



O EPISTEMICÍDIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O PLANEJAMENTO BRANCO DAS AUSÊNCIAS E DOS ATAQUES AOS SABERES NEGROS NOS MANUAIS ESCOLARES DA ERA VARGAS

Leandro Palhares Bezerra Salvador ¹

RESUMO

A década de 1930 constitui um marco de inflexão política, racial e educacional no Brasil. Sob o ideário de modernização promovido pelo Estado Novo, consolidou-se um projeto de nacionalismo eurocêntrico sustentado por práticas eugenistas e racistas. A partir da compreensão do racismo como estrutura constitutiva da sociedade brasileira, o presente trabalho analisa o papel da educação geográfica como instrumento de legitimação dessas desigualdades. O estudo tem como foco os manuais escolares de Geografia produzidos durante a Era Vargas e seus desdobramentos nas décadas seguintes, entendendo-os como artefatos de disseminação do racismo científico e de formação de um imaginário nacional excludente. Metodologicamente, a pesquisa baseia-se em análise documental e crítica do discurso, com ênfase na identificação de narrativas racializadas e em sua relação com o projeto de Estado e de nação vigente. Os resultados evidenciam que a educação geográfica operou como um mecanismo de naturalização das hierarquias raciais, contribuindo para a consolidação de um modelo de brasilidade alinhado à branquitude e à exclusão dos saberes e sujeitos negros e indígenas.

Palavras-chave: racismo, educação geográfica, manuais escolares, Era Vargas, imaginário nacional.

RESUMEN

La década de 1930 constituye un punto de inflexión política, racial y educativa en Brasil. Bajo el ideario de modernización promovido por el Estado Novo, se consolidó un proyecto de nacionalismo eurocéntrico sostenido por prácticas eugenésicas y racistas. A partir de la comprensión del racismo como parte estructural de la sociedad brasileña, este trabajo analiza el papel de la educación geográfica como instrumento de legitimación de dichas desigualdades. El estudio se centra en los manuales escolares de Geografía producidos durante la Era Vargas y sus desarrollos en las siguientes décadas, entendiéndolos como artefactos de difusión del racismo científico y de formación de un imaginario nacional excluyente. Metodológicamente, la investigación se basa en el análisis documental y en la crítica del discurso, con énfasis en la identificación de narrativas racializadas y su relación con el proyecto estatal y nacional vigente. Los resultados muestran que la educación geográfica operó como un mecanismo de naturalización de las jerarquías raciales, contribuyendo a la consolidación de un modelo de brasilidad vinculado a la blanquitud y a la exclusión de los saberes y sujetos negros e indígenas.

Palavras-chave: racismo, educación geográfica, manuales escolares, Era Vargas, imaginario nacional.

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense - UFF, leandropalhs@id.uff.br ou leandropalhares585@gmail.com.



INTRODUÇÃO

A década de 1930 representa um momento de mudança política e educacional na história brasileira. Sob o regime do Estado Novo e a doutrina de modernização impulsionada por Getúlio Vargas, consolidou-se um projeto de nacionalismo eurocêntrico que se apoiava em práticas eugenistas e racistas. Esse projeto civilizatório, disfarçado de avanço científico e pedagógico, estruturou uma concepção de escola voltada à formação de um “cidadão ideal” alinhado à branquitude e à homogeneização cultural. A geografia escolar, enquanto disciplina e prática de ensino, foi uma das áreas que mais fortemente expressou essa racionalidade excludente, transformando-se em instrumento de difusão de um imaginário nacional hierarquizado e racializado.

O presente trabalho analisa de que modo os manuais escolares de Geografia da Era Vargas operaram como veículos de disseminação do racismo científico e de apagamento dos saberes negros e indígenas. Busca-se compreender como a produção didática desse período colaborou para a construção de um projeto educacional centrado na valorização da Europa e na desqualificação das populações afrodescendentes e originárias. O estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e de caráter histórico-interpretativo, concentrando-se na análise documental de manuais produzidos por autores como Mario da Veiga Cabral, Fernando Antônio Raja Gabaglia e Aroldo de Azevedo, amplamente utilizados em instituições de prestígio, como o Colégio Pedro II e o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ).

A análise parte dos aportes teóricos do pensamento antirracista contemporâneo, notadamente as contribuições de Silvio Almeida, Sueli Carneiro e Nilma Lino Gomes, para compreender o racismo como estrutura constitutiva da sociedade e, portanto, presente nas epistemologias e nas práticas pedagógicas. A articulação entre esses referenciais e os manuais investigados permite evidenciar que a geografia escolar não foi neutra nem desprovida de intencionalidade política: ela serviu ao Estado como mecanismo de legitimação da ordem racial.

O objetivo central consiste em revelar as formas pelas quais a ciência geográfica, em sua vertente escolar, contribuiu para o epistemicídio, entendido como a negação e a destruição dos saberes de matrizes negras e indígenas, e para a naturalização das desigualdades raciais no Brasil republicano. Ao retomar criticamente essas fontes, o trabalho propõe uma reflexão sobre o papel da geografia na manutenção das hierarquias raciais e sobre a necessidade de construção



de epistemologias contracoloniais e antirracistas que redirecionem o ensino da disciplina. Dessa forma, a análise dos manuais escolares da Era Vargas permite não apenas revisitar a história da educação geográfica, mas também repensar o seu compromisso ético com a justiça racial e a pluralidade de saberes.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo é de natureza qualitativa e investigativa com enfoque histórico-interpretativo, fundamentada na análise documental de manuais escolares de Geografia produzidos e amplamente utilizados durante as décadas de 1930 e 1950. A investigação concentra-se na compreensão dos modos pelos quais esses materiais contribuíram para a consolidação de uma geografia escolar eugenista e racializada, inserida em um projeto educacional nacionalista de orientação eurocêntrica.

O conjunto de documentos selecionado foi composto por obras de autores que desempenharam papéis centrais na institucionalização da educação geográfica no período: Mario da Veiga Cabral, Fernando Antônio Raja Gabaglia e Aroldo de Azevedo. Esses autores, além de produzirem livros didáticos, ocuparam cargos de prestígio em instituições de ensino e em órgãos públicos, o que lhes conferiu significativa influência na formulação e disseminação do conhecimento escolar. Os exemplares analisados foram selecionados a partir de acervos físicos e digitais, como o Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) do Colégio Pedro II, além de coleções particulares e sebos especializados, priorizando-se as edições de maior circulação no contexto escolar do Rio de Janeiro.

O procedimento metodológico envolveu a leitura sistemática e a análise de conteúdo dos textos e imagens presentes nos manuais, com o objetivo de identificar categorias relacionadas à construção de hierarquias raciais, à naturalização de desigualdades e ao apagamento das contribuições dos povos negros e indígenas. Essa leitura foi orientada pelos aportes do pensamento antirracista contemporâneo, particularmente das formulações de Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes e Silvio Almeida, articulando o campo educacional às estruturas de poder que sustentam o racismo científico.

Além da dimensão teórica, a metodologia busca reafirmar o compromisso ético e político de uma geografia engajada na superação das epistemologias coloniais. Assim, a análise proposta não se limita a descrever o conteúdo dos manuais, mas procura interpretá-los como



dispositivos de poder e instrumentos de reprodução de uma racionalidade que invisibiliza e deslegitima saberes não brancos.

REFÊNCIAL TEÓRICO

Para compreender as relações entre educação, ciência geográfica e racismo científico exige reconhecer o caráter estrutural das desigualdades raciais que atravessam a formação social brasileira. De acordo com Almeida (2018), o racismo deve ser entendido como elemento constitutivo da estrutura social, política e econômica do país, e não como uma anomalia moral ou ideológica. Sendo assim, o racismo nunca será um evento isolado, mas um sistema que organiza as instituições e define quem tem direito à produção e à validação do conhecimento. Essa leitura desloca a análise do campo da intenção individual para o da reprodução institucional, permitindo compreender como a escola e, em particular, o ensino de Geografia, foram moldados por essa lógica de poder da branquitude.

Nesse contexto, o conceito de epistemicídio formulado por Carneiro (2005) torna-se central. A autora define o epistemicídio como o extermínio simbólico e material dos saberes produzidos por grupos historicamente subalternizados (povos originários, mulheres, negros, negras, etc.) resultante da imposição de uma epistemologia única, eurocêntrica, branca e patriarcal, que silencia e deslegitima outras formas de conhecimento. O epistemicídio não é apenas a negação do saber negro e dos povos originários brasileiros, mas o apagamento ativo de seus modos de pensar e existir, operado pela ciência moderna e pela educação formal. Ao aplicar essa perspectiva ao campo da Geografia escolar, observa-se que os manuais didáticos do período varguista funcionaram como instrumentos de imposição dessa racionalidade, ao fixar a branquitude como parâmetro de civilização e conhecimento científico.

A partir dessa discussão, Gomes (2012; 2017) evidencia que a escola brasileira não é um espaço neutro, mas um território de disputa ideológica onde se produzem e reproduzem hierarquias raciais. A autora sustenta que o currículo, a didática e a formação docente foram historicamente estruturados por uma “pedagogia da branquitude”, que define o padrão de humanidade a partir da norma europeia e cristã. Desse modo, os saberes e vivências de estudantes negros e indígenas foram convertidos em ausência, o que reforça a naturalização da desigualdade racial como dado social. Em diálogo com essa crítica, a própria Geografia, enquanto disciplina escolar, constituiu-se como um campo epistemológico que legitimou a exclusão de corpos e territórios não brancos da narrativa nacional.



Munanga (2004) amplia esse debate ao discutir o mito da democracia racial e o papel da mestiçagem como discurso conciliador. Segundo o autor, a ideologia da miscigenação serviu historicamente para encobrir as violências do racismo e da eugenia para manter o privilégio da branquitude sob a aparência de harmonia social. Essa falsa ideia de igualdade racial foi incorporada pela escola e pela Geografia, que passaram a exaltar a unidade territorial e cultural do Brasil sem problematizar as exclusões que sustentam essa suposta unidade. A mestiçagem, nesse sentido, foi instrumentalizada como uma tecnologia de embranquecimento simbólico da nação.

Schwarcz (1993) contribui ao revelar como a ciência moderna no Brasil foi uma das principais difusoras das teorias eugenistas e das hierarquias raciais, especialmente nas primeiras décadas do século XX. A autora demonstra que a intelectualidade brasileira produziu e institucionalizou um “espetáculo das raças”, na qual a biologia, a antropologia e a geografia funcionaram como campos legitimadores da superioridade europeia. Ao transpor esses discursos para o ensino básico, os manuais escolares reproduziram uma ciência que se apresentava como neutra, mas que, na prática, reforçava um projeto de modernização excludente e racialmente hierarquizado.

Essa estrutura de poder e conhecimento não apenas eliminou epistemologias negras e indígenas, mas também produziu uma relação de dependência simbólica, na qual o Brasil se percebia como devedor de um ideal europeu de civilização. É nesse ponto que as reflexões de Krenak (2019) tornam-se fundamentais: ao propor “ideias para adiar o fim do mundo”, o autor questiona a própria noção de humanidade criada pela modernidade ocidental. Para Krenak, o projeto civilizatório eurocêntrico rompeu o vínculo entre o ser humano e a natureza, destruindo a possibilidade de coexistência com o planeta. Esse diagnóstico, quando aplicado ao ensino de Geografia, revela que o desafio contemporâneo é reorientar a disciplina a partir de uma perspectiva plural, contracolonial e antirracista, que reconheça as múltiplas cosmologias e territorialidades que compõem o Brasil.

Essa convergência teórica sustenta a hipótese de que a Geografia escolar, longe de ser neutra, foi uma ferramenta de produção de hegemonia racial e epistemológica, e que repensá-la sob uma ótica antirracista e pluriepistêmica é condição indispensável para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e emancipadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Figura 1: Tipos de Crânios



Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Geografia para a Terceira Serie Secundária. 12ª edição. São Paulo. Rio de Janeiro. Recife. Porto Alegre: Companhia Editora Nacional. 1941. p. 27.

O excerto acima evidencia o modo como Aroldo de Azevedo mobiliza os estudos de Deniker e Broca, da Antropologia física europeia, para legitimar o discurso racial na Geografia escolar. Ao incorporar o conceito de índice cefálico, proporção entre largura e comprimento do crânio, o autor estabelece uma intersecção entre Geografia e Antropologia, articulando-se ao que então se denominava “Antropogeografia”. Essa aproximação revela a tentativa de conferir



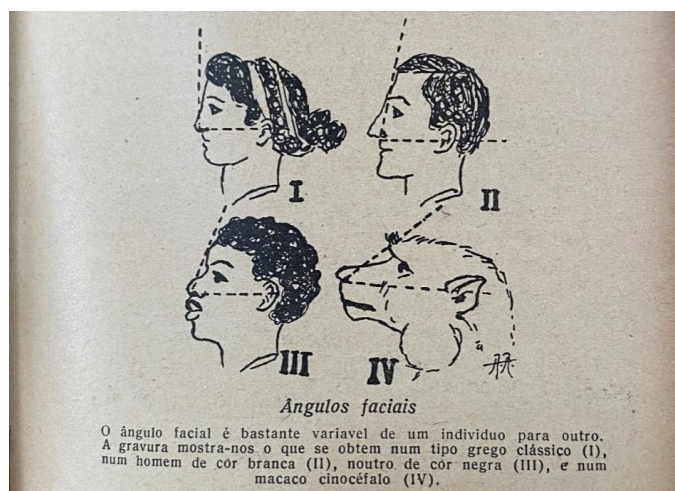
caráter científico a uma hierarquização racial das populações humanas, fundada em parâmetros biológicos e fenotípicos.

Azevedo classifica povos escandinavos, ibéricos, esquimós e a “população negra em geral” como dolicocefálicos, isto é, de crânios alongados, considerados por ele de menor “índice civilizatório”. Por outro lado, exalta os povos “braquicéfalos”, brancos e europeus, como portadores de maior capacidade intelectual e moral. Tal organização demonstra como o ensino de Geografia operou como veículo de difusão do determinismo biológico, traduzindo o racismo científico em conteúdo pedagógico.

Munanga (2004) também aponta que tais classificações foram centrais na consolidação de um projeto nacional baseado na ideologia do branqueamento, no qual a mestiçagem e a hierarquia racial serviam para reforçar a supremacia europeia sob o disfarce da neutralidade científica. Ao mesmo tempo, como observa Carneiro (2005), o processo de epistemicídio se manifesta de forma explícita nessa imagem: saberes e corpos não brancos são desumanizados, reduzidos a índices e medidas, enquanto o conhecimento científico é instrumentalizado para justificar a exclusão e o apagamento de outras racionalidades.

Essa página do manual não representa apenas um dado histórico, mas um sintoma do modo como o racismo foi sistematicamente incorporado à formação escolar brasileira, moldando gerações de estudantes e professores sob a crença de que as diferenças humanas podiam, e deveriam, serem medidas pela régua da branquitude.

Figura 2: Ângulos Faciais





Na Figura 2, observa-se a continuidade da tentativa de naturalização das hierarquias raciais por meio de recursos pseudocientíficos. Aroldo de Azevedo utiliza-se do chamado “ângulo facial” e do “índice nasal” para propor uma classificação dos povos a partir da forma do rosto e do nariz, definindo padrões de civilização e atraso. Essa abordagem parte da ideia de que características biológicas, como o tamanho e o formato do nariz, seriam indicadores de capacidade intelectual, moral e estética, estabelecendo assim uma relação direta entre corpo e cultura.

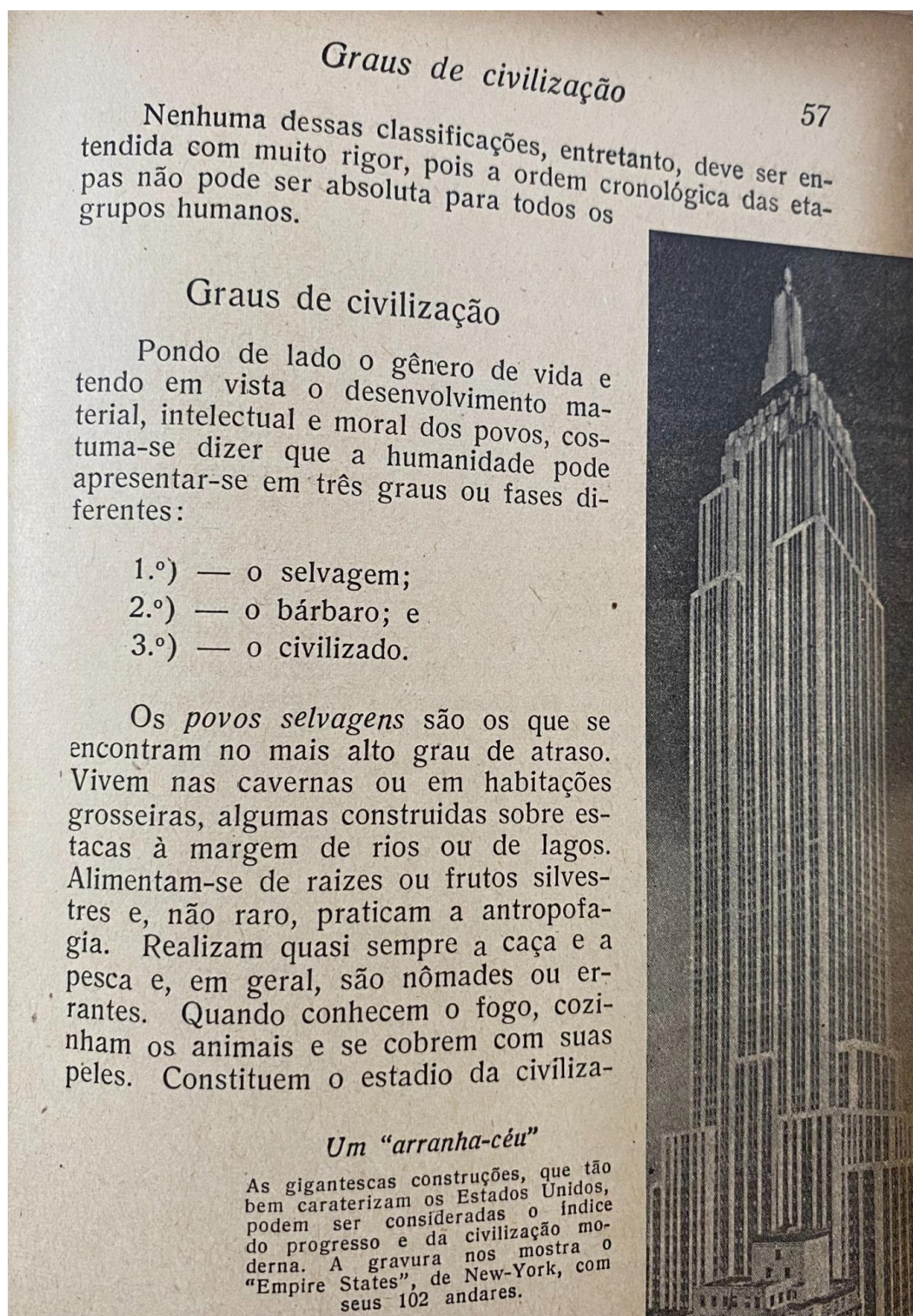
Na gravura apresentada, essa lógica é materializada de forma explícita: a mulher branca de perfil grego é representada como modelo de perfeição e civilidade; o homem branco aparece como referência intermediária; o homem negro é retratado com traços caricaturados e nariz largo, simbolizando o “atraso racial”; e, por fim, a sequência se encerra com o desenho de um macaco, criando uma linha evolutiva visual entre humanidade e animalidade.

O que se percebe, portanto, é que o livro didático transforma o racismo em um conteúdo de ensino, ensinando a discriminar por meio de uma linguagem técnica e aparentemente científica. A escola, nesse contexto, atua como um espaço de reprodução simbólica do projeto civilizatório branco, convertendo a diferença em hierarquia e o corpo negro em parâmetro de inferioridade. Ao naturalizar a proximidade entre o homem negro e o animal, esse manual não apenas reforça o imaginário de exclusão, mas legitima uma concepção de mundo em que a própria ideia de humanidade é seletiva e racialmente definida.

Essa imagem, ao lado de tantas outras produzidas no mesmo período, permite compreender como a educação geográfica foi utilizada para consolidar uma narrativa de supremacia europeia, na qual o conhecimento científico servia como instrumento de dominação e apagamento. A suposta objetividade dos índices e medidas corporais esconde um projeto político e ideológico que formou gerações de estudantes dentro de uma pedagogia da desigualdade, fazendo do espaço escolar um campo de legitimação do racismo como ciência e da branquitude como ideal civilizatório.



Figura 3: Graus de civilização



Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Geografia para a Terceira Serie Secundária. 12ª edição. São Paulo. Rio de Janeiro. Recife. Porto Alegre: Companhia Editora Nacional. 1941. p. 57.



Ao abordar os “graus de civilização da humanidade” (figura 3), Aroldo de Azevedo propõe uma classificação tripartida composta pelas categorias de “selvagem”, “bárbaro” e “civilizado”. O autor afirma basear-se em critérios materiais, intelectuais e morais para definir tais estágios, associando-os ao desenvolvimento técnico e urbano das sociedades. Curiosamente, uma das referências visuais que acompanha o trecho é a imagem do edifício Empire State Building, utilizado como símbolo do “progresso” e do mais elevado grau civilizatório.

Em contraposição a essa leitura eurocêntrica, observa-se que as habitações descritas por Azevedo como “grosseiras”, construídas sobre estacas às margens de rios ou lagos, correspondem, na verdade, a sofisticadas soluções arquitetônicas desenvolvidas por populações ribeirinhas e originárias da Amazônia e de outros territórios fluviais. As chamadas palafitas são expressões de um saber tradicional profundamente adaptado às dinâmicas ambientais locais, sobretudo às cheias sazonais dos rios, constituindo sistemas construtivos sustentáveis e socialmente enraizados.

Do mesmo modo, a alimentação dessas populações, reduzida por Azevedo à ideia de “atraso” e “antropofagia”, revela-se hoje como base de uma dieta equilibrada, rica em proteínas e produtos de origem vegetal, resultante da pesca artesanal, da caça e da agricultura familiar. O que compromete sua segurança alimentar não é a ausência de “civilização”, mas os impactos da expansão da economia moderna, como o despejo de mercúrio nos rios por atividades garimpeiras e industriais, práticas derivadas justamente do modelo de desenvolvimento que o autor toma como referência de superioridade.

A contradição se intensifica quando observamos a valorização da verticalização urbana como símbolo do progresso. O arranha-céu apresentado na obra, tomado como ícone do avanço técnico, expressa uma concepção de civilização que ignora as consequências socioambientais desse modelo: sobrecarga da infraestrutura urbana, poluição, impermeabilização do solo, especulação imobiliária e aprofundamento das desigualdades espaciais. Dessa forma, a “civilização” exaltada por Azevedo representa a culminância de um projeto urbano e racial que associa modernidade à branquitude e marginaliza formas de vida que não se enquadram nesse paradigma.

Figura 4: África: Línguas. Religiões – Colonização da África.

COLONIZAÇÃO DA ÁFRICA — A civilização não encontrou, na África, condições favoráveis e, pôde-se dizer, que só penetrou o **interior do continente** em meados do século passado.

A **colonização do interior** pelos europeus é, assim, recente e ainda sem êxito definitivo na zona tropical, embora desde o século XVI aventureiros, exploradores e missionários portugueses hajam devassado o interior da África em grande extensão.

Fonte: GABAGLIA, F. A. Raja. Curso de Geografia. 2.^a série, 4.^a ed. Rio de Janeiro: Livraria do Globo, 1939. p. 102.

Figura 5: África: Línguas. Religiões – Gêneros de Vida.

GÊNEROS DE VIDA — Os **Bochi-mãos** são povos caçadores e colhedores, no grau mais rudimentar de civilização; não constroem habitações; abrigam-se sob sebes de ervas ou em cavernas e buracos; erram em pequenos grupos colhendo frutos selvagens e perseguindo a caça. Quando a fome os aperta, devoram tudo: raízes, reptéis, larvas de formiga. Desconhecem a escrita.

Os **negros**, em sua maioria são agricultores e criadores, na savana; pescadores, à margem dos rios e alagadiços; caçadores, na orla das matas. Suas habitações, **redondas** ou de **teto cônico**, retangulares e de teto em “chalé” são feitas de madeira, palha, folhas e ramos. Usam poucos trajos: tangas de folhagem, de penas, ou de peles de animais. Fabricam armas e bebidas.

Fonte: GABAGLIA, F. A. Raja. Curso de Geografia. 2.^a série, 4.^a ed. Rio de Janeiro: Livraria do Globo, 1939. p. 102.

Figura 6: África: Línguas. Religiões – Gêneros de Vida.

A civilização européia, no decorrer do século passado e no atual, vem transformando toda a África. E' ingente a obra civilizadora dos franceses, dos ingleses, dos belgas, dos italianos, também dos portugueses em todo o continente. A **União Sul-Africana**, o **Egito moderno**, **Marrocos**, **Madagascar**, **Angola**, **Lourenço Marques**, **Congo Belga**, são magníficos exemplos.

Fonte: GABAGLIA, F. A. Raja. Curso de Geografia. 2.^a série, 4.^a ed. Rio de Janeiro: Livraria do Globo, 1939. p. 102.



A análise do livro didático de Geografia de Fernando Antônio Raja Gabaglia revela a manutenção desse discurso eurocêntrico e racista, demonstrando que tais produções não se limitavam a Aroldo de Oliveira. Os trechos selecionados, referentes à Colonização da África, aos Gêneros de Vida dos povos africanos e à suposta obra civilizadora europeia, evidenciam como o conhecimento geográfico foi mais uma vez mobilizado como instrumento ideológico das elites.

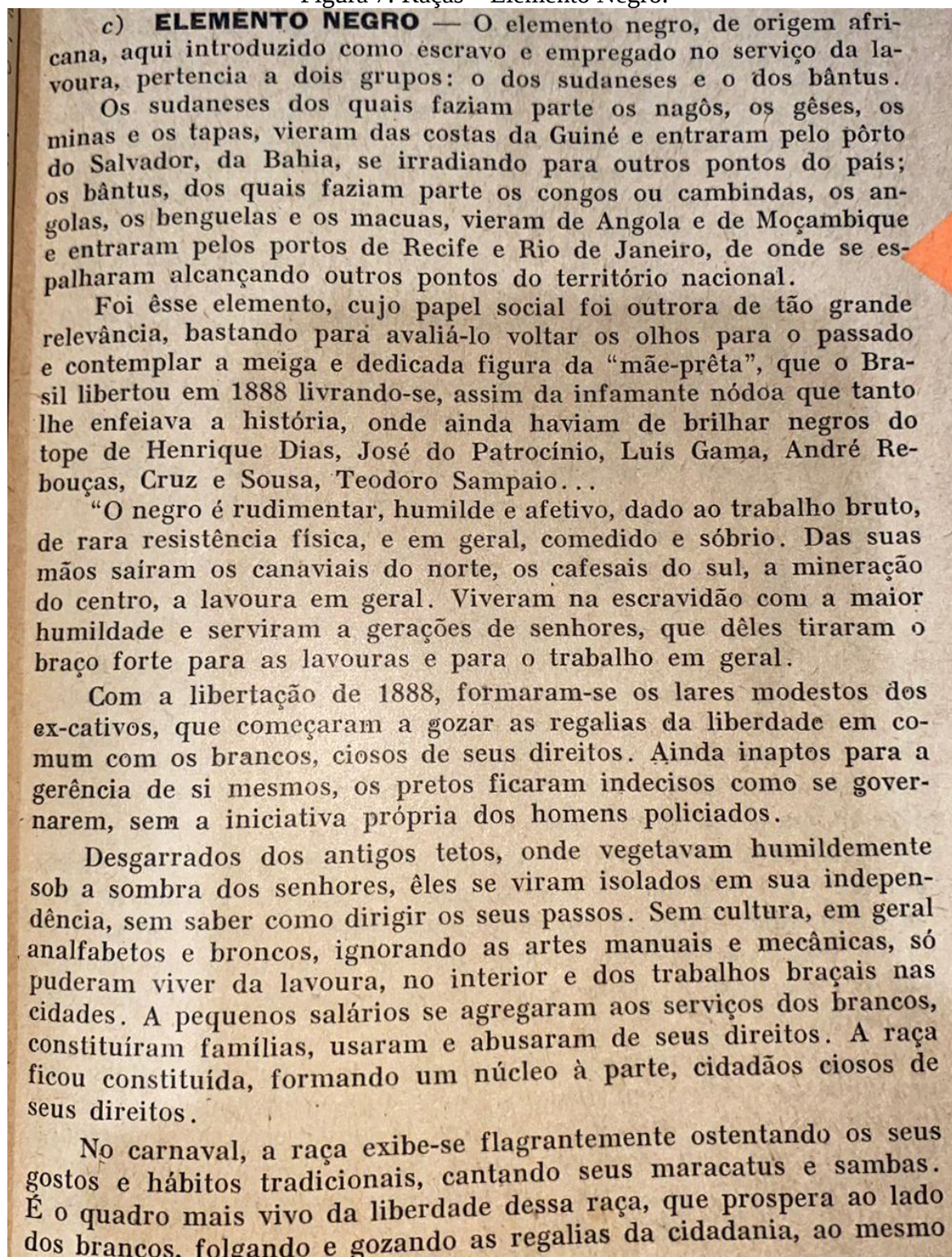
No primeiro recorte, intitulado “Colonização da África” (Figura 4), o autor afirma que “a civilização não encontrou, na África, condições favoráveis e, pode-se dizer, que só penetrou o interior do continente em meados do século passado”. Tal formulação nega a historicidade e a complexidade das sociedades africanas, apresentando-as como espaços vazios de cultura e de civilização até a chegada dos europeus. Essa construção discursiva expressa o que Quijano (2000) denomina de colonialidade do saber, isto é, a imposição do conhecimento europeu como parâmetro universal e legítimo, relegando outras epistemologias à condição de atraso.

O segundo trecho, referente aos “Gêneros de Vida” (Figura 5), explicita de maneira ainda mais evidente o processo de desumanização. Os povos africanos são descritos como “rudimentares”, “sem escrita” e “devoradores de raízes, répteis e larvas de formiga”, o que reforça uma perspectiva que associa humanidade ao padrão cultural europeu, e ainda apresenta a população africana como bárbaros ou primitivos. A escrita, nesse contexto, é usada como marcador de civilização, e a ausência dela é associada à animalização dos povos descritos.

O terceiro recorte (Figura 6), no qual o autor afirma que “a civilização europeia vem transformando toda a África” e que a ação dos franceses, ingleses, belgas, italianos e portugueses constitui uma “obra civilizadora”, representa o ponto culminante da retórica colonial. O texto apresenta a colonização como um ato de benevolência, apagando as violências, o saque e o genocídio perpetrados durante o domínio europeu.

Esses trechos, analisados em conjunto com as demais seções da página, Línguas e Religiões, evidenciam a articulação de uma visão etnocêntrica que opõe razão e irracionalidade, civilização e atraso, cristianismo e feitiçaria. O autor descreve as práticas religiosas africanas como “fetichismo” e “superstição”, ao mesmo tempo em que enaltece a religião católica como “benemérita à civilização africana”. Essa representação reforça o papel da educação colonial em legitimar a ideia de que o cristianismo e os valores europeus seriam universais e superiores.

Figura 7: Raças – Elemento Negro.



Fonte: CABRAL, Mário da Veiga. Corografia do Brasil. 31. ed. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves; Editora Paulo de Azevedo Ltda., 1957, p. 153.



Figura 8: Raças – Elemento Negro.

tempo que começam a aprender nas escolas diurnas e noturnas para crianças e adultos e nos cursos profissionais, que o governo vai tentando pôr à disposição das classes proletárias.

Nas obras mais pesadas das cidades: nos cais, nos paúes, nas pedreiras, nos armazéns, nas docas, nos arsenais; nos serviços de construção mais pesados como estradas de ferro, portos, dragagens de rios e canais, escavações, construções de prédios e calçamentos de ruas; nas fábricas e nas roças, no cafezal e no engenho, no pastoreio e nas derrubadas, nos canaviais e na abertura de estradas, em tudo isso os pretos estão sempre na frente ao lado dos engenheiros e feitores, patrões e chefes, lavrando, escavando, tecendo, construindo a obra duradoura da nossa civilização.

De gênio são bons e dóceis, de natureza robustos e ágeis, próprios para as grandes empreitadas onde o braço prepondera. Falta-lhes a noção exata da sociologia, os hábitos regulares do trabalhador europeu.

Com êsse contingente de civilização, temos na raça prêta um fator definitivo da formação da sociedade brasileira.” (*)

Fonte: CABRAL, Mário da Veiga. Corografia do Brasil. 31. ed. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves; Editora Paulo de Azevedo Ltda., 1957, p. 154.

Figura 9: Raças – Elemento Mestiço.

d) **ELEMENTO MESTIÇO** — O elemento mestiço no Brasil é muito numeroso, pois alcança a 16 milhões, numa população total de 60 milhões de habitantes.

Conforme já dissemos três são os tipos de mestiços: mulatos, mamelucos e zambos.

Dêsses tipos o menos comum é o zambo, de domínio geográfico mal definido e, aliás, conhecido no Brasil como cafuso, curiboca, caboré e taioca, denominações usadas de preferência à de zambo, própria dos países ispano-americanos; e o mais numeroso é o mulato, que na sua descendência difere geralmente do tipo africano, e não tem a forte compleição física dêste. É vaidoso, inteligente e audaz. Não tem, em geral, aptidão para a vida agrícola, industrial ou comercial; a tendência do mulato é para a literatura ou para a ciência, onde por vêzes sobrepuja o branco, o que poderia ser facilmente provado com uma relação de vultos proeminentes de nossa Pátria, que a êsse grupo pertenceram, relação que seria naturalmente encabeçada por Machado de Assis, uma das legítimas glórias da literatura brasileira.

Fonte: CABRAL, Mário da Veiga. Corografia do Brasil. 31. ed. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves; Editora Paulo de Azevedo Ltda., 1957, p. 154.



Nas seções intituladas “Elemento Negro” (Figura 7 e 8) e “Elemento Mestiço” (Figura 9), Mário da Veiga Cabral constrói uma das expressões mais explícitas do racismo científico presente nos manuais escolares do período. O autor descreve os povos africanos e afro-brasileiros a partir de uma linguagem biologizante e moralista, classificando-os como “rudimentares”, “dados ao trabalho bruto” e “inaptos para a autogovernança”. O texto transforma a herança da escravidão em uma suposta característica de submissão natural, apresentando o corpo negro como símbolo de força física e docilidade, mas esvaziado de racionalidade, cultura e autonomia.

Esta narrativa reforça a ideia de que o negro e a negra só adquirem valor social quando submetidos à lógica do trabalho manual e à tutela da branquitude. Mesmo ao reconhecer o papel da população negra na construção material do país, o autor o faz a partir de uma visão paternalista, que atribui ao branco o papel de guia civilizatório e à população negra o lugar da força de trabalho disciplinada. A abolição de 1888, nesse discurso, aparece como um marco de libertação aparente, seguido de um diagnóstico de incapacidade cultural e moral, como se a liberdade fosse um fardo para aqueles que, segundo o autor, “não sabiam conduzir seus passos”.

Ao tratar do “Elemento Mestiço” (Figura 9), o livro reforça o mito da mestiçagem harmoniosa, mas sob uma ótica hierarquizada: o mestiço é valorizado apenas quando se aproxima do tipo branco, e o mulato “inteligente e audaz” é exaltado por sobrepujar a herança africana. Essa passagem evidencia a lógica de branqueamento simbólico, na qual o valor do sujeito mestiço depende de sua capacidade de se afastar do “tipo africano”. Essa estratégia discursiva funciona como um mecanismo de embranquecimento cultural, em que a diversidade racial é aceita apenas enquanto caminha em direção à norma europeia.

Esses recortes de manuais demonstram que o racismo científico não estava restrito aos laboratórios ou às academias, mas era transmitido como conteúdo pedagógico nas salas de aula brasileiras. O livro *Corografia do Brasil*, amplamente utilizado em escolas secundárias, cumpria um papel de legitimação dessa visão racializada de nação: o Brasil seria moderno e civilizado à medida que se distanciasse daquilo que o próprio manual definia como “negro” ou “primitivo”. O resultado é uma geografia que não apenas descreve o território, mas o ordena racialmente, transformando o país em um mapa moral e hierárquico das raças.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos manuais de Aroldo de Azevedo, Fernando Antônio Raja Gabaglia e Mário da Veiga Cabral permite compreender que o racismo científico não se manifestou na Geografia escolar como um tema marginal, mas como parte constitutiva da própria estrutura de pensamento da disciplina. Esses autores, pertencentes às elites intelectuais e institucionais do país, ocuparam posições estratégicas que lhes conferiram poder para definir o que seria considerado conhecimento geográfico legítimo e, conseqüentemente, o que deveria ser ensinado e reproduzido nas escolas brasileiras.

Mário da Veiga Cabral, professor e diretor do Instituto de Educação, atual Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), produziu manuais amplamente difundidos, conciliando sua função de gestor de formação docente com a escrita de livros didáticos. Essa dupla atuação lhe garantiu influência direta na definição dos conteúdos e métodos de ensino, reproduzindo uma visão de Geografia pautada na hierarquia racial e no nacionalismo eurocêntrico.

Fernando Antônio Raja Gabaglia, por sua vez, ocupou o cargo de diretor do Colégio Pedro II entre 1933 e 1945 (Cabral, 2022), além de ter sido membro do Conselho Nacional de Educação e Secretário-Geral de Educação e Cultura. A autoridade de seu sobrenome e a circulação de suas obras entre instituições de elite conferiram legitimidade às concepções racistas e colonialistas disseminadas em seus textos. Através da posição que detinha na estrutura do Estado e no sistema educacional, Gabaglia foi um dos responsáveis pela institucionalização de uma pedagogia geográfica que exaltava a branquitude e marginalizava a população negra e indígena.

Aroldo de Azevedo, talvez o mais conhecido autor de livros de Geografia do século XX, alcançou notoriedade nacional com seus manuais publicados pela Companhia Editora Nacional. Sua obra reafirmava teorias raciais do século XIX, como a medição de crânios e o uso de índices cefálicos para distinguir povos “civilizados” de “selvagens”. Ao apresentar essas classificações como verdades científicas, seus livros transformaram o racismo em ciência e a desigualdade em destino, formando gerações de estudantes dentro de uma lógica de inferiorização biológica e cultural.



Ao reunir esses autores, torna-se evidente que a eugenia e o racismo científico foram naturalizados como fundamentos do ensino de Geografia. As divisões raciais, a hierarquização das culturas e a associação entre biologia e civilização foram apresentadas como conteúdos neutros, transformando o espaço escolar em campo de reprodução de um projeto político de branquitude. Os manuais não apenas ensinaram Geografia, mas também ensinaram a ver e a sentir o mundo por meio de uma lente racializada, na qual o branco era o sujeito da razão e o negro, o objeto do estudo.

Os resultados dessa análise revelam que esses materiais funcionaram como instrumentos de manutenção do racismo estrutural e da ideologia colonial. Ao circular nas escolas e normalizar a exclusão, contribuíram para consolidar um imaginário nacional em que a branquitude se confundia com a ideia de civilização.

Diante disso, reafirma-se a importância contemporânea da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Essa legislação representa uma tentativa de reparação histórica e epistemológica frente às distorções perpetuadas por materiais didáticos como os analisados. Mais do que uma exigência legal, trata-se de um marco ético e político na construção de uma educação geográfica antirracista e contracolonial, uma educação comprometida em desvelar os apagamentos do passado e afirmar o direito de existir e de produzir conhecimento a partir das margens.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen Livros, 2018.

AZEVEDO, Aroldo de. *Geografia para a terceira série secundária*. 12. ed. São Paulo; Rio de Janeiro; Recife; Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1941.

CABRAL, Mário da Veiga. *Corografia do Brasil*. 31. ed. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves; Editora Paulo de Azevedo Ltda., 1957.

CABRAL, Thiago Manhães. Fernando Antônio Raja Gabaglia. *Terra Brasilis* [online], n. 17, 2022. Disponível em: <http://journals.openedition.org/terrabrasilis/11582>. DOI: <https://doi.org/10.4000/terrabrasilis.11582>. Acesso em: 11 set. 2025.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GABAGLIA, Fernando Antônio Raja. *Curso de Geografia: 2.ª série*. 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria do Globo, 1939.



GOMES, Nilma Lino. *Educação e identidade negra*. Aletria: Revista de Estudos de Literatura, v. 9, p. 38–47, 2002.

GOMES, Nilma Lino. *Educação para as relações étnico-raciais: desafios e perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870–1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.