇÃO DA EUROPA	88
Atividades	89
CAPÍTULO 6 – Europa: Economia e população	90
A AGRICULTURA, A PECUÁRIA E A PESCA	91
O SETOR DE SERVIÇOS	91
NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DIFERENCIADO	92
A indústria do Reino Unido	93
A economia da França	93
Alemanha: Indústria e tecnologia	94
Países Mediterrâneos	95
Países da Europa Setentrional	96
CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS	97
VARIEDADE ÉTNICA E LINGUÍSTICA	99
A EUROPA E OS FLUXOS MIGRATÓRIOS	99
As causas da imigração	100
A imigração ilegal	100
Xenofobia e racismo	101
Em prática: Mapas em fluxos com setas proporcionais	101
CAPÍTULO 7 – União Europeia	104
A ORIGEM DA UNIÃO EUROPEIA	105
A evolução do bloco econômico	105
Mais doze países	106
POLÍTICAS SOCIAIS DA UNIÃO EUROPEIA	107
O Estado do bem estar-social	107
A crise no modelo social europeu	107
Prioridades das políticas sociais	108
Impostos e taxas	109
AS INSTITUIÇÕES DA UNIÃO EUROPEIA	109
POLÍTICAS COMUNS DA UNIÃO EUROPEIA	110
CRISE NA UNIÃO EUROPEIA	112

Desemprego na união Europeia	113
O risco da pobreza	113
O Brexit e o discurso da União Europeia	114
Atividades	115
Ser no mundo: Transporte na União Europeia: o uso das bicicletas nas cidades	116
UNIDADE IV – O LESTE EUROPEU E CEI	118
CAPÍTULO 8 – O leste europeu e a organização CEI	120
A DOMINAÇÃO SOVIÉTICA	121
A reação e os levantes populares	121
A ERA GORBATCHEV E O FIM DA URSS	122
A modernização das ex-repúblicas soviéticas	123
EUROPA ORIENTAL: ECONOMIA E SOCIEDADE	124
Lugar e cultura: Diversidade cultural e conflitos étnicos nos Bálcãs.	126
A COMUNIDADE DOS ESTADOS INDEPENDENTES (CEI)	128
O fim da União Soviética e a formação da CEI	128
Relações econômicas antes da CEI	129
A burocratização e a falta de competitividades	130
O comércio entre os países da CEI	131
Atividades	132
CAPÍTULO 9 – Rússia	134
ASPECTOS FÍSICOS	135
POPULAÇÃO	136
Importância das migrações	136
A TRANSIÇÃO PARA A ECONOMIA DE MERCADO	137
QUADRO ECONÔMICO	138
A Agropecuária	138
Recursos minerais	138
A industrialização russa	139
POTÊNCIA REGIONAL	140
A disputa pelo Ártico	140
Mundo em escalas: A irrigação do Mar de Aral	141
QUADRO GEOPOLÍTICO	142
Anexação da Península de Criméia	142
Participação da Guerra da Síria	143
O separatismo tchetcheno	143
Atividades	143
Para refletir: Por que há tantos grupos étnicos na Rússia? Quem são os povos nativos desse vasto território?	144
UNIDADE V – O CONTINENTE ASIÁTICO	148
CAPÍTULO 10 – Ásia – aspectos naturais e regionalização	150
RELEVO	151
A formação do Himalaia	152
HIDROGRAFIA	152
CLIMA	153
VEGETAÇÃO	154
Desmatamento	154
USOS DOS SOLOS	155
Cultivos em terraços	155
BUSCA PELA SUSTENTABILIDADE	156
PAISAGENS E MODOS DE VIDA	157
REGIONALIZAÇÃO DA ÁSIA	158
Ásia setentrional	158
Sudeste Asiático	159
Ásia Central	160
Oriente Médio	161

Ásia Meridional	162
Extremo Oriente	163
Mundo em escalas: As monções e o Himalaia	164
Atividades	165
CAPÍTULO 11 - População, diversidade, cultura e economia	166
A POPULAÇÃO DA ÁSIA	167
Políticas de controle demográfico	167
Desigualdades socioeconômicas	168
Urbanização e pressão sobre o meio ambiente	169
Em prática: desigualdade de gênero	170
DIVERSIDADE CULTURAL E RELIGIOSA	171
Integrar conhecimentos: Geografia e História: Ásia, berço das religiões	172
AGROPECUÁRIA	173
Agricultura	173
Pecuária	173
INDÚSTRIA	174
Atividades	175
Ser no mundo: Desenvolvimento industrial chinês e meio ambiente	176
UNIDADE VI- ÁSIA: CHINA, JAPÃO E TIGRES ASIÁTICOS	178
CAPÍTULO 12- A China no século XXI –	180
O PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO CHINÊS	181
Da China socialista à abertura econômica	182
ECONOMIA E DESENVOLVIMENTO	183
Recursos minerais e energia	184
Agricultura e pecuária	184
POPULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL	185
POLÍTICA INTERNA	187
Tibete livre	187
POTÊNCIA REGIONAL	188
China e África	188
Influência global	189
Integrar conhecimentos: Geografia e Ciências: População da China	190
Atividades	191
CAPÍTULO 13- Japão e Tigres Asiáticos	192
JAPÃO: POPULAÇÃO E ECONOMIA	193
A atividade agrícola	194
A atividade industrial	194
O tsunami de 2011 e a questão energética	195
Poderia militar e as relações exteriores	195
OS TIGRES ASIÁTICOS	196
Cingapura	196
Hong Kong	197
Taiwan	197
Coreia do Sul	198
Atividades	199
Para refletir: As políticas ambientais adotadas localmente contribuem de forma efetiva para a diminuição dos impactos no planeta	200
UNIDADE VII – ÁSIA: ÍNDIA E ORIENTE MÉDIO	202
CAPÍTULO 14 - Índia: potência e emergência	204
IMPERIALISMO BRITÂNICO E INDEPENDÊNCIA	205
POTÊNCIA EMERGENTE	206
Economia e presença estatal	207
As empresas de alta tecnologia	208
Bollywood e a indústria do entretenimento	208
Mão de obra e mercado interno	208

Lugar e cultura: o sistema de castas: uma ordem hinduísta	209
POPULAÇÃO	210
CONFLITOS ÉTNICOS E SEPARATISTAS	210
Atividades	211
CAPÍTULO 15 – Oriente Médio: região estratégica	212
ASPECTOS FÍSICOS	213
PETRÓLEO	213
Lugar e cultura: Povos beduínos do Oriente Médio	214
A riqueza do petróleo	216
OS CONFLITOS DO ORIENTE MÉDIO	217
A questão da Palestina	217
O difícil processo de paz	218
Os conflitos e o petróleo	219
A Primavera Árabe e a guerra civil da Síria	219
Em prática: Guerra civil na Síria	220
Atividades	222
Ser no mundo: Desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares	224
UNIDADE VIII – OCEANIA	226
CAPÍTULO 16 – Oceania: quadro natural e sociedade	228
CARACTERÍSTICAS NATURAIS DA OCEANIA	229
O COMÉRCIO INTERNACIONAL E AS ATIVIDADES ECONOMICAS	231
A Apec	231
Turismo: uma das principais atividades do continente	232
EXTRATIVISMO, INDUSTRIALIZAÇÃO E URBANIZAÇÃO	233
Aspectos da urbanização da Oceania	234
POPULAÇÃO: A COLONIZAÇÃO E OS POVOS NATIVOS	235
Lugar e cultura: a representação da paisagem por povos aborígenes da Oceania	236
TESTES NUCLEARES	237
Mundo em escala – Nauru: crise do clima e põe em xeque o modelo do extrativismo	238
Atividades	239
CAPÍTULO 17- Austrália e Nova Zelândia	241
AUSTRÁLIA “A TERRA DO SUL”	242
Economia	242
Autogoverno e população	244
NOVA ZELÂNDIA	245
A economia e o povo das ilhas	245
Em prática: densidade demográfica da Austrália: mapas coropléticos	246
Atividades	248
Para refletir: Redes sociais como um meio de propagação de notícias falsas: é possível combatê-las?	250
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	252

Fonte: (FERNANDES *et al.*, 2018).

Quadro 53 - Síntese do sumário: Conteúdos relativos aos povos originários do livro 9º ano – Araribá (2018).

Capítulo	Seção	Iconografia	Comunicação	Problematização
4. Globalização e Meio Ambiente	Bloco teórico capítulo	Fotografia: Grupos indígenas protestam durante a realização da conferência Rio+20 no Rio de Janeiro, RJ (2012). A Agenda 2030 para o	Conferências mundiais sobre o meio ambiente	Conferências sobre o meio ambiente: Eco 92, Rio +10 e Rio + 20.

		Desenvolvimento Sustentável apresenta 17 objetivos para transformar o mundo, visando acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e promover o bem estar, entre outras propostas.		
--	--	---	--	--

Fonte: (FERNANDES *et al.*, 2018).
Organizado pela autora

Quadro 54 – Sumário do livro 9º ano – Expedições Geográficas (2018)

Unidade 1 – Mundo global: origens e desafios	12
Percorso 1 – Origens e bases do mundo global	14
Nunca estivemos tão próximos	14
Como tudo começou: as economias-mundo	15
As quatro fases da globalização	15
Transportes e telecomunicações: os motores tecnológicos da globalização	17
Rotas e encontros – Comunidades indígenas usam internet e redes sociais para divulgar sua cultura	19
Percorso 2 – Economia global: transnacionais e trabalho	20
Fluxos de mercadorias: o comércio global desigual	20
A fábrica global e a nova divisão internacional do trabalho	22
Globalização e capital financeiro	26
Mochila de ferramentas – Como interpretar um mapa de fluxos	27
Atividades dos percursos 1 e 2	28
Percorso 3 – Consumo e cultura globalizada	30
Shopping center: uma das formas geográficas do período atual	30
O consumo e a cultura globalizada	31
Percorso 4 – Globalização e meio ambiente	34
Os debates internacionais sobre meio ambiente	34
Principais problemas ambientais do século XXI	35
Estação cidadania – Mergulhe nessa: dicas de uso da água	38
Infográfico: A Pegada Ecológica	40
Atividades dos percursos 3 e 4	42
Desembarque em outras linguagens – Chris Jordan: Geografia, arte e consumo	44
Unidade 2 – Sociedade urbano-industrial, recursos naturais e fontes de energia	46
Percorso 5 – Um mundo urbano	48
O processo de urbanização	48
O crescimento da população urbana	48
Cidades e hábitos de consumo mundializados	49
Transformações da produção agropecuária e urbanização	50
Urbanização e capital financeiro	51
Percorso 6 – Sociedade urbano-industrial e a importância da agropecuária	52
Participação da agropecuária no comércio mundial	52
As commodities	53
Desigualdade mundial de acesso a alimentos	55
A agricultura urbana	56
Estação cidadania – Direito humano à alimentação adequada e soberania alimentar	57
Atividades dos percursos 5 e 6	58

Percurso 7 – Sociedade urbano-industrial e fontes de energia	60
Da lenha à energia termonuclear e às fontes alternativas de energia	60
Fontes de energia renováveis e não renováveis	60
Combustíveis fósseis e impactos ambientais	60
Energia elétrica	64
Energia nuclear	66
Mochila de ferramentas – Aprendendo a fazer uma pesquisa	67
Infográfico – Fontes alternativas de energia	68
Percurso 8 – Sociedade urbano-industrial, matriz energética e matérias-primas	70
Matriz energética mundial	70
Matérias-primas e recursos naturais	71
Cadeias de inovação: recursos naturais e matérias-primas	72
Estação socioambiental – O Brasil em busca da revolução dos eventos	73
Atividades dos percursos 7 e 8	74
Unidade 3 – Europa: diversidade e integração	76
Percurso 9 – Oriente e Ocidente: uma invenção europeia	78
Europa: continente ou península da Eurásia	78
Hegemonia europeia e divisão do mundo em Ocidente e Oriente	81
Percurso 10 – Europa: características físico-naturais e população	84
Regiões naturais	84
Rios: o uso intenso de uma herança natural	86
Estação ciências – Túnel Mont Blanc	87
Ocupação e uso da terra	88
Aspectos populacionais	90
Estação cidadania – Relatório do Acnur revela mudanças no movimento migratório para a Europa	93
Atividades dos percursos 9 e 10	94
Percurso 11 – A construção da União Europeia	96
Etapas da formação de uma potência econômica	96
A saída do Reino Unido da União Europeia	99
Percurso 12 – Europa: economia e regionalização	100
União Europeia: poderoso bloco econômico	100
A “outra Europa ”	103
Desagregação da Iugoslávia e os novos países	105
Impactos da industrialização na produção e circulação de produtos e culturas	106
Rotas e encontros – Embrapa envia nova remessa de sementes para o Banco de Svalbard, na Noruega	107
Infográfico – Pobreza e disparidades econômicas na União Europeia	108
Atividades dos percursos 11 e 12	110
Unidade 4 – Rússia e CEI	112
Percurso 13 – Do Império Russo à CEI: movimento de fronteiras	114
Do Império Russo à União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS)	114
A economia soviética	116
Da União Soviética à CEI	118
Percurso 14 – A Comunidade dos Estados Independentes	120
A CEI	120
CEI: área territorial, população e povos	120
Conflitos territoriais e de nacionalidades	122
Atividades dos percursos 13 e 14	124
Percurso 15 – CEI: desigualdades econômicas e sociais	126
Características da integração econômica regional	126
As desigualdades econômicas e sociais e as regionalizações	127

Percurso 16 – Rússia: de superpotência a país emergente	130
A perda de hegemonia	130
A economia no século XXI	132
Rússia e uso estratégico e político da energia	133
Estação socioambiental – “Precisamos do Greenpeace”: o grito improvável da Sibéria	136
Estação história – Eurásia é o nome do jogo	137
Atividades dos percursos 15 e 16	138
Caminhos digitais – Como funciona a internet	140
Unidade 5 – Ásia: diversidade física e cultural e conflitos	142
Percurso 17 – Ásia: diversidade física, uso da terra e regionalizações	144
A diversidade do meio natural	144
O uso da terra	150
Regionalizações segundo a localização dos países no continente	151
Percurso 18 – O colonialismo e o imperialismo na Ásia	152
Do relativo isolamento à chegada dos europeus	152
A descolonização	153
Estação história – O colonialismo no Vietnã e seus desdobramentos	155
Atividades dos percursos 17 e 18	156
Percurso 19 – Ásia: transformações territoriais, tensões e conflitos	158
A mobilidade das fronteiras	158
Ásia: tensões, conflitos e intolerância	159
Infográfico – Conquista de direitos culturais na Ásia	162
Percurso 20 – Ásia: população, diversidade cultural e desigualdades socioeconômicas	164
Ásia: berço de civilizações	164
População	164
Diversidade cultural	166
As grandes cidades asiáticas e seus problemas	167
Desigualdades socioeconômicas	168
Estação cidadania – Felicidade Interna Bruta	169
Atividades dos percursos 19 e 20	170
Desembarque em outras linguagens – Shunmyo Masumo: Geografia e paisagismo	172
Unidade 6 – Ásia: grandes economias	174
Percurso 21 – O Japão	176
Japão: país marítimo e potência mundial	176
Estação ciências – Ponte Akashi-Kaikyo	178
A Era Meiji e a economia japonesa hoje	179
Percurso 22 – Os Tigres Asiáticos	182
Cingapura, Hong Kong, Taiwan e Coreia do Sul	182
Infográfico – Educação na Coreia do Sul	186
Atividades dos percursos 21 e 22	188
Percurso 23 – A China e a Índia	190
China: o dragão asiático	190
A população chinesa	190
China: desigualdades econômicas regionais	192
China: agropecuária	193
Rotas e encontros – Entenda a questão dos uigures na China	194
Estação socioambiental – Dongtan, modelo chinês para as ecocidades	195
Índia: da colônia britânica a país independente	196
A população indiana	197
Índia: conflitos étnico-culturais e fronteiriços	199
Rotas e encontros – Defensores da paz	201
Percurso 24 – Índia: economia	202
A economia indiana	202
Atividades dos percursos 23 e 24	206

Unidade 7 – Oriente Médio	208
Percurso 25 – Oriente Médio: aspectos físicos e humanos gerais	210
Orientes Médio: uma visão eurocêntrica	210
Localização geográfica	210
Aspectos físicos	211
População, religião e línguas	213
Abundância de petróleo e escassez de terras férteis e água	214
Estação socioambiental – Oriente Médio: disputas pela água	217
Percurso 26 – O Oriente Médio e o petróleo	218
Golfo Pérsico: o “golfo do petróleo”	218
Estação ciências – Oriente Médio: Gondwana aos conflitos pelo subsolo	221
Atividades dos percursos 25 e 26	222
Percurso 27 – Israel e Palestina	224
Antecedentes históricos	224
A criação do Estado de Israel	226
O radicalismo obstrui a paz	227
Percurso 28 – Os conflitos árabe-israelenses	228
Mais de sete décadas sem paz	228
Estação cidadania – A crise da Síria, explicada	230
Mochila de ferramentas – Como ler uma imagem de satélite	231
Atividades dos percursos 27 e 28	232
Unidade 8 – Oceania e Ártico	234
Percurso 29 – Oceania	236
Continente com milhares de ilhas	236
Infográfico – Problemas ambientais nas ilhas oceânicas	240
Percurso 30 – Austrália	242
Conquista e colonização da Austrália	242
O meio natural	244
População	247
Economia e desenvolvimento social	248
Estação socioambiental – O mistério azul	249
Atividades dos percursos 29 e 30	250
Percurso 31 – Nova Zelândia	252
Localização	252
O meio natural	252
População e indicadores sociais	253
A conquista, a colonização e os maoris	254
Economia	255
Percurso 32 – Ártico	258
O que é Ártico?	258
Desvendando o Ártico	260
Os povos do frio	260
O Ártico: alterações em curso	263
Socioambiental – Degelo ártico ameaça resto do mundo	265
Atividades dos percursos 31 e 32	266
Caminhos digitais – Interações on-line e ciberdependências	268

Fonte: (ADAS; ADAS, 2018).

Quadro 55– Síntese do sumário: conteúdos relativos aos povos originários do livro 9º ano – Expedições Geográficas (2018).

Capítulo	Seção	Iconografia	Comunicação	Problematização
1.Mundo Globalizado: origens e desafios	Rotas e Encontros	Fotografia: Comunidades indígenas usam internet e redes sociais para divulgar sua cultura	Comunidades usam internet e redes sociais para divulgar sua cultura	Potencialidade das redes nas denúncias de ataques aos territórios Ashaninka e a inserção dos povos no sistema de comunicação global.

Fonte: (ADAS; ADAS, 2018).
Organizado pela autora

Quadro 56 – Sumário do livro do 9º ano – Vontade de Saber (2018).

Sumário	
Capítulo 1- Europa Ocidental	
Aspectos gerais do continente europeu	14
Regionalização do território europeu	15
Geografia em foco	
O mundo ocidental e o mundo oriental	16
As fronteiras e os territórios no mundo atual	18
Encontro com História	20
Ex-lugoslávia: da união a separação	
Atividades	22
Principais características naturais do continente europeu	24
Relevo e hidrografia	24
Clima e formações vegetais	26
Europa Ocidental e sua população	29
Distribuição da população na Europa Ocidental	30
Regiões intensamente ocupadas na Europa	31
A elevada qualidade de vida da população europeia	32
Geografia em foco	33
Os problemas sociais presentes na Europa Ocidental	
Europa: menos bebês e mais idosos	34
Geografia em foco	36
Incentivo financeiro à natalidade	
Os fluxos migratórios para a Europa	37
Atividades	38
A União Europeia	40
A economia da Europa Ocidental	42
Geografia em foco	
Política Agrícola Comum (PAC)	43
A atividade industrial na Europa Ocidental	44
Momento da Cartografia	47
O cartograma no estudo das questões ambientais a emissão de CO ²	
O espaço urbano da Europa Ocidental	48
Encontro com História	
O crescimento urbano na Europa	49
O espaço agrário na Europa Ocidental	50
Geografia em foco	52
As grandes potências econômicas europeias	
Explorando o tema	54
A questão energética na Europa Ocidental	
Atividades	56
Capítulo 2 – Europa Ocidental e o passado socialista	58
O socialismo na Europa Oriental	60

Encontro com História	61
Socialismo no Leste Europeu	
A expansão e queda do socialismo no Leste Europeu	62
A Comunidade dos Estados Independentes	65
Atividades	66
A economia russa	67
Atividade industrial russa: um setor econômico em transformação	69
Agricultura da Rússia	70
Recursos minerais russos e sua potencialidade econômica	70
Geografia em foco	71
Estratégia energética	
As relações internacionais da Rússia	72
Geografia em foco	73
Os conflitos no Cáucaso	
Explorando o tema	74
Alemanha dividida, vidas separadas	
Atividades	76
Capítulo 3 -Ásia	78
Territórios da Ásia	80
Principais características naturais da Ásia	81
O relevo e hidrografia da Ásia	81
Geografia em foco	84
A instabilidade geológica da Ásia	
O clima e a vegetação da Ásia	86
Geografia em foco	88
O clima e monções	90
A Ásia e sua população	91
Distribuição da população	
Geografia em foco	92
China: grande mosaico étnico da Ásia	
O crescimento populacional na Ásia	93
Geografia em foco	94
A política de menos filhos	
Os contrastes indicadores socioeconômicos	96
Atividades	98
A economia asiática	100
A Índia	102
Geografia em foco	104
A sociedade indiana e a importância do rio Ganges	
O Japão	106
A China	108
Os Tigres Asiáticos	110
A economia regional: o Asean e a integração regional	112
A questão energética na China	113
Explorando o tema	114
O Mar de Aral	
Atividades	116
Capítulo 4 - Oriente Médio	118
População do Oriente Médio	120
Distribuição da população	122
Investigando na prática	124
Religiões no Oriente Médio	
A economia petrolífera no Oriente Médio	126
O possível esgotamento das reservas de petróleo	127
Momento da Cartografia	128
Os mapas de fluxos	
As economias não petrolíferas no Oriente Médio	130
Geografia em foco	131
As piscinas naturais da Turquia	
Atividades	132
O fundamentalismo islâmico no Oriente Médio	134

Geografia em foco	136
O terrorismo nacional e internacional	
A Questão Palestina: conflitos entre árabes e israelenses	138
O movimento sionista e a imigração de judeus para a Palestina	139
A criação do Estado de Israel e sua expansão territorial	140
O difícil caminho para a paz entre judeus e palestinos	142
Explorando o Tema	144
A disputa pela água no Oriente Médio	
Atividades	146
Capítulo 5 - Oceania e regiões populares	148
A Oceania	150
Principais características naturais da Oceania	151
Relevo e hidrografia	151
Geografia em foco	154
Os atóis do Oceano Pacífico	
Clima e vegetação	156
Oceania e sua população	158
Encontro com História	160
Austrália: colônia penal inglesa	
População nativa: a luta pela sobrevivência	161
População atual da Austrália e da Nova Zelândia	162
Economia da Oceania	163
A atividade industrial e a questão energética na Oceania	163
O espaço agrário da Oceania	164
Os recursos minerais na Oceania	165
A atividade do turismo na Oceania	166
A economia regional: a Apec	167
Atividades	168
As regiões polares	170
Principais características naturais das regiões polares	171
Auroras polares	173
Explorando o tema	174
Perigosos que ameaçam os polos	
A população do Ártico	176
A economia do Ártico	178
Atividades	180
Capítulo 6 – Um mundo globalizado	182
A globalização	186
Momento da cartografia	
A globalização e a representação do espaço geográfico	188
A dinâmica das informações e dos meios de transporte na globalização	
Explorando o tema	
A globalização e as tecnologias do cotidiano	190
Internet e globalização	192
Encontro com ciências	194
Internet e saúde	
Atividades	195
A globalização e os fluxos econômicos mundiais	196
Os fluxos de mercadorias	196
Geografia em foco	
A Organização Mundial do Comércio (OMC)	198
Os fluxos financeiros: o capital sem pátria	200
Geografia em foco	
Como funcionam as bolsas de valores	202
As multinacionais e a mundialização da produção	204
Globalização: as multinacionais organizadas em rede	206
O poder das multinacionais e o poder do Estado	208
As multinacionais e o Estado	208
A multinacionais e a DIT	209
Geografia em foco	
O Grupo dos 7 e o Grupo dos 20	210
Atividades	212

Capítulo 7 – A globalização e o mundo atual	214
Os fluxos populacionais na globalização	216
Globalização e xenofobia	218
Geografia em foco	219
Combate á xenofobia	
Migração Sul-Sol	221
Geografia em foco	
Migração e religião	222
Migrações clandestinas	223
Geografia em foco	
O tráfico internacional de pessoas	224
Os refugiados no mundo globalizado	226
Os refugiados ambientais	228
Atividades	230
As megacidades e as cidades globais	232
A urbanização e os problemas e os problemas da vida urbana	234
A globalização serve a todos	236
Globalização e cultura	238
Explorando o tema	
Que globalização queremos	240
Atividades	242
Capítulo 8 – Os desafios para um meio ambiente melhor	244
Sociedade de consumo	248
O consumismo	247
Geografia em foco	
Apreendendo a consumir	248
Consumo e meio ambiente	250
Produção e consumo desigual	252
Consumo desigual de água	254
Produção e consumo de alimentos no mundo	256
Encontro com Ciências	
O modelo alimentar ocidental	257
Meio ambiente e agricultura	258
Os organismos geneticamente modificados e o futuro da alimentação humana	260
Produtos transgênicos abrangência e rapidez	261
Consumo e lixo	262
Investigando na prática	
B R	264
Momento da cartografia	
Os <i>hotspots</i> da biodiversidade	266
Atividades	268
As questões ambientais não são atuais	270
A consequência ecológica	271
Um meio ambiente sustentável: compromisso para todas as nações	274
Agenda 21 e as metas para o desenvolvimento sustentável	275
Explorando o tema	
O lixo eletrônico e-lixo	276
Atividades	278
Mapas	280
Bibliografia	287

Fonte: (TORREZANI, 2018).

Quadro 57 - Síntese do sumário: conteúdos relativos aos povos originários do livro 9º ano – Vontade de Saber (2018).

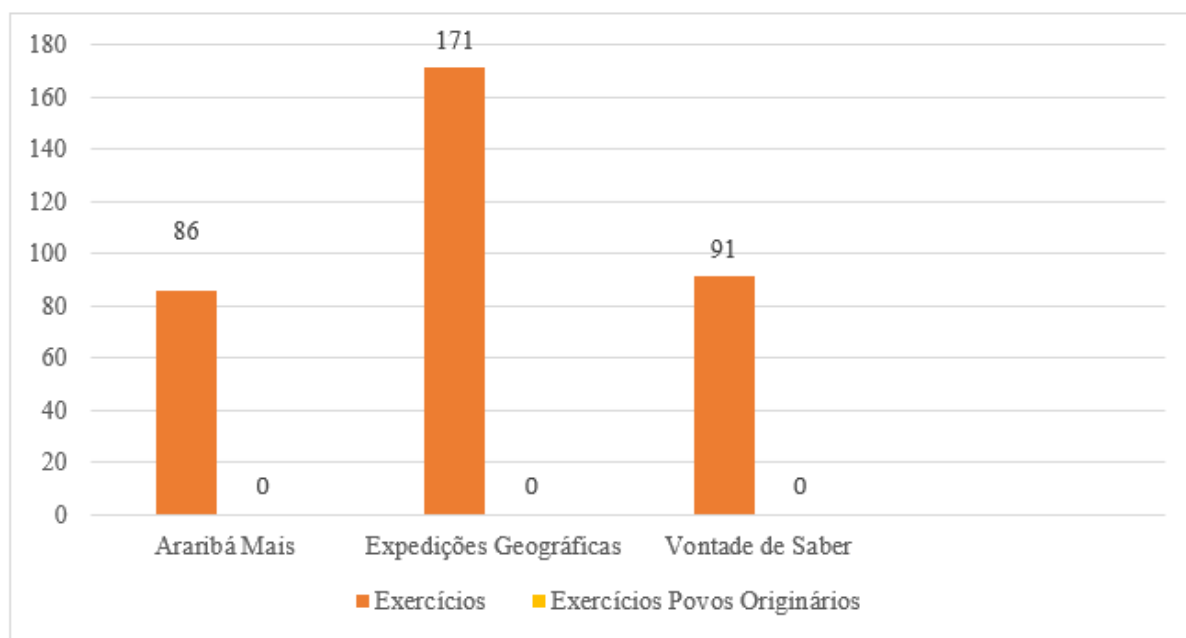
Capítulo	Seção	Iconografia	Comunicação	Problematização
---	---	---	---	---

Fonte: (TORREZANI, 2018).

Organizado pela autora

Os três sumários e quadros sínteses indicam a quase inexistência de referências aos povos originários nos livros didáticos dos 9^{os} anos. Além do suporte de escassos conteúdos, veem-se nos livros, a ausência de exercícios, trabalhos sobre os povos originários, conforme demonstrado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Exercícios relativos aos povos originários – Livros de Geografia do 9º ano (2018)



Fonte: (FERNANDES et al., 2018; ADAS; ADAS, 2018; TORREZANI, 2018).
Organizado pela autora

Infere-se que a escassez de relações das temáticas propostas com os territórios dos povos originários nos 8^{os} e 9^{os} anos, associam-se com a inexistência de habilidades da BNCC que os mencionam, assim como nos anos anteriores, vimos que referências aos povos originários estão efetivamente relacionadas às chamadas das habilidades propostas na BNCC. São pouquíssimas passagens nos livros didáticos em que se identificam referências às populações originárias sem que as habilidades figurem no capítulo.

Ademais, além de organizar e sistematizar conteúdos explícitos, incluindo metodologias de aprendizagem da disciplina, reconhece-se que as coleções analisadas não aprofundam com o uso das categorias da ciência geográfica, a compreensão dos territórios indígenas ao longo de todo curso ao verificar quantidade e qualidade dos conteúdos dos livros didáticos que não definem os currículos escolares, mas diante da precariedade das condições objetivas, não visualiza um projeto de desenvolvimento progressivo do objeto de estudo a fim de contemplar, qualitativamente, os pressupostos da Lei 11.645/2008, tais como diversos

aspectos da história e da cultura indígenas, sua luta, bem como as contribuições econômicas, política, social [sobretudo ambiental] dos indígenas em todo currículo escolar.

Sabe-se que as condições objetivas dos povos originários não serão revertidas, imediatamente, uma vez que esse processo se deu e se realiza historicamente, no qual se vê a diversidade indígena transformada em desigualdade. Segundo Kayapó²⁴¹, é justamente por isso que o Estado tem que apresentar políticas de reparação. Nesse sentido, entende-se que a superação da pseudoconcreticidade nos livros didáticos, constitui uma dessas políticas de reparação. Ainda que nessas representações se verifique o predomínio da aparência de *tela* em detrimento do *espelho*, não se alteram as condições objetivas de mais de 300 povos; ou seja, subjetivamente, não se altera o curso das atrocidades que vêm ocorrendo; por isso, a amplificação da consciência, dos direitos constitucionais dos povos originários torna-se um aspecto fundamental para ampliar e somar à luta, tanto para a permanência, quanto para a reconquista dos seus territórios. Do ponto de vista da Geografia dos livros didáticos, entende-se que a crítica e a busca por constituir imagens das territorialidades reais torna-se compromisso ético e político da Educação pública com esses povos.

241 CULTURA Web TV. I FÓRUM SOCIAL UFSB: Professor Edson Kayapó desmistifica conceitos indígenas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-xv0QznkQdw>. Capturado em nov.2020.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros didáticos de Geografia do PNLD de 2020 resultam de circunstâncias históricas. Para responder qual é a intensidade de *tela/espelho* dos territórios dos povos originários nos livros utilizados na educação escolar na Colônia até a República, iniciaram-se discussões sobre o ensino brasileiro, buscando referências que indicassem o lugar que os povos ocupavam.

Observou-se que, desde 1549, com a implantação da catequese com o objetivo de disseminar o catolicismo, já se iniciara a violência contra os povos originários, ao incorporar conhecimentos de natureza distinta das singularidades das cosmologias de centenas de povos que habitavam esse espaço, sobrepondo valores divergentes dos seus modos de ser, existir e resistir.

A educação jesuítica fora sistematizada aos poucos, resultando no documento denominado *Ratio Studiorum*, registro que unificara as escolas jesuítas do mundo inteiro, ao versar sobre o caráter ideológico, pedagógico e curricular que orientava o sistema de ensino, um método de ensino sustentado por literatura supranacional, aspecto que reforça que, mesmo para a elite que convivia e frequentava a escola de caráter universal, a preocupação com a abordagem das territorialidades dos povos originários não se efetivava. A Geografia que se ensinava naquele contexto se relacionava com os conhecimentos da Matemática e da Retórica.

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas pela Coroa, as ideias iluministas e empiristas passaram a ganhar centralidade na Educação, sob o comando de Marquês de Pombal. A falta de compêndios produzidos nacionalmente dificultava a substituição do método utilizado pelos jesuítas. Assim, os livros didáticos, por apresentarem alto custo, eram destinados somente aos mestres, haja vista a escola pública ter sido sustentada por poucos recursos na Colônia e no Império.

O livro de Casal (1817) repercutiu entre os professores e até mesmo no exterior, uma visão específica sobre os povos originários. Nele, a territorialidade dos povos originários é dotada de juízo de valor associada ao primitivismo e à animalização. Nas análises, as populações originárias eram incorporadas pelo viés da raça e, justamente no século XIX, os estudos sobre os povos originários fundados nesse conceito, passaram a reunir aos aspectos biológicos, fatores de ordem moral, psíquica e intelectual, na tentativa de explicar as diferenças sociais que davam suporte à dominação, corporificando, a partir daí, a prática do racismo.

Observa-se que, desde essa obra, a abordagem dos povos originários se expressara como *tela*, por não traduzir as complexas dimensões que nutriam os territórios das centenas de povos que aqui viviam.

Nas primeiras décadas do século XIX, esboçava-se, nas aulas régias, o acesso desigual ao conhecimento transmitido pela escola, aspecto presente na gênese do Brasil, no currículo comparado com o currículo de Portugal, na expansão das escolas de primeiras letras para os mais carentes e o secundário somente para elite. A Geografia foi inserida no currículo do secundário, em 1832, caracterizada por uma Geografia descritiva que não compunha em seu método, explicitar as formas de vida e os problemas envoltos na questão dos povos originários, já que os compêndios eram franceses.

Dessa forma, a censura na escolha dos livros vistos como potencial instrumento de difusão de temas e estudos subversivos encontra-se relatada, já em 1852, demonstrando que, além de ser instrumento condutor do trabalho docente, a relação com a autonomia do trabalho do professor é histórica.

Com a criação do IHGB, em 1938, algumas publicações em revistas refletiam as inquietações de pesquisadores com o extermínio dos povos originários, embora a função desse órgão se aproximasse, essencialmente, da produção da história dos grandes feitos heroicos somada à Geografia da localização e descrição dos aspectos da superfície terrestre.

É justamente nesse período que se dá a nacionalização dos livros didáticos. Mais de 70% das Editoras nacionais se instalaram no Rio de Janeiro, em razão da aproximação com o poder central. Grande parte dos livros de Geografia utilizados no Brasil tinha como referência os livros franceses e, como todos os outros, seus editores evitavam que os conteúdos engendrassem conflitos e, conseqüentemente, colocassem em xeque a ordem estabelecida. Essa é uma dimensão retratada na historicidade do livro de Geografia, ao longo dos séculos, aspecto importante para que se possam analisar as formas e os conteúdos, os quais que se alteram em muito na aparência.

Na República, com a implantação dos grupos escolares, o Diretor exercia influência na escolha os livros didáticos, imperativos para formar no cidadão uma identidade nacional constituída pela unidade linguística num espaço gerado por diversas nações. À Geografia cabia favorecer o Estado, no seu projeto de reificação das formas de dominação calcada em valor monossêmico, em face do incômodo da colonização

pela exploração e pelo genocídio, assentados na sua Constituição. Para viabilizar e aprofundar a sua eficácia, passou a incentivar a produção didática.

Os conteúdos dos livros desse período estruturam-se na tríade N-H-E que trabalha análises da superfície terrestre. O enfoque racial dado aos povos originários os expõe como seres efêmeros. O espaço é tratado na perspectiva do colonizador. Nas relações sociais, essas populações se notabilizam numa posição subordinada às demandas dos brancos, colonizadores, que careciam do conhecimento do espaço desses povos para a territorialização das atividades econômicas coloniais; essas, quando não subordinadas, ocupavam o lugar de mero constituidor biológico da população brasileira. No tratamento dado à formação do espaço Brasil, não se evidenciavam relações sociais divergentes, nem territorialidades diferentes que estivessem fora dessa perspectiva de incorporação dos povos originários ao projeto estatal.

O que se constatou nos livros foi uma Geografia que servia de divulgação da dominação estatal, reificando formas de dominação ao contribuir para a formação de um Estado em curso.

Ademais, verifica-se o reforço ao preconceito e ao racismo, ao associar os critérios morfo-biológicos ao psiquismo, à intelectualidade, ao caráter e outros mais, acentuando a perspectiva do primitivismo que seguia nos livros por décadas a fio. Genocídio e exploração são conceitos que levaram séculos para ser incorporados nas análises geográficas propostas pelos livros didáticos; hoje, nas abordagens do processo de constituição do Brasil, simbolizam quase como senso comum, com breves menções, como demonstram percentuais dos livros de 2020.

Novamente no Governo Vargas, em 1938, foi criada o CNLD, centralizando no Estado a função de examinar e até cercear o material didático fornecido aos professores. Mais adiante, no início da ditadura militar em 1964, com a popularização da escola pública como estratégia de formação do trabalhador, com vistas a atingir às demandas do mercado, o Estado adotou o modelo americano na Educação sob a égide do conceito do capital humano que nutre a concepção de homem necessária para a implantação da pedagogia tecnicista.

Nos fundamentos dessa Pedagogia, os sistemas didáticos são organizados e planejados por equipes técnicas (não necessariamente educadores), relegaram o protagonismo do trabalho educativo do professor. Nessa ocasião, as Editoras passaram obter financiamento estatal e os livros começaram a reproduzir currículos estabelecidos nos Guias Escolares.

No livro de Azevedo (1973), observa-se que os conteúdos concernentes aos povos originários estão à parte da sociedade brasileira, permanecendo as abordagens racistas e preconceituosas, ocultando os efeitos do Plano Nacional de Integração, financiado do Banco Mundial, propulsionando atividades econômicas que se realizaram nas terras indígenas, espoliando seus territórios e promovendo o etnocídio.

Na década de 1980, com a recessão e o fracasso do modelo econômico, aumento da pobreza e atrocidades contra os povos originários, com o apoio da ONGs, o Movimento Indígena ganhou notoriedade em escalas nacional e internacional e colocou como pauta o imperativo da demarcação das terras e o combate à violência, garantindo seus direitos na Constituição Federal de 1988.

No plano da Educação, associa-se a esse quadro de insatisfação das políticas dos governos ditatoriais, a emergência da PHC como teoria pedagógica de caráter revolucionário. Nesse conjunto, a Geografia crítica marxista emerge, fortalecendo-se sistematicamente e ganhando espaço na produção academia e didática, a partir da década de 1980.

Na análise de dois exemplares do Ensino Médio da época, comprovou-se que ambos superaram a abordagem da racialização vista no livro de Azevedo (1973) e naqueles que o precederam. A articulação metodológica dos conteúdos sobre os povos originários aconteceu no processo histórico, de modo menos independente dos territórios não indígenas, incorporando conceitos na elaboração de juízos relativos à espoliação das terras indígenas, ao deslocamento das populações para territórios de refúgio, à articulação dos estudos das geociências às atividades econômicas de base capitalista e os impactos nos territórios indígenas

Embora a edição analisada de 1988 tenha apresentado avanço teórico e metodológico que se desdobrou mais intensamente no espelhamento do território dos povos originários, em outro exemplar de 1982 inviabiliza-se a compreensão das determinantes relativas à espoliação e ao genocídio dos povos originários, colocando sua resistência em condição de simetria de poder frente às investidas das grandes empresas monocultoras, latifundiárias e pecuaristas, consolidando um tom crítico mais radical no processo de colonização e mais descritivo nas territorialidades do capital, com ênfase mais discursiva do que formativa, conservando o mesmo projeto societal estatal, embora, apresente aspectos discursivos subversivos diluídos e fugazes.

Antes de a Geografia crítica marxista ocupar lugar hegemônico na produção didática e chegar no chão das escolas, foi interrompida pela ascensão neoliberal na Educação com o Consenso de Washington.

A cruzada neoliberal intensifica a orientação da educação pública a se realizar no princípio da competição, tornando-se fundamento para a concepção do homem como cidadão privatizado, o homem consumidor. A aprovação da LDB (1996) constituiu um mecanismo legal para ensejar aspectos dessa concepção.

A partir daí, reformas educacionais incidiram na formação docente e, consequentemente, na centralidade que os livros ocupam. Nessas reformas, a temática sobre os povos originários, não ganharam centralidade.

Se no pretérito, coube à Geografia produzir discursos que integrassem a Nação, posteriormente seus conhecimentos serviriam para contribuir para a formação da mão de obra da indústria. Essa concepção de Educação viria satisfazer aos interesses da iniciativa privada, guiada pelas competências e pelos conteúdos capazes de tornar o indivíduo empregável. A perspectiva neoliberal na educação escolar consolidou subjetividades fundadas na competição, no individualismo, nos valores de mercado e o capitalismo aparecia como única organização social possível.

Nesse contexto, os conteúdos sobre os povos originários que, por natureza, expressam uma dimensão ontológica e subversiva das práticas socio territoriais capitalistas, foi proposta numa abordagem multiculturalista nos PCNs (1996), aspecto que engendra metodologicamente que pensar em forma-conteúdo dos livros didáticos extrapola a análise restrita ao *ethos* dos autores, senão na multiplicidade de fatores, sobretudo sob a condução do Estado.

Assim, verifica-se que, atualmente, convergem para a produção didática, o papel político e econômico exercido pelas instituições empresariais, o mercado que o PNLD mobiliza, as Leis 10.639, 11.645 e, por último, a relação entre a BNCC e o PNLD.

Em relação à criação e implementação das Leis já citadas no conteúdo dos livros didáticos, via edital PNLD, nota-se, ao comparar com os conteúdos dos livros analisados anteriormente, que elas iniciaram uma revolução epistêmica e teórica nas Ciências Humanas.

Embora o Governo Federal e as Secretarias de vários Estados tenham disponibilizado documentos para orientar a reconstrução histórica e geográfica e todos os outros campos do saber escolar, os povos originários passariam a ser tratados como uma cláusula a mais nos livros didáticos impostos pelo PNLD.

Em volumes de coleção de livros de Geografia para os anos do Ensino Fundamental- anos finais do PNLD de 2015, observaram-se tímidos avanços na produção didática; entretanto, a problemática presente é inventariada, em muito, na folclorização dos povos originários, desvinculadas das diversas expressões que as sustentam, apresentando discussões esparsas numa perspectiva multiculturalista, fator que mascara os conflitos nas relações territoriais nas análises espaciais. Ademais, não se verificaram textos autorais de escritores, poetas, lideranças, professores das diversas etapas dos diversos povos originários, expressando-se mais intensamente como *tela*.

Nesse sentido, as análises levam a inferir que a Lei 11.645 não se materializou conforme seus fundamentos, indicando a necessidade de atenção e vigilância igualmente dos Professores que também apresentam deficiência na formação em relação a esses princípios, haja vista o preconceito, o racismo e o apagamento desses territórios que constituíram o currículo de Geografia, levando a aprendizagens equivocadas.

Com a intensificação do neoliberalismo na política e na economia, as instituições empresariais e editoriais, passaram a operar no mercado educacional, na gestão, formação de professores e empresas de materiais didáticos e passando a atuar na produção do livro didático. É importante ressaltar que o livro didático, como produto cultural, torna-se mercadoria de empresas privadas que se fundem; os negócios se antagonizam com a função da educação pública na defesa e garantia da constitucionalidade dos territórios dos povos originários que vêm, ano após ano, se deteriorando.

Assim, ainda que o Estado fixe regras resultantes das conquistas sociais no PNLD, os conglomerados que atuam mais intensamente na educação pública, visam publicizar ideias neoliberais e o empresariamento de fundos públicos. Quanto mais poder econômico elas assumem (e essa é a tendência diante da fusão das empresas), maior capacidade de fazer com que seus livros cheguem às mãos dos professores, oferecendo pacotes de formação docente, atuando na reconfiguração da produção didática. Nessa ocasião, embora tenham demonstrado avanços consideráveis nas produções didáticas com as avaliações dos livros do PNLD, realizadas desde 1996, à medida que os critérios foram garantindo rigor metodológico, essas avaliações não impediram que nos livros ainda fossem encontradas expressões de preconceitos de cor, de origem e de raça e equívocos conceituais entre outros aspectos.

Com o golpe de 2016, a promulgação da Lei 9099/2017 abriu prerrogativa no PNLD para a atuação mais intensa dessas empresas, tanto na avaliação, como na gestão

e na formação dos professores, atendendo à sanha do mercado pelos negócios na Educação. Juntamente com a flexibilização da Legislação, a elaboração da BNCC, sob intensa participação da Fundação Lemann e da organização denominada Todos pela Educação, seguiu os princípios do PCNs com o estabelecimento de um currículo centralizado e pouco democrático no seu processo de construção.

Norteados por princípios da gestão neoliberal, o vice-Presidente golpista que tomou o Estado brasileiro em 2016, viabilizando a aprovação do novo currículo da Educação Básica em princípios da Pedagogia neotecnista e da Pedagogia das competências. Assim, na terceira edição aprovada, a BNCC se materializou sob os parâmetros postos pelas avaliações padronizadas (nacionais e internacionais), ao propor conteúdos, objetivos e procedimentos que naturalizam as desigualdades, visando educar os alunos no treinamento para a realização de testes, convertendo as atividades escolares em atividades ocupacionais mecânicas, capazes de uniformizar hábitos e atitudes, em detrimento do desenvolvimento integral dos indivíduos, garantidos pela apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

Entende-se, posterior às investigações, que a BNCC constitui um projeto de Educação que conduz a sociedade numa direção oposta à da relação educativa baseada em princípios coletivos postos pela experiência histórica da humanidade, no acúmulo e no compartilhamento dos conhecimentos para o horizonte da competitividade.

Com relação à sua interferência na forma-conteúdo dos livros didáticos, estabelece normas para a avaliação dos livros que concorrem ao PNLD. Determina 214 itens relativos às competências e habilidades (constituídas com hiatos) a serem cumpridos pelas Editoras para que os livros sejam aprovados, comprados e distribuídos pelo Estado, estabelecendo clara vinculação entre os conteúdos da Base, a avaliação do PNLD e, conseqüentemente, os conteúdos dos livros de Geografia.

Como ficou demonstrado nas discussões da investigação, a BNCC não vem para resolver os problemas das desigualdades na Educação e à amplificação do universo de significados dos indivíduos em processo de desenvolvimento. Ela representa a imposição de um currículo que responsabiliza o indivíduo e o corpo docente pela resolução de problemas da realidade socioterritorial concreta, fazendo alusão à educação como atividade redentora dos problemas econômicos, sociais, ambientais, convertendo-se em proposta curricular simuladamente democrática.

Em relação ao conteúdo dos territórios dos povos originários, verifica-se nas habilidades e competências gerais e específicas da Geografia e das Ciências Humanas

esvaziamento curricular referente à questão indígena, secundarizando-as, justamente em um momento histórico de intensificação das atrocidades contra essas populações.

Se antes, nos PCNs, o imperativo de abordar os povos originários era orientada pelos temas transversais, agora a temática indígena relaciona-se aos códigos das habilidades estabelecidas em cada objeto de conhecimento determinado, sendo que as habilidades propostas com o uso do termo indígena e povos originários são ínfimas, – quatro exatamente – , para todos os anos do Ensino Fundamental II, o que nos faz inferir que, somadas às outras múltiplas demandas de habilidades e competências que o livro deve apresentar para ser aprovado no PNLD, a BNCC contribui para o esvaziamento das Leis 10.639 e 11.645.

Para avaliar os livros de 2020, partiu-se da premissa de que o território deixa de ser conceito para tornar-se um fenômeno que exige explicação. Com metodologia própria, verificou-se que, diante do extenso rol de conteúdo demonstrado no sumário, o tratamento dos territórios dos povos originários é irrisório e quando figura em maior quantidade, as inserções textuais são relativas ao senso comum, trazendo pouca contribuição para amplificação do pensamento dos indivíduos sobre suas territorialidades.

Em face disso, inferiu-se que a própria estrutura (estabelecida em parte pelo Edital do PNLD), assegura a abordagem estanque dos povos, porque se compõe de inúmeros boxes que, aparentemente, expressam variedade e conexão temática, porém contribuem para que os territórios sejam esgotados em si, geralmente contemplados somente pelo viés cultural, desassociados, em grande parte, da multiplicidade de fatores de ordem política e econômica, tais como a degradação ambiental, propriedade da terra, como guardiões da biodiversidade e tantos mais.). Ao tratar dos processos históricos de formação dos bens essenciais e da sua apropriação, todos os livros ainda têm traços daqueles do século XIX, cuja abordagem da natureza é na perspectiva dos recursos naturais, com destaque ao modo de relação unívoco com a natureza, de prevalência usurpadora dos bens naturais, responsável pela extinção dos ecossistemas e, juntamente com eles, dos povos originários.

Das três coleções analisadas, somente um exemplar da coleção Expedições Geográficas (2018) apresentou um texto indigenista, demonstrando a resistência de incorporar as cosmologias e territorialidades dos povos indígenas, como conhecimentos imprescindíveis na compreensão do Brasil.

Em relação ao conjunto dos exercícios propostos na seção atividades dos quatro livros das três coleções, totalizando 12 livros, constatou-se que somente doze exercícios que fizeram alguma menção aos territórios dos povos originários. Assim, as abordagens dos territórios nos livros didáticos do PNLD de 2020, firmam-se na pseudoconcreticidade, expressando-se como *tela*, porque ocultam os conflitos e as resistências imanentes das territorialidades díspares no processo de formação do espaço Brasil e na atualidade desses territórios, aspectos em si, revolucionários, já que os povos originários exigem estar no seu território com sua potencialidade, fator que envolve água limpa, fauna e flora, bem como os aspectos relativos à sua existência e permanência nele.

Nesse sentido, sua destruição implica identificar agentes com nomes e a identificação do lugar que ocupam na sociedade, elucidando a dissimetria das relações de poder na (des) ordem estabelecida no modo de produção capitalista. O critério da verdade do objeto engendrado pela análise geográfica do território se dilui, ganhando expressão quantitativa. Vê-se, desse modo, orientados pela BNCC, que os livros didáticos são atravessados por relações de poder, contribuindo para a constituição de significados que conservam um projeto de educação em defesa das relações socioterritoriais hegemônicas porque conduzem os indivíduos a ler as espacialidades dos processos históricos na vertente oposta às práxis hegemônicas estabelecidas pelo modelo capitalista de produção.

Desse modo, os conteúdos e a forma dos livros didáticos de Geografia do PNLD de 2020 pouco subsidiam para explicitar a concreticidade da reprodução da vida dos povos originários pelo território, revelando que a convergência de elementos analíticos se esboça em *tela*, cujo retrato isenta o Estado da responsabilidade de dirimir o genocídio produzido em curso há séculos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

ADAS, Melhem. **Geografia da América**: Aspectos da Geografia física e social. Dão Paulo: Editora Moderna, 1982.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Século de prática de ensino de Geografia: permanências e mudanças. In: REGO et al. (Org.). **Geografia**: práticas pedagógicas para o Ensino Médio. Porto Alegre: Penso, 2011. p.13-30.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Um debate acerca da Geografia escolar no Brasil. **Interfaces Científicas Educação**. Aracaju: n.2, v.2, p. 13-23, fev., 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/Casa/Downloads/1374-Texto%20do%20artigo-4201-1-10-20140218%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Casa/Downloads/1374-Texto%20do%20artigo-4201-1-10-20140218%20(3).pdf)

ALI, M. Said. **Compendio de Geographia Elementar**. Rio de Janeiro - São Paulo: Laemmert & C. Livreiros editores, 1905.

ANGELO, Maria Deusia Lima; ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Autores de livros didáticos regionais de Geografia (1870-1910): elementos históricos e educacionais para a espacialização do fenômeno. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas: v.4, n.8, p.88-112, jul./dez.,2014.

AMORIM, Celso. Nau sem rumo: a política externa brasileira no início de 2019. **Margem Esquerda**. São Paulo, Boitempo Editorial, n.32, p.33-39, jan.-jun., 2019.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Caminhos e descaminhos da Geografia**. Campinas: Editora Papirus, 1989.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? **Currículo, cultura e sociedade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ARAGÃO, Luiz E. O. C.; SILVA JUNIOR, Celso H. L.; ANDERSON, Liana O. **O desafio do Brasil para conter o desmatamento e as queimadas na Amazônia durante a pandemia por COVID-19 em 2020**: implicações ambientais, sociais e sua governança. São José dos Campos, 2020. 34p.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (APIB). Disponível em <https://apiboficial.org/>.

ASSOCIAÇÃO DOS GEOGRÁFOS BRASILEIROS. Transformações do Mundo da Educação (Apresentação). **Geografia em Debate**. São Paulo: ano 1, n.1, fev.1999, p.1-5.

AZEVEDO. Geografia do Brasil: bases físicas, vida humana e vida econômica. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contra-Reforma**: desestruturação do estado e perda de direitos. 2 ed. São Paulo, Cortez: 2008

BEZERRA, Holien Gonçalves, LUCA, Tânia Regina de. Em busca da qualidade – PNLD História (1996-2004). In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Livros didáticos de História e Geografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006 p.27-53.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul-dez., 2012. Disponível em <file:///C:/Users/Casa/Downloads/17497-Texto%20do%20artigo-77862-1-10-20121114.pdf>

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e o saber escolar: 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008 (História da Educação).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BOMBARDI, Larissa Mies. Natureza, ambiente e conflito. In: CARLOS, Ana Fani, CRUZ, Rita de Cássia Ariza. **A necessidade a Geografia**. São Paulo, Contexto, 2019. p.202-214.

BORGES, Lukas M. Indígenas no livro didático e na sala de aula: estudo de caso Ceres. In: 3º CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA UFG/GO, 2012, Jataí. **Anais 3º Congresso Internacional de História da UFG/GO** Jataí: 2012. Disponível em: <http://www.congressohistoriajatai.org/2012/anais2012.html>. Acesso 23 mar. 2019.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo, Companhia das Letras: 1992.

BOTO, Carlota. **A educação e a escola em tempos de coronavírus**. São Paulo, 2020. Universidade de São Paulo, Jornal da USP. Disponível em <https://jornal.usp.br/artigos/a-educacao-e-a-escola-em-tempos-de-coronavirus/?fbclid=IwAR2uMerYsnBAjCk5KXFeW8wm4FM0QU--8ZJb-THe2zMtdtQji9l34WXJkDA>. Acesso abr.2020

BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, [2018]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/promocao/Anexo%20F5_RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNECP%201,%20DE%2017%20DE%20JUNHO%20DE%202004.pdf

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88LivroEC91_2016.pdf

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais [...]. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso nov.2020.

BRASIL. **Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017**. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso nov.2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI: 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso ago.2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. **Lei nº 7084, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre os programas do material didático[...]. Presidência da República: Casa Civil. Brasília, DF, 2010. Disponível em: Disponível em : <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/3177-decreto-n%C2%BA-7084-de-27-de-janeiro-de-2010>. Acesso jan. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: 3 ed., 2001.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC. [2004] Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso jan.2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação [...]. Brasília, DF, MEC, 20 dez. 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file#:~:text=CONSELHO%20PLENO-,RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNE,%20FCP%20N%C2%BA%202%2C%20DE%2020,DE%20DEZEMBRO%20DE%202019%20\(*\)&text=Define%20as%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais,B%C3%A1sica%20\(BNC%20DForma%C3%A7%C3%A3o\)](http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file#:~:text=CONSELHO%20PLENO-,RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNE,%20FCP%20N%C2%BA%202%2C%20DE%2020,DE%20DEZEMBRO%20DE%202019%20(*)&text=Define%20as%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais,B%C3%A1sica%20(BNC%20DForma%C3%A7%C3%A3o)). Acesso 20 ago.2020.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF: Secad, 2006.

BRASIL. **Mapa do analfabetismo do Brasil**. [S.l.], MEC, [2004?].

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso em 12 jun.2019.

BRASIL. **Mobilização Social e Política pela Educação para Todos: a Experiência Brasileira.** Brasília, DF: MEC[1997]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Mob.pdf> . Acesso nov.2019

BRASIL. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos.** Brasília, DF: MEC, Secretaria da Educação Fundamental, 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001876.pdf> Acesso jan.2020.

BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2020.** Brasília, DF: MEC/FNDE 2018. Disponível em: file:///C:/Users/Casa/Downloads/EDITAL_PNLD_2020_CONSOLIDADO_7_RETIFICACAO.pdf

BRASIL. **Valores de Aquisição – PNLD 2020.** Brasília, DF:MEC/FNDE, 2020. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso out. 2020.

BRASIL. **Programas do Livro.** Brasília, DF: MEC/FNDE, 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/remanejamento/item/518-ist%C3%B3rico?highlight=WyJlc2NvbGEiXQ>. Acesso:04 de mar.2020

BRASIL. **Coleções mais distribuídos: PNLD 2017 - Anos Finais do Ensino Fundamental.** Brasília, DF: MEC/FNDE 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso jan.2021.

BRASIL. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2010.** Brasília, DF: MEC/FNDE, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Casa/Downloads/edital_pnld_2010.pdf>.

BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2017.** Brasília: DF: MEC/FNDE, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Casa/Downloads/pnld_2017_edital_consolidado_10062015%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Casa/Downloads/pnld_2017_edital_consolidado_10062015%20(2).pdf)

BRASIL DE FATO. **Crise do neoliberalismo tem como resposta o autoritarismo**, afirma Marilena Chauí. São Paulo: 16 out.2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/10/16/crise-do-neoliberalismo-tem-como-resposta-o-autoritarismo-afirma-marilena-chau/?fbclid=IwAR0VuEZCjaqLpZMxjuKq3PnfZ4J-G3Lz5Cqz1oCTuPV2pTt-pq3jbj6Oat8>. Acesso em: 12 nov.2019

BRITO, Tatiana Feitosa. O Livro Didático, o Mercado Editorial e os Sistemas de Ensino Apostilados. In: **Textos para Discussão.** Ato da Comissão Diretora nº 09, 2007. Centro de Estudos da Consultoria do Senado Federal. jun. 2011.p.3-19. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-92-o-livro-didatico-o-mercado-editorial-e-os-sistemas-de-ensino-apostilados> . Acesso jan. 2021.

BUZATTO, Cleber César. Um país na mão de violentos. In: CIMI – Conselho Indigenista Missionário. **Relatório: Violência contra os povos indígenas no Brasil**, 2017.p.11-14. Disponível em: https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2017-Cimi.pdf. Acesso em 25 jan. 2019.

CACETE, Núria Hanglei. AGB, os PCNs e os professores. In: CARLOS, Ana Fani, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Reformas no mundo da educação**. São Paulo, Contexto, 1999. p.36-42

CAIMI, Flávia Heloisa Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. **História Hoje**, São Paulo, v. 7, nº 14, p. 21-40 – 2018. Disponível: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/465/279>

CARLOS, Ana Fani. Sobre reformas no mundo do ensino e da pesquisa. In: **AGB Informa** São Paulo, n.72, jul.-dez. 1999. p.5.

CARLOS, Ana Fani. A geografia brasileira, hoje: algumas reflexões. In: **Revista Terra Livre: Mudanças Globais**. São Paulo: vol.1 no 18, jan./jun. 2002, p.161-178.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Introdução a uma história indígena. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992 p.9-24.

CARTA MAIOR. **O Pantanal, no Brasil, é um paraíso de biodiversidade devastado pelas chamuscas**. (Eletrônica). Meyerfeld Bruno, out. 2020. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Mae-Terra/O-Pantanal-no-Brasil-e-um-paraíso-de-biodiversidade-devastado-pelas-chamuscas/3/48886>. Acesso: out. 2020

CASAL, Manuel Aires de. **Corographia Brasilica**. Rio de Janeiro: Imprensa Régia. MDCCC. XVII. Disponível em <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Aires%20de%20Casal-1.pdf>

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. **Em Questão**, Porto Alegre, v.11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005. Disponível em <https://www.seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/122>

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **Mercado Editorial e PNLD em disputa**. ANPED, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://anped.org.br/news/mercado-editorial-e-pnld-em-disputa-celia-cristina-de-figueiredo-cassiano?_ga=2.118628239.723590706.1600363775-2026119967.1600363775

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista In: PRIORE Del Mary. **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018, p. 55-83

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

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos**: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa

Livraria; Laboratório de Pesquisas em Etnicidade Cultura e Desenvolvimento (Laced), 2014. (Série Traçados, v. 3).

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório:** Violência contra os povos indígenas no Brasil, 2017. Disponível em: https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2017-Cimi.pdf. Acesso em 25 jan. 2019.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório:** Violência contra os povos indígenas no Brasil, 2019. Disponível em: <https://cimi.org.br/2020/09/em-2019-terras-indigenas-invadidas-modo-ostensivo-brasil/>. Acesso em 25 mai. 2020.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Retomada Guarani e Kaiowá sofre intimidação no MS.** Eletrônico. 20 ago. 2020. Disponível em: <https://cimi.org.br/2020/08/retomada-guarani-e-kaiowa-sofre-ataque-no-ms/>. Acesso: jan.2021

CHOPPIN, Alain. Los manuales escolares de ayer a hoy: un ejemplo de Francia. História de la educación. **eVSAL Revistas Madrid**, Madrid, nº19, p.13-37, 2000. Disponível em: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10790>. Acesso em: fev.2019.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566 set/dez. 2004.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Base Nacional Curricular Comum – BNCC: componente curricular: Geografia. In: **Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ENPEGE)**. n. 19, v.12, p.183-203, jul-dez. 2016.

DARDOT, Pierre, LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS. Shelton H. Davis. **Vítimas do Milagre:** o desenvolvimento e os índios do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Filosofia da educação e “agenda pós-moderna”. In: DUARTE Newton, DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana:** sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas, 2010, p.39-58

DUARTE, Newton. **Os conteúdos e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUNKER, Christian. **Mal-estar, sofrimento e sintoma:** uma psicopatologia do Brasil entre muros. São Paulo: Boitempo, 2015.

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

ECO, Umberto; BONAZZI, Marisa. **Mentiras que parecem verdades**. Trad. Giacomina Faldini. São Paulo: Summus, 1980.

EXAME. **Veja fotos da 1ª marcha de mulheres indígenas, em protesto contra governo**. 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/fotos-em-1a-marcha-mulheres-indigenas-protestam-contra-governo-bolsonaro/>. Acesso em 25 ago. 2019.

FERRY, Luc. **Aprender a viver**: Filosofia para os novos tempos. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2006.

FRANCA S. J. Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**: o "Ratio Studiorum". Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FRANÇA FILHO, Astrogildo Luiz; ANTUNES, Charlles da França; FERNANDES, Felipe Moura. A construção do Fala Professor como fórum dos professores de Geografia. In: **Ensino de Geografia**: produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p.341-367.

FRANÇA, Bruno; CARVALHO, Marcos Cesar A. O livro didático de Geografia e a construção da identidade nacional. In: SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; ANTUNES, Charlles da França; Santana FILHO, Manuel Martins de. **Ensino de Geografia**: produção de espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequência, 2015, p. 279-291.

FRANCISCO, Débora Lopes. **O desenho e a trilha interpretativa como instrumentos de percepção e interpretação da paisagem urbana no ensino de Geografia**. 2011. Dissertação de Mestrado. Universidade estadual Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2011.

FREITAG, Barbara, MOTTA Rodrigues Valéria, COSTA, Wanderly Ferreira da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. Coleção Educação Contemporânea.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo ambiental**. São Paulo: Cortez Editora. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 46. 235-274, jan.-abr. 2011.

FUNARI, Pedro Paulo, PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola**.: subsídios para professores, São Paulo: Editora Contexto, 2016.

GARRIDO, Maria Cristina de Moura. **Escravo, Africano e Negro Afrodescendente**: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012). São Paulo: Alameda, 2017.

GATTI JUNIOR, Décio. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, SP; EDUSC; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIROTTTO, Eduardo. Donizete. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas nº 40 p.419-439, 2017. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302019000100803&script=sci_arttext&tlng=pt

GIROTTTO, EDUARDO. D. Dos PCNS A BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, nº 30 p.419-439, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/Casa/Downloads/23781-98316-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Casa/Downloads/23781-98316-1-PB%20(1).pdf).

GIROTTTO, Eduardo. Donizete. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular 18 e a defesa da escola pública. **Horizontes**, v. 36, n. 1, jan./abr. 2018, p. 16-30, Disponível em: <file:///C:/Users/Casa/Downloads/603-Texto%20do%20artigo-1843-1-10-20180428.pdf>

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

GONÇALVES, Carlos Walter. Porto. **Os descaminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 2016.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Da geografia - as geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. In: **La Guerra Infinita**: Hegemonia e terror mundial. Buenos Aires, CLACSO, 2002. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cecena/porto.pdf>

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. O desmonte da política ambiental feito pelo governo Bolsonaro e o ministro Ricardo Salles e a importância de defender as reservas indígenas e quilombolas. Entrevista cedida ao **Brasil de Fato**, Brasil de Fato, 24. jul.2020. Disponível em: <https://www.tvt.org.br/%f0%9f%94%b4-geografo-e-escritor-carlos-walter-porto-goncalves-no-brasil-de-fato-entrevista>. Acesso: 05 jan.2021.

GUENTER Francisco Loebens. **Movimento e organizações indígenas no Brasil**. CIMI Regional Norte I, 2008. Disponível em: <https://cimi.org.br/2008/07/27614/>. Acesso em 25 jan. 2019.

GUERRA, Emerson Ferreira; ARRUZZO, Roberta Carvalho. Geografia e povos indígenas: um panorama da produção brasileira contemporânea. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 23, n. 54, p.115-136, 2020.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Imagens Contraditórias e Fragmentadas: sobre o Lugar dos índios nos Livros Didáticos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.77, n. 186, p. 409-437, maio/ago. 1996.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Guia Prático para Professores de Ensino Fundamental 1, [Entrevista cedida à Melissa Rossi] **Iepé – Instituto de Pesquisa e Formação Indígena**. Macapá, AP: Ano 06, no. 62, abr.de 2009. Disponível em <https://institutoiepe.org.br/publicacoes/entrevista-sobre-a-lei-11-645-tematica-indigena-na-escola-luis-donisete-b-grupioni-95-kb-entrevista-sobre-a-lei-11-645-tematica-indigena-na-escola-luis-donisete-b-grupioni/>. Acesso em 05 jan.2021.

GUIDON, Niéde. As ocupações pré-históricas no Brasil (excetuando a Amazônia) In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998 p.37-52

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações.**, São Paulo: Edições Loyola 2011.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HERMIDA Jorge Fernando. A Reforma educacional na era FHC 1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções. In: 9º Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil, 2012. **Anais Eletrônicos**. João Pessoa. Disponível em: <https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.48.pdf>. Acesso 15. mar.2019

HOFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de Programas de governo: em foco o programa Nacional do livro didático. **Educação e sociedade, online**, vol.21, abr., p.162-164, 2000.

INSTITUTO HISTÓRICO GEOGRÁFICO BRASILEIRO. Rio de Janeiro: [s.n.] Disponível em: <https://www.ihgb.org.br/ihgb/historico.html>. Acessado em 10 maio, 2019.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Almanaque Socioambiental**. São Paulo, 2005.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Almanaque Socioambiental: Parque Indígena do Xingu – 50 anos**. São Paulo: ISA, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Casa/Downloads/almanaque-socioambiental-50-anos-pix.pdf>. Capturado em 06. jan. 2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Guerreiros da Constituição: as vozes que lutam pelos direitos dos povos indígenas**. 8 out. 2020. Facebook: Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://www.facebook.com/institutosocioambiental/videos/333803164565426/>. Acesso em 11 out. 2020.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia da Letras, 2018.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo. Companhia das Letras, 2019.

LAJOLO Marisa. **O livro didático: um (quase) manual de usuário. Em Aberto**. Ano 16. n.69, Brasília. jan.-mar.1996. p.3-8

LAVAL, Christian. **A escola não é mercadoria**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEME. Ezequiel de Moraes. **Elementos de Cosmographia e Geographia Geral**. São Paulo-Cayerias-Rio: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1922.

LEONTIEV, Alexis, N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis, N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencia del Hombre, 1978.

LEROY, Pierre Jean. **Mercado ou bens comuns?** O papel dos povos indígenas, comunidades tradicionais e os setres do campesinato diante da crise ambiental. Fase: Rio de Janeiro, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns aspectos da Política Educacional do Governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n.32, p.168-178, dez., 2008

MANTOVANI, K. P. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público.** Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2009, 126 f.

MARTINS, Carlos Eduardo. A América Latina no turbilhão do caos sistêmico: desafios da esquerda. **Margem Esquerda**, São Paulo: Boitempo Editorial, n.34, p.40-45. 34, jan.-jun-2020.

MARTINS, André. A Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo Todos pela Educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, p21-28, jan.-jun.2009. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br/>

MARTINS, Adilson. **Nossos índios, nossos mortos: os olhos da “emancipação”.** 5º edição. Rio de Janeiro: Editora Codecri,1983.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** 2ª edição. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX. Karl. **O capital** (livro I) 2 ed. São Paulo: Boitempo, 20147

MASCARO, Leandro Alysson. Dinâmica da crise e do golpe de Temer a Bolsonaro. **Margem Esquerda**, São Paulo: Boitempo Editorial, n.32, p.25-32, jan.-jun., 2019

MELLO, Evaldo Cabral de. **Um imenso Portugal.** São Paulo: Ed. 34, 2002.

MESQUIDA, Peri. **Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum.** Educar em revista, Curitiba:Editora UFPR, n48, p.235-249, abr.-jun., 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Estudos sociais na escola primária** (Programa de emergência), Brasília, Biblioteca do Professor Brasileiro, 1962.

MORAES. Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história.** 14º edição. São Paulo: Editora Hincitec,1995.

MORAES, Antonio Carlos Robert de. **Território e História do Brasil.** São Paulo: Annablume, 2ª ed., 2005.

MOREIRA. Ruy. **Formação espacial brasileira: uma contribuição crítica à geografia do Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Consequência, 2012.

MOREIRA. Ruy. **Pensar e ser em Geografia.** Rio de Janeiro: Editora Contexto, 2007.

MOREIRA, Ruy. **O Discurso do Averso**: para a crítica da Geografia que se ensina. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

MUNAKATA, Kazumi. **Livro didático e formação do professor são incompatíveis?** Layout Simpósio, *online*. p.89-94. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia", *In: Cadernos Penesb* (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira), nº 5, 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusao-social/?p=59>

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A Primeira Escola de Professores dos Campos Gerais – PR**. 2004. Tese de Doutorado- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Campinas, 2004.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.45, mar.2012, p. 340-346. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/45/doc01_45.pdf. Acesso em: 10 jun., 2019.

NETTO, João Paulo. **Pequena história da ditadura** (1964-1985). São Paulo: Cortez, 2014.

NOLAN, Mary Michael; HILGERT, Caroline Dias; BALBUGLIO Viviane. O lugar do encarceramento na violência institucional contra os povos indígenas no Brasil. *In: CIMI – Conselho Indigenista Missionário. Relatório: Violência contra os povos indígenas no Brasil*, 2019. p.30-34. Disponível em: <https://cimi.org.br/2020/09/em-2019-terras-indigenas-invalidas-modo-ostensivo-brasil/>. Acesso em 25 jan. 2020.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Educação e ensino de Geografia na realidade brasileira. *In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino et al. Para onde vai o ensino de Geografia?* São Paulo: Contexto, 2019. p.135-144.

OLIVEIRA, Edilson Moreira de; ALMEIDA, José Luis Vieira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere. **Mediação Dialética na educação escolar**: teoria e prática. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

OLIVEIRA, Gabriel Moraes Ferreira de. Capitalismo dependente e expropriação dos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul. **Margem esquerda**, São Paulo, Boitempo Editorial, n.29, p. 51-57, jul.-dez. 2017

OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de. O Grupo Lemann e o novo papel dos aparelhos privados de hegemonia no campo da educação no Brasil. RTPS – Rev. **Trabalho, Política e Sociedade**, v. iv, nº 07, p. 159-170, jul.-dez.2019.

OLIVEIRA, João Batista de Araujo. Os livros descartáveis: exigência pedagógica ou apenas um bom negócio? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.44, p.90-94, 1983.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: Nações Unidas, 2008.

OSÓRIO, Jaime. **O Estado no centro da mundialização**.: sociedade civil e o tema do poder. São Paulo: Outras expressões, 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. 4ª edição. São Paulo, Intermeios 2015.

PAULANI, Leda Maria. Bolsonaro, o ultraliberalismo e a crise do capital. **Margem Esquerda**, São Paulo: Boitempo Editorial, n.32, p.48-55, jan.-jun., 2019.

PEREIRA, Diamantino; SANTOS, Douglas; CARVALHO Marcos de. **Geografia**: Ciência do espaço: o espaço brasileiro. São Paulo: Atual, 1988

POLOSCHI, Dom Roque. Povos indígenas do Brasil e a contínua angústia de ver suas vidas e terras ceifadas: Até quando? In: CIMI - Conselho Indigenista Missionário. **Relatório: Violência contra os povos indígenas no Brasil**, 2019. Disponível em: <https://cimi.org.br/2020/09/em-2019-terras-indigenas-invadidas-modo-ostensivo-brasil/>. p. 9-10. Acesso em 25 jan. 2019.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Nuria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib. Parâmetros Curriculares nacionais: tensão entre Estado e escola. In: CARLOS, Ana Fani, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Reformas no mundo da educação**. São Paulo, Contexto, 1999. p.11-18

PRADO JÚNIOR, Caio. A evolução da geografia e a posição de Aires de Casal. **Boletim Paulista de Geografia**, nº 19, 1955. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/issue/view/130>. Acesso jan. 2021.

PREZIA, Benedito. **História da resistência Indígena**: 500 anos de luta. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2017

PRIOLLI, G. Antenas da brasilidade. In: HAMBURGER, E; BUCCI, E. (Orgs). **A TV aos 50**. 1ª. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

PÚBLICA, Agência de jornalismo investigativo. (São Paulo). MUNIZ, Bianca FONSECA, Bruno; RIBEIRO Raphaela. **Incêndios já tomam quase metade das terras indígenas no Pantanal**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://apublica.org/2020/09/incendios-ja-tomam-quase-metade-das-terras-indigenas-no-pantanal/> . Acesso em 15 out. 2020

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

RAMOS, Marise Nogueira. Políticas Educacionais: da Pedagogia das competências à pedagogia histórico crítica. In: BARBOSA, Maria Valeria; MILLER, Stela; MELO, Suely Amaral. **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p.59-75

RANGEL, Helena Lúcia, LIEBGOTT, Roberto Antonio. O governo Temer legitimou a violência contra os povos indígenas. In: CIMI – Conselho Indigenista Missionário. **Relatório: Violência contra os povos indígenas no Brasil**, 2017. p. 15-19. Disponível em:

https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2017-Cimi.pdf

RATIO ATQUE INSTITUTIO. 1599. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm . Acesso mar. 2019.

RATTS, Alex. Geografia, relações étnico-raciais e Educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. **Terra Livre**, São Paulo, v.1, nº34, p.125-140, jan.-jun, 2010.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileira 1823-1988.** 2ª ed. Campinas; Autores Associados, 2001. p.119-138.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da Rocha. **A trajetória da Disciplina Geografia no Currículo Escolar Brasileiro (1837-1942).** 1996. São Paulo. Dissertação de Mestrado em Educação: supervisão e currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Uma breve história da formação do (a) professor (a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n 15, p. 129-144, 2000a.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. Delgado de Carvalho e a orientação moderna no ensino da Geografia escolar brasileira. **Terra Brasilis** (Nova Série), Niterói, 2000b p.1-20. Disponível em: <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/293>

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. O Colégio Pedro II e a institucionalização da Geografia escolar no Brasil Império. **Giramundo** (Revista de Geografia do Colégio Pedro II) Rio de Janeiro: v.1, n. jan.-jun. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Casa/Downloads/7-20-1-PB.pdf>

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. O ensino de Geografia no Brasil: As prescrições oficiais em tempos neoliberais. **Revista Contrapontos.** Eletrônica: v.10, n.1 jan.-jun. 2010.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho, TRINDADE, Azoilda Loretto da. Ensino Fundamental In: BRASIL, 2006. **Orientações e ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília, DF: Secad, 2006 p. 53-75.

SAAB, William George Lopes; GIMENEZ, Luiz Carlos Perez; RIBEIRO, Rodrigo Martins. Cadeia de Comercialização de livros: situação atual e propostas para desenvolvimento. **Relatório desenvolvido pela Gerência Setorial de Comércio e Serviços do BNDES.** Publicações BNDES, 1999.

SAMPAIO, Fernando dos Santos. **Geografia: Ensino Fundamental- Anos Finais.** São Paulo: Edições SM, 2015 (Coleção Para Viver Juntos, volume 6º ano).

SANTOS, Gilberto Vieira dos; THOMAZ JUNIOR, Antônio. O Movimento Indígena contemporâneo e a Geografia. **Revista Nera.** Presidente Prudente, v. 23, n. 54, p. 137-162.2020.

SANTOS, WELLINGTON. Oliveira dos Espaços de negros e brancos em livros didáticos de Geografia do Estado do Paraná, Brasil. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 1027-1044, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v19n4/v19n4a15.pdf>>

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Geografia – 1º grau**. 4ed. São Paulo, 1988.

SARAIVA, Marcia P. “Índio não é fantasia”: as identidades indígenas atravessam o ensino na educação básica. In: RICARDO, Elio Carlos; PATACA Ermelinda Moutinho; Flávio GINZEL et al (orgs.) **Pesquisa em Educação: diversidades e desafios**. São Paulo: FEUSP, 2019 p.168-176.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 41ª edição. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval, O alegado educacional do século XX. In: SAVIANI, Demerval, ALMEIDA, Jane Soares de, SOUZA, Rosa de Fátima, VALDEMARIN Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. O direito à educação e a inversão de sentido da política educacional. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.11, n. 23, p 45-58, jan/jul. 2011.

SAVIANI, Demerval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**. Editor Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, v. 6, n. 2, p. 213-232, 2008. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/28024>. Acesso mar. 2020

SAVIANI, Demerval, Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.p.7-30.

SILVA, Lenyra Rique da. **Do senso-comum à Geografia científica**. São Paulo: Contexto Acadêmica, 2004.

SILVA, Maria. Educação e interculturalidade: o que justifica a lei 11645/2008? In: Simpósio Nacional de História, 27., 2013, Natal. **Conhecimento histórico e diálogo social**. Natal: [s.n], 2013.

SOUZA, José Gilberto, KATUTA, Ângela. **Geografia e conhecimentos cartográficos**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SOUZA, Maria Inês salgado. **Os empresários e a educação: o Ipês e a política educacional após 1964**. Petrópolis, Vozes: 1981.

SOUZA, José Gilberto. A questão indígena: acumulação por espoliação e monopolização do território (a economia política do agronegócio). **Prima Facie**, João Pessoa, v.12, n.22, ano 12, p.1-42. jan-jun, 2013.

SOUZA, José Gilberto. Limites do território. **Agrária USP**, São Paulo, n.10-11, p.99-130, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/agraria/article/view/155>

SOUZA, José Gilberto. MIZUSAKI, Márcia Yukari. A (re) conquista do Estado: antipolítica, agronegócio e genocídio no Brasil. **Okara: Geografia em debate**, João Pessoa, PB v.12, n.2, p.507-532, 2018.

SOUZA, José Gilberto. Estado, crise estrutural do capital e a questão agrária: o lucro extraordinário e suas determinações territoriais *In: Encontro Nacional de Geografia Agrária*, Dourados: MS, 2019. **Conference paper**. Eletrônico, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347533399_Estado_crise_estrutural_do_capital_e_a_questao_agraria_o_lucro_extraordinario_e_suas_determinacoes_territoriais. Acesso jan.2021

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Livros didáticos de Geografia e História: avaliação** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Parâmetros Curriculares nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. *In: CARLOS, Ana Fani, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. Reformas no mundo da educação*. São Paulo, Contexto, 1999. p.11-18

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TONINI, Ivaine Maria. **Geografia escolar: uma história sobre os discursos pedagógicos**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

TONINI, Ivaine Maria. Identidades étnicas: a produção de seus significados no livro didático de Geografia. *In: 24ª Reunião Anual da Associação nacional de Pesquisa em Pós-Graduação em Educação*. 2001. Caxambu. Anais eletrônico. Caxambu. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm>. Acesso 05 jan. 2021

VALENTE, Rubens. **Os fuzis e as flechas: História de sangue e resistência indígena na ditadura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017 (Coleção Arquivos da Repressão).

VLACH, 1991, Vânia R. F. **Geografia em construção**. Belo horizonte: Le, 1991.

VLACH, Vania. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva historiográfica. *In: VESENTINI, J. W. (org.). O ensino de Geografia no século XXI*. Campinas - SP: Papirus, 2004, 187-218 pp.

VYGOTSKI, Lev. Semiónovich. **Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Centro de Publicações del M.E.C y Visor, Distribuciones,1995.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.p.13-160.