



REVISTA

PENSAR
Geografia



ISSN: 2527-0040

DOI: 10.26704/rpgeo

INTRODUÇÃO SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA E NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Arnóbio Rodrigues de Sousa Júnior¹

¹Graduando do oitavo semestre do curso de licenciatura em geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-Campus Crateús. Pós-graduando em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Bolsista da CAPES pelo Programa Residência Pedagógica. Aprovado no mestrado em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: arnobiojr07@gmail.com

Artigo recebido em 08/09/2021 e aceito em 29/09/2021

RESUMO

A geografia enquanto ciência em diálogo com as questões étnico-raciais tem se tornado um grande campo de estudo, de intensas investigações, que nos convida a refletir cotidianamente sobre as temáticas respaldadas nas leis 10.639/03 e 11.645/08, visto o surgimento da geografia crítica com subsídio no materialismo histórico-dialético. Compreendendo a necessidade e urgência das discussões sobre as questões étnico-raciais no mundo contemporâneo, este artigo tem como objetivo apresentar de forma introdutória as questões étnico-raciais na escola e na geografia escolar. Os componentes curriculares devem incorporar a discussão sobre a história de África e cultura afro-brasileira e indígena. Por isso, ressalta-se a necessidade de estarmos efetivamente contemplando esta pauta em todo o currículo escolar, de modo a contribuir com a luta antirracista e desnaturalizar o preconceito racial na escola. Utilizou-se a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, como procedimento metodológico, dialogando com um vasto referencial teórico sobre as temáticas, criando sistemáticas de estudo e diálogos de formação que são pertinentes para a escola e a sociedade. Nota-se que a geografia enquanto componente curricular apresenta ricas possibilidades para a aplicabilidade das temáticas que estão presentes nas leis. É a partir de tal sistematização que será possível contribuir com a educação para as relações étnico-raciais e para a igualdade racial.

Palavras-chave: Ensino de geografia. Currículo. Leis 10.639/03 e 11.645/08. Geografia crítica.

ABSTRACT

Geography as a science in dialogue with ethnic-racial issues has become a great field of study, of intense investigations, which invites us to reflect daily on the themes supported by laws 10.639/03 and 11.645/08, given the emergence of geography criticism based on historical-dialectical materialism. Understanding the need and urgency of discussions on ethnic-racial issues in the contemporary world, this article aims to introduce, in an introductory way, ethnic-racial issues at school and in school geography. Curriculum components should incorporate the discussion of African history and Afro-Brazilian and indigenous culture. Therefore, we emphasize the need to be effectively contemplating this agenda throughout the school curriculum, in order to contribute to the anti-racist fight and denaturalize racial prejudice at school. Qualitative bibliographic research was used as a methodological procedure, dialoguing with a vast theoretical framework on the themes, creating study systematics and training dialogues that are relevant for the school and society. Note that geography as a curricular component presents rich possibilities for the applicability of the themes that are present in the laws. It is from this systematization that it will be possible to contribute to education for ethnic-racial relations and for racial equality.

Keywords: Teaching geography. Resume. Laws 10.639/03 and 11.645/08. Critical geography.

1. Introdução

Este trabalho surge da necessidade da construção do diálogo com a diversidade de sujeitos que estão ocupando a escola contemporânea, bem como da urgência e importância de estarmos dialogando com outra perspectiva epistêmica de currículo. Nos últimos anos, as questões étnico-raciais em diálogo com a ciência geográfica têm se tornado um grande campo de estudo, haja vista o caráter e o compromisso da geografia crítica subsidiada por práticas pedagógicas que buscam questionar o *status quo*, promover a transformação social e romper com estruturas racistas, conservadoras e patriarcais.

O ensino crítico da geografia busca romper com as propostas de ensino que não reconhecem a diferença, a pluralidade de sujeitos, construindo enfrentamentos e narrativas de combate contra a lógica hegemônica de ensino e currículo. Entendemos que abordar as questões étnico-raciais no âmbito da geografia escolar é uma necessidade histórica e atual da escola e da sociedade - uma vez que o modelo de currículo incide na construção de um modelo de sociedade -, visto as exigências do mundo contemporâneo e das necessidades dos diversos sujeitos por representatividade nos espaços sociais, inclusive da/na política institucional.

É preciso reconhecer as questões étnico-raciais e a geografia como um campo de pesquisa para que possamos avançar no debate, perceber os retrocessos, as permanências e fazer as rupturas. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo apresentar de forma introdutória as questões étnico-raciais na escola e na geografia escolar. A escola é um laboratório vivo em que surgem questões para pesquisa, pois se constitui de uma vasta diversidade cultural e atende uma imensa demanda de formação que surge da comunidade e de outros espaços formais.

Esta pesquisa é fruto das inquietações e reflexões cotidianas sobre a aplicabilidade das leis 10.639/03 e 11.645/08 a partir da regência no Programa Residência Pedagógica do subprojeto do curso de licenciatura em geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - *Campus Crateús* com atuação no Colégio Estadual Regina Pacis (CERP).

SOUZA JUNIOR, A.R

Este programa tem nos aproximado da escola (nosso *lócus* de atuação profissional) e oportunizado desenvolver o ensino de geografia, de modo que o diálogo entre universidade e escola seja frequente. É de suma importância que os programas de iniciação à docência possam ter o compromisso de contemplar os aspectos teóricos presentes nas leis, considerando-se a necessidade de darmos conta desse debate na educação básica e aplicar no ensino da geografia.

Conforme Brasil (2003), todos os componentes curriculares devem abordar as questões referentes à história da África e cultura afro-brasileira. A partir desse pressuposto, entende-se a necessidade de articularmos as temáticas ao ensino da geografia na escola. É notório o potencial deste componente para trabalhar as questões étnico-raciais. Neste trabalho, apresentamos brevemente possibilidades da abordagem das temáticas no ensino da geografia escolar em alguns conteúdos trabalhados em sala de aula.

Essas possibilidades de discussão na escola a partir da geografia contribuem para a criação de novos diálogos de formação acerca da geografia e das questões étnico-raciais enquanto campo de pesquisa e simboliza um avanço na aplicabilidade das leis. É nesse sentido que este trabalho pode contribuir com a formação de professores de geografia e com o trabalho pedagógico. Infelizmente, há profissionais que não conseguem enxergar as oportunidades de aplicabilidade das leis no âmbito da geografia em sala de aula.

Para tal, faz-se necessário termos disposição à pesquisa e entender a docência como uma atividade crítica. Só assim será possível avançarmos na abordagem das temáticas no ensino da geografia. Este tipo de produção acadêmica, assim como muitas outras, é de extrema relevância para a formação inicial e continuada dos professores de geografia, tendo em vista que este profissional não pode improvisar (BRASIL, 2004).

Assim, em tempo(s) de ataque aos povos do campo, da floresta e do modo de vida e produção baseado na agricultura familiar, de preservação da natureza, faz-se necessário

articular estudos e propostas que evidenciem a presença destes sujeitos e que, sobretudo, deem visibilidade a estas vozes historicamente reprimidas. A escola e a universidade ainda são espaços de opressão, onde predominam discursos e teorias eurocêntricas que dão subsídio para a constante produção do epistemicídio.

Partindo da perspectiva da luta de classes, consideramos importante disputar as hegemonias, o currículo e a política, uma vez que a negação dos povos africanos e comunidades tradicionais para a construção territorial do Brasil faz parte de um projeto político gerido pelo interesse do grande capital que tem a natureza como grande frente de exploração e que tampouco reconhece seus limites e potencialidades.

Na seção resultados e discussões apresentamos de forma introdutória como os aspectos das questões étnico-raciais se inserem na escola e no ensino da geografia escolar. Ao buscarmos desenvolver estas temáticas no campo da escola, vamos abordar especificamente como o racismo opera no cotidiano escolar e desconstruir algumas visões eurocêntricas sobre as temáticas. É imprescindível que o professor de geografia consiga entender e enxergar as práticas racistas para uma possível intervenção.

Enquanto opressão, o racismo busca desumanizar os sujeitos e, fazendo jus aos objetivos da função social da escola e da geografia crítica, é urgente combater essa prática discriminatória. Como se percebe nas entrelinhas da presente introdução, a relevância desta produção acadêmica tem um caráter social, pedagógico e político. É nesta perspectiva que buscamos construir um ensino amparado na criticidade uma vez que se reconhece o caráter político do ato de educar.

A escola não é neutra e nossa prática pedagógica parte de uma posição e escolha política (FREIRE, 2011). Evidentemente, contemplar ou não as questões étnico-raciais na escola diz respeito a uma escolha político-pedagógica de formação e de trabalho eivada de interesses. Enquanto intelectuais comprometidos com a emancipação social da classe trabalhadora, cabe alinharmos nossa prática ao nosso discurso em prol dos

oprimidos e explorados pelo modo de produção capitalista.

Estas notas introdutórias nos fazem pensar sobre como estamos lidando com a pesquisa e qual o nosso compromisso enquanto professores com o ensino da geografia na escola. A demanda das questões étnico-raciais exige do professor preparo em três dimensões: técnica, pedagógica e política. Já há esse envolvimento por parte do professor na escola; contudo, destaca-se a necessidade do envolvimento crítico do profissional nestas três dimensões que possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades que promovam a construção da autonomia intelectual do estudante e o coloca como interlocutor do ensino e aprendizagem.

Os desafios estão postos, inclusive a adequação das leis 10.639/03 e 11.645/08 aos currículos da geografia na escola. Tendo em vista os desafios e as possibilidades para trabalharmos tais temáticas, é de suma importância reconhecer a pesquisa e o ensino como um par dialético. Sem esse elemento que constitui a construção da docência como uma atividade crítica e reflexiva, seria pouco provável desenvolvermos com rigorosidade o ensino de geografia em diálogo com as questões étnico-raciais.

Conforme Santos (2009, p. 22), a lei 10.639/03 “[...] busca rever currículos, rever conteúdos, rever práticas pedagógicas”. Assim, a desconstrução do currículo é possível a partir do entendimento da necessidade da pesquisa que nos permite visualizar os retrocessos, as permanências e continuar avançando mediante as novas proposições e tensionamentos que surgem em diálogo com outros autores, instituições e comunidade.

Em suma, este trabalho apresenta inquietações necessárias sobre a temática em questão, problematiza as questões étnico-raciais do ponto de vista da escola, ou seja, da realidade dos estudantes e da docência e propõe alternativas de ensino. É essencial que saíamos da zona de conforto para que seja possível propor e avançar.

2. Material e métodos

Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizou-se a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Esta proposta metodológica está

centrada na subjetividade do pesquisador, mas à luz dos pressupostos da ciência geográfica. Conforme Fonseca (2002), todo trabalho acadêmico necessita de uma pesquisa bibliográfica, pois exige diálogo com os autores que já apresentam construções teóricas sobre a temática.

Não seria possível desenvolver esta pesquisa sem o acesso a uma vasta literatura que nos auxiliasse na construção de uma profunda discussão. O diálogo com a literatura já construída nos permite criar novos horizontes de discussão, contribuir com a aplicabilidade das leis na geografia escolar, romper com paradigmas hegemônicos bem como propor novas perspectivas para o debate que contribua com a garantia dos aspectos teóricos referentes à lei.

Assim, fez-se necessário dialogar com os seguintes autores como referencial teórico construído ao longo do trabalho: Santos (2009; 2010; 2011; 2012); Santos (2014), Ratts (2006; 2015); Cunha Júnior (2011); Anjos (2005a; 2005b; 2009); Neto e Riane (2009); Souza (2016); Fonseca (2009); Ribeiro (2009); Cavalcanti (2010; 2014), Campos (2012); Visentini (2020).

Estes autores dialogam sobre as questões étnicas que contribuem para o avanço da aplicabilidade das leis e com outras particularidades referentes ao ensino da geografia escolar. Embora este trabalho apresente uma vasta literatura, nota-se que há a necessidade do diálogo com outros aportes teóricos, principalmente referenciais negros, que constantemente são invisibilizados e que tampouco temos acesso na academia.

As atividades desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica foram essenciais para colocarmos em prática a aplicabilidade das leis no ensino da geografia. A regência foi a principal atividade desenvolvida, pois nos permite dialogar diretamente com os conteúdos da geografia. Essa atividade tem possibilitado perceber e construir as possibilidades de inserção e discussão das temáticas étnicas e raciais na geografia.

Sem a regência em sala de aula (usando-se o ambiente virtual), não seria possível articular as proposições teórico-metodológicas para a aplicabilidade das leis

10.639/03 e 11.645/08 na geografia escolar. Enquanto resultado deste conjunto de atividades desenvolvidas no programa, as possíveis abordagens das temáticas nos conteúdos da geografia que aqui apresentamos são fruto do investimento no ensino, pesquisa e extensão.

Ressalta-se que as proposições apresentadas não estão acabadas. Merecem ser problematizadas e/ou reconstruídas a partir de um novo olhar que seja do ponto de vista da ciência geográfica. No entanto, a priori, são contribuições para a formação de professores, para a docência e para reflexões constantes no que tange ao ensino da geografia.

3. Resultados e discussão

É sabido que a abordagem das questões étnico-raciais nos componentes curriculares é uma demanda histórica e atual do movimento negro em busca da visibilidade aos povos historicamente marginalizados na construção oficial do currículo na escola. As leis tornam obrigatório o ensino da história da África e cultura afro-brasileira e indígena na geografia escolar.

A princípio, com o surgimento da lei 10.639/03, a escola deve se (re)organizar para implementar e aplicar as temáticas respaldadas em lei. Contudo, ainda é um desafio para muitas escolas e profissionais desenvolver tais temáticas, pois são conteúdos que não estariam vinculados à formação dos professores e as ações cotidianas da escola e que tampouco fazem parte de um projeto político gerido e organizado pelas instituições educativo-empresariais que disputam a escola, seja por meio do livro didático, seja por meio de outros instrumentos possíveis.

A própria escola é uma instituição onde transitam tendências pedagógicas, portanto, propostas curriculares que se articulam a interesses particulares. É nesse sentido que compreendemos a urgência de disputar o currículo e as narrativas. A aplicabilidade das leis no ambiente escolar faz parte de uma disputa pelo currículo, por um modelo de sociedade e por uma educação onde o respeito e o amor à diferença possam prevalecer.

Do ponto de vista do ensino da geografia crítica, vê-se a necessidade de construir os enfrentamentos, táticas e

estratégias necessárias para a efetivação de uma educação geográfica voltada para a igualdade racial auxiliando nas desconstruções de visões hegemônicas e eurocêntricas (SANTOS, 2014).

Desse modo, as leis buscam fazer rupturas com o atual modelo de currículo já que exigem aplicabilidade e tratamento de forma honesta sobre os povos africanos, população negra e comunidades tradicionais. A garantia da lei na Constituição Federal é um avanço significativo para a democratização do ensino e, sobretudo, para a disseminação e produção do conhecimento a partir de um saber afroreferenciado.

No entanto, embora as temáticas raciais estejam contempladas na legislação, a educação ainda tem um problema político (CUNHA JÚNIOR, 2011) no sentido de ainda estarmos discutindo a importância da abordagem de tais questões na escola. A garantia das temáticas na Constituição brasileira revela a quem interessa o ensino sobre as questões étnico-raciais na escola, pois é somente a partir de um aparato legal do Estado que as questões étnico-raciais passam a ser pensadas, articuladas e desenvolvidas no contexto da escola.

Assumimos cotidianamente uma responsabilidade epistêmica que exige conhecimento sobre o que as leis estão propondo. Tendo em vista a demanda em questão, é indispensável uma formação alinhada aos pressupostos teóricos da lei. As ações e práticas discriminatórias que ocorrem na escola e em sala de aula justificam a urgência de uma formação crítica, política e reflexiva que possa gerar intervenção, de modo que não sejamos coniventes com a prática racista.

O não reconhecimento e não intervenção diante do racismo na escola demonstra que ainda precisamos avançar na formação inicial e continuada, pois refletem o quanto estamos despreparados para lidar com o assunto. Há a naturalização do preconceito racial na escola e algumas das tarefas que competem ao professor são: entender o que é o racismo, compreender como ele opera no cotidiano escolar, discutir a temática e, quando necessário, intervir.

Tendo em vista as exigências e complexidades do mundo contemporâneo, a formação de professores tem avançado substancialmente nos últimos anos, muito embora as questões étnico-raciais ainda não sejam prioridades em vários cursos de licenciaturas. Com a demanda da aplicabilidade das leis na educação básica, o ensino superior tem uma grande responsabilidade de pautar e tratar as temáticas das questões étnico-raciais. Assim, o currículo da geografia escolar e da licenciatura precisa dialogar incisivamente de modo que haja aproximação.

Com estas exigências de trabalho, nota-se o quanto é importante que escola e academia estejam construindo relações colaborativas, afinal, a escola é o lócus de atuação dos licenciandos. Essa aproximação com a escola nos permite compreender os processos educacionais, os sabores e dissabores da docência, além de nos proporcionar construir a identidade profissional docente.

Apostamos que o investimento na ciência, em pesquisa e em programas de iniciação científica e à docência, em que academia e escola dialogam de perto, é um passo fundamental para superarmos a dimensão tecnicista da geografia que, em momento algum, possibilita que o estudante pense a partir de sua espacialidade como ponto de partida para a sensibilização e conscientização.

A abordagem das questões étnico-raciais na geografia e na escola não pode se dar de forma ilusória. É interessante que os professores tenham consciência e politizem tal abordagem. Independentemente de raça, classe ou gênero, os professores precisam lidar com a temática. A partir de discussões realizadas nos espaços virtuais da academia, há professores-pesquisadores que defendem a ideia de que o professor branco não tem legitimidade e/ou lugar de fala para discutir racismo na escola.

Em outro texto intitulado de “A aplicabilidade da lei 10.639/03 e o papel da geografia escolar” a ser apresentado em outubro de 2021 no Segundo Encontro Nacional de Antirracismo na Educação em Geografia: por uma geografia afroindígena, defendemos a tese de que lugar de fala não impede que os sujeitos fiquem

impossibilitados de abordar racismo na escola por serem brancos. Para nós, a questão central é de que vivências e ponto de vista partem estas narrativas sobre a população negra e como estas questões são interpretadas e discutidas.

Além disso, reiteramos que não é estratégico que os professores brancos fiquem no lugar de escuta. Pelo contrário, há a necessidade de empoderamento e de um debate rigoroso, portanto, crítico, reflexivo e político sobre a temática racial, de tal forma que seja possível contemplar as temáticas no ensino da geografia escolar. Ainda, cabe a seguinte reflexão: como os professores brancos iriam abordar a temática na geografia e, a partir do ponto de vista da geografia, caso não pudessem e nem tivessem legitimidade para desenvolver as temáticas raciais?

Consideramos que é um equívoco afirmar que pessoas brancas não devem falar de racismo na escola, afinal, a luta antirracista se faz de forma coletiva e é uma luta de todos e de todas (RIBEIRO, 2019). Contudo, ressaltamos a importância de professores brancos reconhecerem a sua posição de privilégio e se colocarem à disposição para combater o racismo e mudar as estruturas racistas.

Além destes pontos elementares evidenciados neste trabalho, é válido salientar outra questão que emerge também dos espaços da academia. Considerando a situação de classe, ou seja, levando-se em conta os sujeitos brancos e negros em condições de pobreza, baixa renda e vulnerabilidade em um mesmo território/espaço, há pesquisadores¹ que suspeitam que não haja mais a supremacia das pessoas brancas sobre as pessoas negras, pois ambas vivem em condições financeiras iguais, enfrentam as mesmas situações e ocupam o mesmo território, geralmente aglomerados subnormais ou outros espaços onde atua a perversidade sistêmica do racismo, tendo em vista que o racismo tem a capacidade de delimitar quais espaços serão prestigiados e quais serão estigmatizados (NOGUEIRA, 2017).

Discordamos desse pensamento a partir do seguinte ponto de vista: o racismo é um

sistema opressivo que busca desumanizar as pessoas negras e que coloca a branquitude como padrão normativo. Só por sermos brancos temos nossas condições de privilégio, embora no âmbito da classe não estejamos nas condições de acesso ao poder. A pele branca se constitui como um demarcador que privilegia esse grupo social em muitos espaços e em muitas situações.

É muito provável que um rapaz branco, do mesmo bairro periférico que um rapaz negro, tendo as mesmas condições econômicas, ao entrar em um shopping não tenha os olhos desviados para ele pelos seguranças, o que provavelmente poderia acontecer com maior frequência com o rapaz negro. Provavelmente, em um ambiente qualquer, um rapaz negro seja revistado pela polícia enquanto o rapaz branco que mora no mesmo bairro e tem as mesmas condições econômicas passe pelos policiais sem maiores dificuldades. Por isso:

Apesar de, no âmbito das relações de classe, a população branca pobre estar despossuída dos mecanismos de poder controlados por elites também brancas, o racismo estrutural que orienta as relações entre pessoas racialmente definidas em função da cor de sua pele garantiu a brancos pobres direitos que, aos negros, foram interditos pela lei (MOTA, 2021, p. 16).

Esses exemplos elucidativos nos despertam para o fato de que o racismo é a supremacia branca (KILOMBA, 2019). Em síntese, compreende-se que as pessoas brancas devem se irmanar na luta antirracista. Para tanto, faz-se necessário que a escola seja espaço de sensibilização, de diálogo e de intervenção, o que não significa afirmar que a escola é o principal agente da mudança.

Estaremos equivocados ao defender a tese de que a escola é o lócus para a resolução dos nossos problemas. A escola sozinha não consegue promover a transformação social. Além disso, é importante compreender que para muitos estudantes negros a escola é um espaço de opressão, pois é neste espaço que

¹ Estas inquietações e problematizações surgiram a partir de momentos de diálogos com professores-pesquisadores em diferentes ambientes de ensino a

partir do momento que nos propomos a socializar as atividades desenvolvidas no âmbito da geografia e das questões étnico-raciais.

muitos estudantes sofrem a primeira prática de racismo e de maneira sistemática.

Portanto, a discriminação racial perpassa o ambiente escolar, que, além de justificar a necessidade da aplicabilidade das leis, revela que devemos estar preparados para lidar com as inúmeras situações de racismo, que não podemos confundir com o bullying, o qual, ao contrário do racismo, busca descaracterizar os sujeitos e não é considerado crime.

O olhar sensível do professor para essas questões tem a ver com a sua formação e como compromisso com o ensino da geografia escolar para a emancipação social, construção do raciocínio geográfico e consciência espacial dos estudantes. Não obstante, Souza (2016, p. 07) coloca em questão que:

Um elemento de preocupação após a promulgação da lei é a formação de professores sobre a temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana, inclusive sendo uma limitação do próprio texto da Lei 10.639/03.

Ou seja, a lei não garante a formação continuada de professores no tocante às questões étnico-raciais, embora evidencie que todas estas temáticas devam ser trabalhadas em todos os componentes curriculares (BRASIL, 2003). Indubitavelmente, a formação de professores é de suma importância para a discussão de forma positiva dos conteúdos e que tais discussões contribuam para a construção positiva das identidades na escola.

Desejamos uma formação crítica que possibilite a construção de diálogos de formação, sistemáticas de estudos, desenvolvimento da pesquisa e, principalmente, que os professores consigam superar os estigmas e estereótipos que estão

presentes nos materiais didáticos e sem suas práticas pedagógicas.

É nesse sentido que será possível entender a África enquanto um continente e não como um país que estaria totalmente representado por apenas pessoas negras. Nessa perspectiva, é de suma importância desconstruir a África inventada (HERNANDEZ, 2008), que ainda é repercutida no âmbito da escola.

Essa África imaginada é resultado, muitas vezes, do que estão propondo os materiais didáticos que muitos professores utilizam como currículo escolar, a exemplo do livro didático e de sua própria formação acadêmica. Desse modo, vale refletirmos sobre como as instituições de ensino superior estão contribuindo com a construção teórica das questões étnico-raciais nas licenciaturas².

É na formação inicial que se constroem os primeiros passos para um ensino crítico que tenha o interesse de desalienar o processo pedagógico e sensibilizar e/ou mudar as mentalidades racistas. O compromisso que as instituições de ensino superior assumem tem um caráter essencialmente político a partir do momento em que buscamos mudar as relações na escola assim como o currículo.

A prática pedagógica em sala de aula deve situar as discussões sobre as questões étnico-raciais e o ensino de geografia do ponto de vista histórico e epistemológico que dialogue com a existência destes sujeitos enquanto protagonistas da história. A visibilidade necessária para a inclusão positiva destes povos no ensino da geografia na escola e em outros espaços de formação perpassa pelo entendimento de conceitos que são comumente usados, porém costumeiramente mal interpretados.

² Sobre a construção das questões étnico-raciais nas instituições de ensino superior públicas, ver: CIRQUEIRA, D.M.; CORRÊA, G.S. Questão étnico-racial na geografia brasileira: um debate introdutório sobre a produção acadêmica nas pós-graduações. Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege). p.29-58, V.10, n.13, jan-jun.2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6476>.

A raça, sustentáculo do racismo enquanto sistema de opressão, é uma categoria criada socialmente e situada geograficamente, que tem como intuito reforçar as desigualdades e injustiças sociais entre os grupos humanos racializados. Ao dialogar com Ratts (2010), podemos entender a raça como:

[...] uma construção social da diferença baseada em marcadores de corporeidade, em traços fenotípicos como a cor da pele, a textura do cabelo, o formato de nariz e lábios, elementos que não constituiriam um grupo social, mas contribuem, por exemplo, para a identificação racial de quem é negro ou branco no Brasil. A diferença racial, assinalada desta maneira, compõe e agrega ônus ou bônus à trajetória sócio-espacial dos indivíduos racializados (p. 132-133).

Já que buscamos construir um ensino que contribua com a identidade dos estudantes, cabe entendermos que este conceito discursivo (raça) busca negar os padrões estéticos da população negra e subalternizá-la. Essa compreensão é fundamental na medida em que nos propomos a combater o racismo na escola e a respeitar a diferença. Portanto:

Raça não é entendida, aqui, como um conceito biológico: antes, é a perspectiva sociológica que nos interessa, o fato de sermos todos percebidos pela sociedade de forma racializada, brancos, indígenas ou negros. Embora o conceito biológico de raça não exista para raças humanas, aos traços fenotípicos da população negra têm-se atribuído, ao longo do tempo, valores irreconciliáveis com a ideia de modernidade: violento, volúvel, menos inteligente, dado ao trabalho pesado. Aos corpos brancos, as características fenotípicas que os definem, por seu turno, têm sido valorizadas de forma positiva: sensível, inteligente, complexo, asseado. Diante disso, fica evidente que, na dinâmica social, pessoas brancas e negras continuam a ser organizadas em categorias raciais, que correlacionam aspectos físicos, morais, psicológicos e intelectuais estereotipados e desiguais (MOTA, 2021, p. 18).

Essa desumanização se constitui também no espaço da escola por meio de brincadeiras, piadas e apelidos pejorativos, além dos xingamentos. A expressão “Ei, macaco”, embora de forma inconsciente, busca animalizar o estudante ao passo que tem o objetivo de comparar o sujeito ao animal.

Com o objetivo de avançar na construção teórico-metodológica do ensino na escola, consideramos essencial superarmos a

narrativa colonial e latifundiária do conceito de quilombo, entendido como um conjunto de negros fugidos e organizados em grupo, isolados geograficamente em espaço de natureza selvagem, distantes da civilização.

Esse entendimento diz respeito apenas a uma narrativa hegemônica de embranquecimento do território brasileiro que permeia toda a construção territorial do Brasil (SANTOS, 2010). Faz-se necessário reconstruir este conceito a partir de outro centro de conhecimento que faça enfrentamentos as narrativas coloniais, que continuam entendendo os quilombos como um agrupamento de fugitivos.

De fato, a formação dos quilombos, sinônimo de luta, resistência e organização, tem a ver com a maneira pelos quais se organizaram motivadamente como forma de resistência ao processo escravocrata, racista e colonial. No entanto, a formação dos quilombos como política de defesa ao genocídio proporcionado pela colonização possibilitou a construção efetiva de uma relação sustentável com o território, mas também de relações materiais, simbólicas e de afeto.

Assim, os quilombos são verdadeiros territórios negros de luta e reivindicação pelo acesso e demarcação da terra, bem como espaços de identificação étnica, pois são grupos humanos que partilham de uma mesma cultura, tem interesses em comum, partilham de uma ancestralidade e cosmovisão e se organizam em um mesmo território, produzindo, cuidando e entendendo o território e natureza como um laboratório vivo.

O território, enquanto espaço delimitado pelas relações de poder, é espaço onde se constituem as relações materiais e simbólicas destes povos. Há uma luta constante pelo território em prol de preservar as suas culturas e disseminar os saberes historicamente construídos e acumulados. No âmbito da formação acadêmica e escolar, é importante perceber que:

A inclusão de negros e quilombolas, mas também de indígenas e ciganos constitui-se num redesenho do mapa étnico do país, na reformulação de nosso discurso acerca do território e da formação da população brasileira, além de ser um tipo de reparação para estes grupos étnico-raciais

historicamente subalternizados (RATTS, 2010, p. 132).

As informações sobre os povos tradicionais são fundamentais para uma compreensão mais sólida das questões que envolvem a formação da sociedade brasileira. Os aspectos das leis chamam a atenção, sobretudo para os povos de África, quilombolas e indígenas, mas há outros povos que também se conectam com a natureza, preservando-a, como os seringueiros, sertanejos, ciganos, caiçaras, pescadores etc.

Nesse sentido, o entendimento conceitual de raça e etnia é de suma importância para uma formação mais apurada que permita incluí-los na historiografia oficial. Uma abordagem crítica das questões étnico-raciais em diálogo com a geografia escolar tem a missão de desconstruir os estereótipos e estigmas sustentados pelo racismo na escola.

Há professores que desacreditam em estudantes negros, pois tendem a duvidar de sua capacidade intelectual, afinal, os conhecimentos produzidos pelos intelectuais negros pouco são referenciados no ambiente da academia como saber válido. É racismo quando o professor olha para o estudante negro com o olhar de dúvida, de questionamento sobre sua capacidade ou não de tirar dez em uma prova.

É possível que as opressões que estes estudantes sofrem na escola tenham total relação com o seu rendimento escolar, haja vista que o racismo é uma opressão que desumaniza o sujeito, nega a sua capacidade intelectual e o subalterniza ao compará-lo com estudantes brancos. Assim, defendemos a hipótese de que estudantes negros, vítimas de racismo na escola, sofrem severas consequências psicológicas, o que evidencia a necessidade, por parte da escola, de uma estrutura de profissionais que deem conta das demandas dos estudantes nesse espaço de formação, sejam elas psíquicas, sociais ou pedagógicas.

Contudo, as hipóteses aqui pensadas ficam como possíveis questões para pesquisa. Várias situações de racismo ocorrem na prática de educação física, como a ocorrência de brincadeiras pejorativas que tem o intuito de comparar os estudantes negros a um cavalo ou

outro animal com bastante força. Essa discriminação acontece principalmente nos momentos dos jogos na quadra, que requerem contato corpo a corpo.

Outra situação de racismo observada no contexto da escola diz respeito à escolha da miss e mister estudantil da escola e na brincadeira do/a aluno/a mais bonito/a. Geralmente, a beleza negra não é escolhida como a mais bonita, pois estaria fora dos padrões normativos da branquitude. Acontece também em algumas atividades em sala de aula em que estudantes precisam dar as mãos uns aos outros. Há resistência por parte de alunas brancas em pegarem na mão de um aluno negro.

São situações que para muitos não tem significado algum. Essa prática racista precisa ser combatida em todos os ambientes da escola e não somente por meio do professor. É sabido que muitas alunas negras, que tem o cabelo afro, não conseguem ir à escola com ele natural, pois se sentem envergonhadas a partir do que o outro imagina e pensa sobre o seu cabelo, tendo em vista que este modelo de cabelo sempre foi rotulado como ruim.

Essa depreciação do cabelo afro é uma prática racista cotidiana nos espaços de formação. Ainda, chamamos a atenção para que professores não criminalizem o funk na sala de aula ao pedirem para os alunos ouvirem apenas “músicas boas”. O funk é um estilo musical que denuncia as mazelas e a ausência de políticas públicas no interior das periferias capitalistas. Retirar o funk do rol das “músicas boas” é uma prática racista.

A negação do funk na escola envolve o alijamento da existência da população negra periférica como artistas e protagonistas. Há também o repúdio e a criminalização das religiões de matriz africana em sala de aula. Muitos profissionais ainda detêm uma visão arcaica de mundo e, portanto, compreendem que as religiões são “[...] coisas do diabo e os lugares de terreiro são falados como lugar de prostituição e maus hábitos” (CUNHA JÚNIOR, 2011, p. 124).

Há situações³ que exemplificam o quanto ainda é tabu abordar as religiões de origem africana na escola. São muitos os interesses por trás do currículo da geografia. Nesse sentido, entendemos que a pesquisa e a formação continuada são basilares para que professores tenham um maior contato com a temática e passem a se politizar.

Com o surgimento da geografia crítica na década de 1970, com amparo no materialismo histórico-dialético, surgem novas discussões no campo da ciência geográfica que incidem no desenvolvimento de temáticas sociais que transcendem os nossos espaços de vida. No âmbito dos documentos normativos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são um dos primeiros documentos a tratarem dessa temática, utilizando, a priori, a expressão diversidade étnico-racial. Contudo, os PCNs não têm construído um debate amplo, embora busquem sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância das temáticas para o cotidiano dos estudantes.

É possível perceber que a geografia possibilita espacializar as desigualdades sociais criadas, perpetuadas e aprofundadas pelo racismo, uma vez que o racismo está grafado no espaço e opera no espaço (SANTOS, 2009). Compreendendo todo o escopo da geografia, é possível e necessário abordar as relações raciais que constituem as dinâmicas sociais brasileiras, tomar o espaço geográfico como um verdadeiro objeto para pesquisa em prol de desvendarmos as espacialidades do racismo.

Ainda, é desafio da geografia sensibilizar os estudantes sobre estas temáticas que estão presentes nas suas realidades e espaços de convívio social. Assim, é buscar construir um ensino que seja do interesse dos estudantes (CAVALCANTI, 2014) e destituir a mecanização do ensino sustentada na ideia do decorar, que torna o ensino enfadonho.

Defendemos que o professor se coloque como mediador e não como reproduzidor de práticas pedagógicas já estabelecidas e que não compreendem a diversidade que envolve os estudantes.

Evidentemente, a abordagem crítica e sistemática das questões étnico-raciais na sala de aula perpassa pela geografia crítica, pois é uma corrente de pensamento que objetiva combater as discriminações raciais e qualquer forma de opressão. É a partir dessa sistemática que faremos tensionamentos ao que os materiais didáticos estão propondo, de maneira que seja possível articularmos teoria e prática.

Nessa perspectiva, é fundamental que os professores de geografia consigam perceber como a população negra, o continente africano e demais sujeitos estão representados nos livros didáticos de geografia e entender que os povos africanos contribuíram para a formação do território brasileiro, marcaram e marcam a formação cultural brasileira (ANJOS, 2005a). Sobre as representações de África e da população negra nos livros didáticos de geografia, nota-se que:

Primeiramente, constatamos poucas referências e menções sobre a população negra nos livros [...] Um segundo ponto problemático que constatamos é que essas escassas apresentações da população negra se caracterizam, na grande maioria dos casos, em estereótipos. (RATTS et al., p. 51, 2006).

Dialogando com Anjos (2009, p. 116):

Não podemos perder de vista que esse aparente desaparecimento das populações negras, principalmente dos livros didáticos, faz parte da estratégia de branqueamento da população brasileira.

Parece ser consenso entre o grupo seletivo de professores pesquisadores que a África é sempre citada e representada de forma pejorativa nos materiais didáticos de geografia.

O livro didático deve ser usado verdadeiramente como um recurso didático e não como currículo escolar. É importante que os professores consigam analisar o livro didático e perceber suas fragilidades no que tange ao ensino no contexto de vida dos estudantes que se encontram no semiárido brasileiro bem como refletir sobre quem escreve os livros didáticos e que propostas pedagógicas são evidenciadas no material. Dito isto, ressalta-se que:

³ Professora trabalha o patrimônio material, imaterial e natural de matriz africana em escola pública no Ceará e é afastada da escola. Ver reportagem:

Outro aspecto relevante são as ocorrências de inadequações metodológicas e os conteúdos geográficos; a criação de estereótipos; as informações desatualizadas; os erros e as omissões conceituais e os preconceitos no texto e nas peças gráficas (mapa, fotos, gráficos, etc.) que estão presentes em muitos dos livros didáticos e atlas utilizados no 1º e 2º Graus de ensino. (ANJOS, 2005b, p. 174).

É nesse sentido que entendemos que os cursos de licenciatura devem buscar contemplar a abordagem das questões étnico-raciais, o que possibilita aproximar os licenciandos das demandas futuras na educação básica. A geografia apresenta contribuições valiosas no sentido de conhecer o mundo a partir da diferença, aprender a conviver com a diferença e não aniquilá-la, além de explicar o espaço a partir da raça enquanto categoria capaz de construir desigualdades socioespaciais. Abaixo abordamos algumas possibilidades de inserção das temáticas referentes às leis no ensino da geografia escolar.

1) População brasileira

- Abordar a construção do território e a formação do povo brasileiro, ressaltando-se o caráter étnico de tal formação; destacar a formação dos quilombos como espaços de insurgência, resistência e de enfrentamento à lógica colonizadora do território brasileiro, além de evidenciar a presença dos povos africanos na formação e organização dos quilombos que lutaram contra a sua domesticação e dominação para servirem como mão-de-obra;
- Ressaltar que a formação territorial do Brasil se deu de forma hostil, a partir de vários conflitos entre as várias etnias que ocupam o território brasileiro e a coroa portuguesa;
- Estrutura da população brasileira: refletir sobre os dados a respeito dos indicadores demográficos, porque as taxas de mortalidade são maiores entre pessoas negras do que entre pessoas brancas, por exemplo, e que fatores econômicos e sociais podem explicar tal

diferenciação; porque pessoas negras e brancas não têm a mesma taxa de longevidade e de escolaridade;

- Refletir sobre o IDH, pois para calcularmos esse índice é necessário considerar renda per capita, escolaridade e expectativa de vida e nesse sentido entender porque África é sempre representada como um continente subdesenvolvido nos livros didáticos, na medida em que apresenta graficamente um baixo IDH e porque o material didático não discute os fatores histórico-geográficos que levaram ao subdesenvolvimento de África tão representado no material;
- Problematizar a distribuição de renda no Brasil, a questão da escolaridade, onde as regiões Nordeste e Norte sempre apresentam baixas taxas de escolarização se comparadas com as demais, que fatores explicam esse problema político-social e que grupo social é mais afetado;
- Desconstruir as propostas retrógradas da teoria malthusiana e afirmar que o problema da fome tem uma dimensão política, bem como de raça e classe;
- Discutir a distribuição da população brasileira nos setores das atividades econômicas, o que possibilita analisarmos como se dá a relação empregabilidade, raça e classe.

2) Urbanização

- Refletir sobre a expansão das cidades e a formação das aglomerações urbanas, que intensificam o crescimento de áreas periféricas;

Compreendemos que é necessário discutirmos em aula a segregação socioespacial provocada pelo racismo, que segrega os grupos humanos racializados em espaços diferentes, uns que sofrem pela perversidade sistêmica do racismo e outros que detêm boas infraestruturas.

Conforme Neto; Riani, (2009) na pesquisa sobre as desigualdades raciais nas condições habitacionais na população urbana, há um significativo quantitativo de pessoas negras ocupando os aglomerados subnormais

se compararmos com a presença de pessoas brancas. .

- Nesse sentido, é válido problematizar, do ponto de vista da raça e classe, quem são os sujeitos que ocupam os condomínios de luxo, bairros nobres e as habitações localizadas nas áreas rotuladas como periféricas e, de forma interdisciplinar, analisar as consequências das reformas urbanas;
- Discutir alguns fenômenos peculiares ao espaço urbano, a exemplo do processo de metropolização. Na perspectiva de Campos (2012), a metropolização, enquanto resultado da expansão urbana e do desenvolvimento do capitalismo, tende a produzir o pobre e subalternizá-lo diante da constante produção no espaço urbano;
- Vinculada a metropolização, é interessante pensarmos sobre a macrocefalia urbana/inchaço urbano, processo que intensifica a segregação socioespacial, haja vista o crescimento de áreas periféricas em detrimento da ausência de serviços públicos que ofereçam qualidade de vida etc.

A partir das elucidações em questão e das possíveis problematizações necessárias em sala de aula, nota-se que:

A segregação, que se materializa na formação de bairros e comunidades, gera também outras expressões espaciais como clubes (por exemplo, no Rio de Janeiro, o Renascença), as escolas de samba, entre diversas marcas. Ela aparece também na toponímia, que grafa nomes de lugares que remetem a África (por exemplo, Cubango em Niterói, Colubandê e Mutondo em São Gonçalo, ambos na metrópole carioca), e às lutas históricas (que aparecem, por exemplo, nos inúmeros bairros e comunidades com nomes de Zumbi em várias cidades do país). (SANTOS, 2012, p. 62).

- Refletir sobre a própria definição de urbanização e como esse processo atinge as manifestações culturais e materiais no espaço urbano representadas por diversos atores sociais, inclusive povos indígenas;

entender quais grupos da sociedade são excluídos do processo de urbanização e que lutam corriqueiramente pelos serviços públicos básicos;

- Provocar reflexões sobre a especulação imobiliária que atende os interesses do capital, alijando as práticas culturais e rituais das religiões de matriz africana no espaço urbano.

Desse ponto de vista:

[...] vemos que a especulação imobiliária, que se tornou cada vez mais voraz e agressiva nos espaços públicos das grandes, médias e pequenas cidades, tem um papel importante na desconfiguração das comunidade-terreiro, além de contribuir para a aceleração da periferização dos locais de culto da religião afro-brasileira (PIRES, 2012, p. 316).

A especulação imobiliária contribui para o crescimento desordenado além de provocar a segregação socioespacial, que, por sua vez, exclui a produção do território a partir de outros povos e culturas. Contudo, compreendemos que:

São necessários mais estudos geográficos (ou que incorporam uma abordagem geográfica) acerca das religiões de matriz africana para se tratar com mais propriedade da localização dos territórios em relação ao processo de formação e de segregação das cidades brasileiras (TEIXEIRA; RATTIS, 2012, p. 336).

As expressões religiosas das religiões de matriz africana têm sido alvo de ataques racistas no espaço urbano conforme ocorre a expansão capitalista das cidades.

- Além desses elementos, é importante pensarmos nas diferenças socioespaciais entre as cidades, problematizando o Índice de Gini, observando como estas desigualdades estão espacializadas, levando-se em conta a questão da moradia, PIB, densidade demográfica etc. Isso nos permite entender melhor a segregação social e espacial nas cidades brasileiras, onde as áreas centrais providas de acessibilidade, equipamentos públicos,

pavimentação, infraestrutura estão ocupadas pela classe média alta enquanto a periferação cresce substancialmente.

- Discutir os problemas ambientais das cidades, a exemplo da poluição provocada pela ausência de saneamento básico nas áreas ocupadas pela classe trabalhadora, onde as políticas públicas não são interiorizadas, bem como discutir outras formas de degradação, enchentes, deslizamentos que ocorrem também em áreas urbanas; problematizar a questão dos resíduos sólidos (lixões a céu aberto que atingem comunidades tradicionais e locais e a implantação de aterros sanitários).

3) Industrialização

- Entender que o processo de industrialização, no contexto mundial, se concentra na Europa, a priori na Inglaterra, devido ao acúmulo de capitais, crescimento tecnológico, grandes reservas de carvão e mão de obra escrava advindas do campo;
- Evidenciar em sala de aula que, com o crescimento da indústria, os países europeus necessitavam de recursos naturais para suprir as suas demandas e lógica de produção, o que proporcionou a invasão e saqueamento das riquezas de África, que teve seu território colonizado e seus recursos naturais extorquidos;
- Colocar em questão a conferência de Berlim que, durante o século XIX, período de expansão da indústria, foi realizada entre as potências europeias com o intuito de partilhar a África, dominar esse território e fazer uso de seus recursos e riquezas para enriquecimento individual e com fortes interferências políticas do governo estadunidense.

Assim, concordamos com Fonseca (2009) que:

Os atuais limites fronteiriços que definem os territórios nacionais dos países africanos foram construídos pela Conferência de Berlim (Alemanha – anos de 1884-1885) em função dos acordos firmados e ratificados

pelas potências europeias. [...]A conferência de Berlim sobre a África Ocidental de 1884-1885 está entre os acontecimentos históricos mais bem explicados, segundo a lógica hegemônica. [...] A conferência de Berlim não dividiu o continente em colônias, mas fixou princípios para evitar conflitos entre as potências europeias que se lançaram à partilha da África. (p. 169-170).

- Discutir a lógica de produção, sobretudo do taylorismo e fordismo, baseada, respectivamente, no rendimento individual e no ritmo das máquinas e das esteiras, expondo os trabalhadores a condições de escravização, exploração e opressão em prol do acúmulo de riquezas;
- Quanto à industrialização no contexto brasileiro: destacar que a primeira fase é agroexportadora em decorrência, sobretudo, da produção do café que sofreu significativas contribuições da força de trabalho africana vinda para o Brasil. Os povos africanos contribuíram não somente para a produção do café, como também para a produção do açúcar, ouro, diamantes e algodão (ANDRADE, 1989).
- Destacar o crescimento da lógica urbano-industrial, a partir da década de 1970, que acarretou a construção de hidrelétricas, proporcionando o deslocamento das comunidades tradicionais de suas terras nativas.

4) Guerra fria

- Compreendemos o período chamado de guerra fria como um período de antagonismo geopolítico-militar e ideológico em que não houve confronto direto com armas de fogo. A partir das disputas geopolíticas entre EUA (ocidente) e URSS (oriente) e da bipolarização do poder, houve a divisão entre países de primeiro, segundo e terceiro mundo, o que reforçou os estereótipos sobre a África. Ainda, cabe destacar que, com o fim da guerra fria, momento de consolidação e expansão da ideologia capitalista em vários países, o mundo passou a ser visto a

partir de duas óticas: Norte e Sul, reforçando a narrativa colonizadora dos países do sul como subdesenvolvidos, a exemplo do continente africano e vários países da América Latina que até os dias atuais buscam superar o estigma de países subdesenvolvidos.

- Salientar que, durante esse período de disputas geopolíticas, houve vários conflitos e tensões ao redor do mundo. Cabe destaque a disputa entre as duas potências pelo canal de Suez, localizado no Egito, rota estratégica para a circulação de mercadorias e desenvolvimento da economia mundial. A disputa se tornou mais incisiva devido ao apoio dado pelos soviéticos;
- Por fim, ressaltar que houve momentos de insurgência em todo o continente africano a partir do apoio da URSS em prol da liberdade e independência destes povos.

5) Espaço rural e questão agrária

- Dar ênfase ao processo de colonização e a concentração das terras agricultáveis nas mãos de poucos, expulsando os povos indígenas do acesso e produção na terra. Essa lógica permanece até os dias atuais;
- Destacar que a estrutura fundiária está concentrada nas mãos de poucos, há muitas terras concentradas nas mãos dos grandes latifundiários etc., possibilitando a especulação fundiária. Cabe salientar que os grandes latifundiários não entendem a função ecológica da natureza, diferentemente dos povos originários, que nela vivem e produzem de forma sustentável;
- Com a lei de terras, foram negadas às comunidades tradicionais o acesso à terra;
- Inferir que as lutas camponesas são um dos primeiros movimentos sociais de luta pela reforma agrária. É a partir desta organização de sujeitos que a luta pela reforma agrária ganha uma vasta dimensão;
- Destacar o papel do MST em prol da reforma agrária e das comunidades tradicionais no que diz respeito ao

acesso à terra e a distribuição igualitária das terras, bem como ressaltar que a luta dos movimentos sociais pela reforma agrária se dá a partir da obrigatoriedade desta terra estar cumprindo com sua função social e em defesa da desapropriação dos espaços improdutivos;

- É importante que se coloque em questão que a África contribui para a exportação de muitos produtos agrícolas: feijão, arroz, soja, cebola, centeio, amendoim, dentre outros. Nota-se que o continente africano contribui para a economia mundial;
- Distinguir e problematizar a agricultura familiar e o agronegócio, ressaltando que a agricultura familiar atende uma diversidade étnico-racial: quilombolas, indígenas, povos da floresta entre outros, objetiva a conservação da natureza, além de cultivar para o consumo enquanto o agronegócio usa alta tecnologia que intensifica o uso dos insumos químicos, concentrando as riquezas e sendo um dos fatores para o êxodo rural;
- Debater e mapear os conflitos no campo que envolvem os povos indígenas, quilombolas, pescadores, seringueiros, sertanejos, caçaras etc. Conflitos que emergem, sobretudo, da grilagem de terras e do avanço da fronteira agrícola.

Essas são algumas possibilidades para a aplicabilidade da lei 10.639/03 e 11.645/08 em alguns conteúdos da geografia. Não seria possível apresentar as proposições para todos os conteúdos. No entanto, chamamos a atenção para esses conteúdos, pois são temáticas que obrigatoriamente temos de dar conta na educação básica, pois fazem parte do currículo da geografia.

4. Considerações finais

As discussões desta produção acadêmica derivam das atividades de regência e pesquisa no âmbito do Programa Residência Pedagógica do subprojeto do curso de licenciatura em geografia do IFCE - *Campus Crateús*.

As temáticas referentes às questões étnico-raciais fazem parte do pacote de demandas da educação básica e do ensino da geografia escolar. Nota-se que a geografia ainda apresenta um currículo hegemônico que precisa ser desconstruído a partir de outras propostas de conhecimentos.

Além da geografia enquanto componente curricular, a escola ainda é espaço que nega subjetividades, identidades e culturas. Portanto, é fundamental que a gestão escolar se envolva no combate ao racismo e busque pautar ações/atividades de formação que combatam a discriminação e que contemplem a diversidade.

A partir dessa proposta de trabalho, é evidente que necessitamos entender a pesquisa como uma atividade indispensável para a docência, de modo que possamos perceber as lacunas de aprendizagem e expandir as possibilidades de formação.

Assim, a formação continuada dos professores se constitui como uma tarefa essencial para a construção da docência e disseminação de conhecimento. As proposições destacadas nos conteúdos mencionados da geografia refletem sobre as questões étnico-raciais e evidenciam que a geografia é um componente com muitas possibilidades de trabalho.

Nesse sentido, nota-se que essas abordagens exigem interdisciplinaridade e diálogo com outras áreas do conhecimento. Estes conteúdos são também cobrados na prova do Enem e defendemos que a prova do Enem exige do estudante criticidade e autonomia intelectual, embora estejamos num período histórico e político que não estimula o pensamento crítico.

Por fim, as proposições apresentadas em diálogo com os conteúdos precisam dialogar e serem discutidas do ponto de vista da realidade e espacialidade dos estudantes, mas sem perder a abordagem em escala nacional e mundial.

5. REFERÊNCIAS

ANDRADE, M.C. **O Brasil e a África**. 1º edição. São Paulo: Contexto, 1989. 80p.

ANJOS, R. S. A. **África, A Educação Brasileira e a Geografia**. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília-DF: MECBID-UNESCO, 2005a. 227p.

_____. **A geografia, a África e os negros brasileiros**. In: **Superando o racismo na escola**. 2º edição. Brasília: Ministério da educação, 2005b. 206p.

_____. **Territórios étnicos: o espaço dos quilombos**. In: **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. (Org.). 2º edição. Belo Horizonte: editora gutenberg, 2009. 203p.

BRASIL. **Lei número 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/leis/2003/110.639.htm.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer nº 3, de 10 de março de 2004**. Estabelece 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, 19 de maio de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 22 jan. 2021.

CAMPOS, A.O. **As questões étnico-raciais no contexto da segregação socioespacial na produção do espaço urbano brasileiro: algumas considerações teórico-metodológicas**. In: **Questões urbanas e racismo**. Petrópolis, RJ: ABPN, 2012. 400p.

CAVALCANTI, L.S.. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 16º edição. Campinas, SP: Papirus, 2010. 210p.

_____. **Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar geografia?** In:

Educação geográfica: reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 35-57. 2014. 320p.

CUNHA JÚNIOR, H. Cultura afrocearense. In: **Artefatos da cultura negra no Ceará**. Fortaleza: edições UFC, 2011. 283p.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. 1º edição. Fortaleza: UECE, 2002. 125p.

FONSECA, D.J. As fronteiras móveis do continente africano: construções étnicas e estranhas à África. In: **Diversidade étnico-racial na escola: o negro na Geografia do Brasil**. 2º edição. Belo Horizonte: editora Gutenberg, 2009. 203p.

FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. 7º edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 236p.

FREITAS, R.A.; STRAFORINI, R. Eurocentrismo e a pandemia de Covid-19 no continente africano: afinal, o que sabemos? **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 34, 8, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/eurocentrismo-e-a-pandemia-de-covid-19-no-continente-africano-afinal-o-que-sabemos>

HERNANDEZ, L.L. **A África na sala de aula: visita á história contemporânea**. 4º edição. São Paulo: selo negro, 2008. 678p.

KILOMBA. G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1º edição. São Paulo: Cobogó, 2019. 219p.

MOTA, T.H. Introdução. In: **Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. 305p.

NETO, E.R.; RIANI, J.L.R. Desigualdades raciais nas condições habitacionais na população urbana. In: **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. (Org.). 2º edição. Belo Horizonte: editora gutenberg, 2005. 203p.

NOGUEIRA, A.M.R. A construção conceitual e espacial dos territórios negros no Brasil. **Revista de Geografia (Recife)**, v. 35, n.1, p. 204-218, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/234423>.

PIRES, A.R. Urbanidade sob o prisma da religião afro-brasileira: o que a intolerância religiosa tem a ver com isso? In: **Questões urbanas e racismo**. Petrópolis, RJ: ABPN, 2012. 400p.

RATTS, A. Geografia, relações étnicoraciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 34, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/314>. Acesso em: 02 jul. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1º edição. São Paulo: Companhia das letras, 2019. 120p.

RATTS, A. J. P et al. Representações da África e da população negra nos livros didáticos de geografia (RepresentationsofAfricaandblackpeople in didactic books ofGeography). **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, v. 8, n. 1, 2006. Disponível em: <https://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/89>.

SANTOS, C. O ensino de geografia e a cultura africana e afro-brasileira na escola. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 3, n. 1, p. 1-15, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1830>. Acesso em: 02 jul. 2021.

SANTOS, R.E..A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**, n. 7, v. 1, p. 4-24, Jan/Jun, 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/1702>. Acesso em: 02 jul. 2021.

_____. O ensino de geografia no Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da lei 10.639.In: **Diversidade, espaço e relações**

étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil. (Org.). 2º edição. Belo Horizonte: editora gutenberg, 2009. 203p.

_____. E. Ensino de geografia e currículo: questões a partir da lei 10.639. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 34, 2010. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/315>.

_____. Sobre espacialidades das relações raciais: raça, racialidade e racismo no espaço urbano. In: **Questões urbanas e racismo**. Petrópolis, RJ: ABPN, 2012. 400p.

SOUZA, L.F. As relações étnico-raciais na geografia escolar: desafios metodológicos e pedagógicos. **Revista Produção Acadêmica**, v. 2, n. 2, p. 4-19, Jul/Dez, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/producaoacademica/article/view/3120>.

TEIXEIRA, J.P.; RATTS. A. As cidades e os terreiros: religiões de matriz africana e os processos de (in)visibilidade e (in)tolerância no espaço urbano. In: **Questões urbanas e racismo**. Petrópolis, RJ: ABPN, 2012. 400p.