

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

LETÍCIA MARIA BOZELLI

**A LEI 10.639/03 E SUA IMPLEMENTAÇÃO NAS LICENCIATURAS EM
GEOGRAFIA DA UEL E UEM**

MARINGÁ - PR
2018

LETÍCIA MARIA BOZELLI

**A LEI 10.639/03 E SUA IMPLEMENTAÇÃO NAS LICENCIATURAS EM
GEOGRAFIA DA UEL E UEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes.

MARINGÁ - PR
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

Bozelli, Letícia Maria
B7881 A lei 10.639/03 e sua implementação nas licenciaturas em Geografia da UEL e UEM / Letícia Maria Bozelli. -- Maringá, 2018.
103 f. : il., tabs., mapa

Orientador: Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2018.

1. Geografia - Formação docente. 2. Geografia - Currículo. 3. Educação étnico-racial. 4. Lei nº 10.639/03. I. Lopes, Claudivan Sanches, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Geografia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

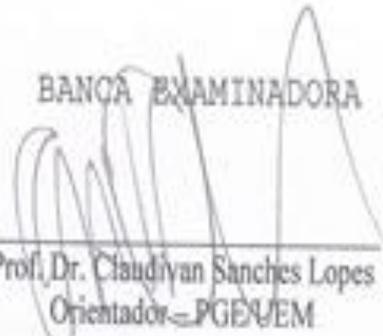
CDD 21.ed. 910.7
ECSL-1202/9

A LEI 10.639/03 E SUA IMPLEMENTAÇÃO NAS LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA
DA UEL E UEM

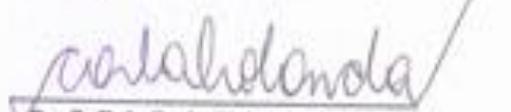
Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Geografia, área de concentração: Análise Regional e Ambiental, linha de pesquisa: Produção do Espaço e Dinâmicas Territoriais

Aprovada em 04 de abril de 2018.

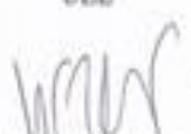
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes
Orientador - PGE/UEM



Prof. Dr. Carla Holanda da Silva
Membro convidado
UEL



Prof. Dr. Walter Lúcio de Alencar Praxedes
Membro convidado
UEM

À minha mãe, Maria Helena, e minha irmã, Leda, pelas motivações e confiança.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes pela orientação paciente e dedicada, determinante para caminhada no programa de pós-graduação.

À professora Dra. Carla Holanda da Silva do Departamento de Geografia – UENP e ao professor Walter Lúcio de Alencar Praxedes do Departamento de Ciências Sociais – UEM pelas contribuições relevantes na banca de qualificação.

Às minhas colegas de trabalho Tais e Milaine nas quais busquei forças nos momentos mais duros desta jornada e que também foram motivos de muitas alegrias. A elas um agradecimento especial.

À minha família pelo suporte e motivação em toda minha caminhada.

Aos professores da Universidade Estadual de Londrina e da Universidade Estadual de Maringá, sem os quais este trabalho não poderia ter sido desenvolvido.

E principalmente gratidão a Deus e Nossa Senhora por possibilitar tais acontecimentos em minha vida.

A cultura e o folclore são meus
Mas os livros foi você quem escreveu
Quem garante que Palmares se entregou?
Quem garante que Zumbi você matou?
Perseguidos sem direitos nem escolas
Como podiam registrar as suas glórias?
Nossa memória foi contada por você
E é julgada verdadeira como a própria lei
Por isso temos registrados em toda história
Uma mísera parte de nossas vitórias
É por isso que não temos sopa na "cuié"
E sim anjinhos pra dizer que o lado mal é o candomblé

Mas... A energia vem do coração
E a alma não se entrega não
(Palmares 1999, Natiruts)

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo geral investigar como os cursos de licenciatura em Geografia das Universidades Estaduais do Estado do Paraná: Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual de Londrina (UEL) estão atuando para uma formação docente antirracista preconizada pela lei 10.639/03. Em uma abordagem qualitativa e, ancorada na metodologia de análise de conteúdo, a pesquisa foca o estudo e a análise dos documentos pedagógicos, isto é, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Geografia dessas instituições de ensino superior, bem como, por meio da realização de entrevistas, da identificação e averiguação dos saberes e práticas docentes que se direcionam para uma educação antirracista. Entendendo o currículo como um território de disputas busca-se compreender, à luz da literatura já produzida neste campo de investigação, as ações das licenciaturas em Geografia estudadas a fim de formar professores preparados para atuar na consecução de uma educação geográfica promotora da igualdade racial, uma vez que as questões étnico-raciais compõem-se de temas transversais e possuem uma diretriz curricular específica que tem por objetivo nortear as ações das instituições de ensino. Verificou-se, por meio das categorizações propostas, que é notável um progresso em relação ao atendimento da Lei 10.639/03 e da Resolução 02/2015 pela UEL, com a constituição de uma disciplina específica denominada “Ensino de Geografia da Diversidade”. Tal fator não significa que os conflitos estejam ausentes nesta instituição, porém, a discussão aparece mais amadurecida. E em contrapartida, vê-se a UEM ainda um pouco resistente a estas alterações com avanços incipientes. Espera-se, como meta, contribuir para a formação de professores de modo geral, mas particularmente de Geografia, que sejam capazes de transformar a forma como os alunos entendem o processo de diáspora africana e o papel relevante desempenhado por essa população na formação socioespacial brasileira. Espera-se, finalmente, contribuir para o desenvolvimento curricular das universidades pesquisadas e de modo geral para promover uma Educação Geográfica Pós-Colonial na formação do professor de Geografia.

Palavras-chave: Currículo. Educação Étnico-Racial. Lei 10.639/03. Formação do professor de Geografia.

ABSTRACT

The presente research has as general aim to investigate how the licensees Geography courses of the Universidade Estadual de Maringá (UEM) and Universidade Estadual de Londrina (UEL) are working for an antiracist teacher training recommended by law 10.639/03. In a qualitative approach, and anchored in the content analysis methodology, the research focuses on the study and analysis of pedagogical documents, that is, the Pedagogical Projects of the Geography Courses of these higher education institutions, as well as, through the interviews, the identification and verification of the knowledge and teaching practices that are directed towards an antiracist education. Understanding the curriculum as a territory of disputes seeks to comprehend, in the light of the literature already produced in this field of research, the actions of licensees in Geography studied in order to train teachers prepared to act in the pursuit of a geographical education promoting racial equality, since the ethnic-racial issues are composed of cross-cutting themes and have a specific curricular guideline that aims to guide the actions of educational institutions. It has been verified, through the proposed categorizations, that there is a notable progress regarding compliance with Law 10.639/03 and Resolution 02/2015 by UEL, with the constitution of a specific discipline called "Teaching of Geography of Diversity". This factor does not mean that conflicts are absent in this institution, but the discussion appears more mature. On the other hand, EMU is still resistant to these changes with incipient advances. As a goal, we hope to contribute to the formation of teachers in general, but particularly of Geography, who will be able to transform the way students understand the African diaspora process and the relevant role played by this population in the Brazilian socio-spatial formation. It is hoped, finally, to contribute to the curricular development of the researched universities and in general to promote a Postcolonial Geographic Education in the formation of the Geography teacher.

Key-words: Curriculum. Ethnic-Racial Education. Law 10.639/03. Geography Teacher Training.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O PROCESSO DE MARGINALIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL	16
2.1	A CONSTITUIÇÃO DA SEGREGAÇÃO RACIAL NO BRASIL	16
2.2	O COLONIALISMO DO PODER/SABER E AS TENTATIVAS DE SUPERAÇÃO: AS GEOGRAFIAS PÓS-COLONIAIS E A AFROCENTRICIDADE.....	19
3	O MOVIMENTO NEGRO E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS....	27
3.1	POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS – UM INSTRUMENTO DO MOVIMENTO NEGRO	27
4	O CURRÍCULO COMO TERRITÓRIO DE LUTAS E DISPUTAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	36
4.1	O CURRÍCULO, O CURRÍCULO ESCOLAR E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	36
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
5.1	ANÁLISE DE CONTEÚDO	50
6	A PESQUISA DE CAMPO: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	53
6.1	O CURRÍCULO ESCRITO: TENSÕES EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS.	55
6.2	O CURRÍCULO COMO PRÁTICA OU MODELADO PELOS PROFESSORES.....	60
6.2.1	A influência do Movimento Negro na constituição do currículo e nas práticas pedagógicas dos professores formadores.....	61
6.2.2	A importância social das questões étnico-raciais para a formação docente.....	63
6.2.3	A contribuição dos conteúdos geográficos para uma educação antirracista	67

6.2.4	A presença de uma disciplina específica para tratar das questões étnico-raciais	70
6.2.5	A apresentação didático-Pedagógicas das questões étnico-raciais em sala.....	73
6.2.6	Projetos de pesquisa, ensino e extensão focados na questão étnico-racial.....	77
6.2.7	Desafios e perspectivas para formação docente antirracista.....	80
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
	REFERÊNCIAS	91
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	96
	ANPÊNDICE A - ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DOS CONSELHOS ACADÊMICOS	99
	ANPÊNDICE B - ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DA ÁREA DE ENSINO E DE GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO	100
	ANPÊNDICE C - ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES COM PROJETOS DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO.....	101
	ANPÊNDICE D - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	102

1 INTRODUÇÃO

Diante do tema “A lei 10.639/03 e sua implementação nas licenciaturas em Geografia da UEL E UEM”, o objetivo primário desta dissertação consiste em analisar como os cursos de Licenciatura em Geografia das Universidades Estaduais de Londrina e Maringá, UEL e UEM, respectivamente, estão atuando para uma formação docente antirracista.

Pelo exame dos conteúdos curriculares expressos em seus respectivos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), práticas a eles vinculados e à luz da literatura que tem se dedicado a refletir sobre a temática em pauta, busca-se responder aos seguintes objetivos específicos: 1) Examinar os PPC de Geografia elencados, bem como os conteúdos e encaminhamentos abordados para a Educação das Relações Étnico-Raciais; 2) Identificar junto aos professores pertencentes aos cursos elencados, saberes e práticas docentes que, considerando suas áreas de pesquisa/atuação, direcionem ações no sentido de uma formação docente pautada na educação antirracista; 3) Averiguar a existência de projetos de pesquisa, ensino e extensão nas licenciaturas selecionadas acerca da questão referente às relações étnico-raciais ou africanidades de modo geral e seus impactos na formação docente.

Neste sentido, qual é o contexto desencadeador desta investigação? O que motivou a autora a dissertar acerca de tais inquietudes?

No Brasil, ainda hoje existem resquícios incutidos pelo passado colonialista e escravagista de uma diferenciação pela hierarquização sustentada via discurso de que existem povos superiores e outros inferiores. Tal hierarquização faz com que haja configurações territoriais, bem como relações sociais definidas a partir desse sistema de diferenciação, desembocando, conseqüentemente, em atos de preconceito que segregam e produzem situações de exclusão. Diferenciações de salários, de tipos de empregos, tratamentos diferenciados e dificuldades de acesso às instituições sociais como, por exemplo, a instituição escolar e às universidades são, entre outros, características desta segregação. Compreende-se, deste modo, que se está diante de um processo que coloca difíceis obstáculos à população negra que restringe sua qualidade de vida e seus projetos de ascensão social.

Nessa conjuntura, a lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares, apresenta-se como um caminho para levar ao âmbito escolar a discussão acerca de tais

hierarquizações e, conseqüentemente, questionar e modificar o discurso hegemônico a fim de ressaltar as contribuições da população negra no cenário brasileiro. Logo, há a preocupação de como as licenciaturas de modo geral e, particularmente em Geografia, estão formando professores para educação das relações étnico-raciais.

Portanto, reconhecer que há uma hierarquização geradora de desigualdades no sistema socioeconômico vigente na sociedade brasileira é um grande passo para a mudança dessa situação. Entende-se, neste cenário, que a Geografia, como disciplina institucionalizada na educação básica, tem papel relevante no desenvolvimento deste processo de desconstrução do discurso hegemônico uma vez que, por meio das diversas temáticas e conteúdos que a definem como “a ciência do espaço”, contribui para que o aluno se situe de modo crítico diante do mundo em que vive e que, por meio de seu instrumental teórico e prático, possa agir sobre ele.

Defende-se, assim, que o conhecimento geográfico de modo geral e, particularmente os conteúdos veiculados pela geografia escolar devem instrumentalizar os alunos para o questionamento daquelas injustiças que, em nome da promoção da cidadania, devem ser superadas. Entretanto, a formação crítica e emancipatória do aluno, seja qual for sua etnia, dependem da composição do currículo. Este, entretanto, reflete frequentemente o discurso hegemônico que é propagado e acaba sendo enraizado na sua vida em sociedade. Como um ciclo, influi também nas pessoas próximas ao seu cotidiano. Como então, a geografia escolar pode contribuir para a consecução de uma educação que promova a igualdade racial? Em conexão com essa pergunta, como o processo de formação de professores que atuam na educação básica podem favorecer tal intento?

Neste contexto, a proposição da educação voltada para a relação étnico-racial salienta a revisão de conteúdos hegemônicos e historicamente presentes nos currículos escolares, de modo que reflita nas licenciaturas, fazendo com que estas se atentem à construção de conhecimentos que tornem os professores aptos para abordagens desse tipo na rede básica. Tem-se, então, uma concepção de currículo como configurador da prática, abordado por Sacristán (1998) na qual, este, não é apenas um veículo para a reprodução academicista das disciplinas científicas. O currículo é, nesse sentido, campo privilegiado para a instauração de práticas e debates que situem as ações docentes e discentes em pautas políticas e sociais que, nele refletidas, possam influir no modo de agir de alunos e professores, quer no âmbito propriamente escolar, quanto em outros âmbitos sociais.

Deste modo, considera-se que a temática da presente dissertação é relevante tanto para a pesquisa acadêmica, quanto para a vivência em sociedade de forma geral. Academicamente porque é possível que esta pesquisa instigue outros pesquisadores a preocuparem-se e conseqüentemente investigarem também a respeito das questões étnico-raciais no Ensino de Geografia e em áreas afins, contribuindo para a construção e fortalecimento deste debate. Socialmente porque trata-se de um assunto que para muitos é vulnerável e pensa-se que deixando-o implícito, não se aumenta o problema. As questões étnico-raciais são um tema que deve ser abordado e não há outro lugar melhor que o espaço escolar.

Neste sentido, a trajetória intelectual da autora desta pesquisa expressa, particularmente, o anseio por uma sociedade que saiba entender e compreender a constituição socioespacial em todas suas produções e reproduções políticas, econômicas e sociais que refletem em seus modos de vida, bem como saber agir sobre este espaço.

Este anseio vem desde a graduação, quando das atividades da autora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). A preocupação naquele momento era de compreender como o curso de Geografia da UENP (Cornélio Procópio-PR) estava aderindo às proposições da lei 10.639, se os docentes tinham conhecimento deste debate e se estavam colocando-o em prática e, também, se os discentes reconheciam estes debates em sala de aula. Outro campo de estudo, nesta mesma pesquisa, foram as escolas estaduais do município de Uraí-PR (situado próximo a Cornélio Procópio), tendo como objetivo compreender como os professores abordavam estes assuntos em sala de aula. Tal pesquisa de Iniciação Científica resultou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da autora.

Algumas questões instigam a presente pesquisa: Como os cursos de licenciatura em Geografia da UEM e da UEL estão atuando para uma formação docente antirracista? Quais encaminhamentos os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Geografia propõem? As práticas docentes, bem como as áreas de pesquisas dos professores e os projetos de extensão abarcam ações que promovem a igualdade social?

Para sanar tais questionamentos, paralelamente à pesquisa bibliográfica focada na temática em tela, a autora buscou dados e informações em pesquisa de campo nas duas Universidades Estaduais, examinando-se seus respectivos projetos pedagógicos e ouvindo, por meio de entrevistas, nove professores que aí desenvolvem suas atividades pedagógicas, sendo um professor de Geografia da População da UEM e um da UEL,

quatro professores da área do Ensino da Geografia sendo dois da UEM e dois da UEL, um professor de Geografia Urbana da UEM e dois coordenadores acadêmicos um de cada Instituição de Ensino.

A sistematização e análise dos dados coletados estão organizadas em cinco seções distintas, porém, combinadas e interligadas. Nesta primeira seção apresenta-se a problemática de pesquisa em seu contexto de surgimento, os objetivos e as razões sociais, acadêmicas e pessoais que justificam sua realização.

Na segunda seção aborda-se o aspecto histórico-geográfico da constituição da segregação racial no Brasil. Nesta seção há uma abordagem acerca de como a marginalização da população negra foi instituída após a abolição da escravatura e como este processo perdura nos dias atuais. Nesta mesma seção, discute-se um discurso contrário às narrativas hegemônicas e eurocentristas. Algo novo que propõe uma alternativa acerca do modelo socioeconômico vigente. Trata-se de duas alternativas: a primeira é uma visão pós-colonialista que objetiva, por meio da teorização da colonialidade do saber e do poder, desconstruir estereótipos e dar visibilidade às “novas epistemes” que não sejam pautadas numa visão universal e única, e a segunda é uma visão afrocentrista que busca desvincular o olhar eurocêntrico do discurso e voltá-lo para a África.

Na terceira seção são apresentadas as lutas e conquistas do Movimento Negro via a proposição e efetivação de políticas afirmativas. Esta seção procura elucidar a relevância que a educação tem para o Movimento e como, por meio dela, a população negra pode alcançar ascensão social. Também ficam destacados nesta seção alguns pontos importantes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que dizem respeito à educação para as relações étnico-raciais.

A quarta seção é destinada ao estudo do currículo, de como este é composto e sua relevância para instituições acadêmicas e escolares. A principal discussão é de como o currículo é palco de tensões entre o discurso hegemônico e as forças que formam um segundo currículo, um currículo oculto. Distanciando-se, portanto, de visões tradicionais nas quais era definido, meramente, como área técnica e voltado simplesmente para questões relacionadas a procedimentos e métodos, o currículo é compreendido como artefato social e cultural e, assim, carregado de intenções: trata-se de um território e, como tal, marcado por contradições e disputas.

Na quinta seção são mostrados os procedimentos metodológicos presentes na pesquisa. Esta que se caracteriza como qualitativa, terá a investigação dos documentos – análise documental – via análise de conteúdo. Uma vez que a ideia chave deste método é a compreensão do contexto no qual o documento fora elaborado, esta metodologia se encaixa perfeitamente à análise do currículo, pois indiretamente permite reconhecer as tensões incutidas no mesmo.

A sexta seção trata da descrição e discussão, à luz das referências bibliográficas consultadas, dos dados e informações levantados no trabalho de campo. É feita uma análise dos PPC de Geografia das universidades estudadas e também há a descrição e interpretação das entrevistas realizadas com os coordenadores dos Conselhos Acadêmicos, com os professores de Ensino de Geografia, Geografia da População, Geografia Urbana e com professores que tenham projetos de ensino, pesquisa e extensão que abordem indireta ou diretamente a temática em tela. Tais entrevistas foram realizadas nos meses de Agosto e Setembro de 2017.

Ao entregar esse texto à análise crítica dos leitores pretende-se que estes ampliem seus olhares e se desvinculem de uma visão universal única ou exclusiva. Este trabalho possibilita a formação de pensamentos alternativos a um discurso hegemônico. Permitindo também que os leitores compreendam como está o trabalho dos coordenadores e professores, inspirado no currículo, para implementação da educação para relação étnico-racial. E como as disputas que pairam por sobre o currículo influenciam na sua organização, bem como em sua efetivação de fato.

2 O PROCESSO DE MARGINALIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL

Os processos de exclusão, o surgimento e estabelecimento de preconceitos como, por exemplo, aqueles que afetam a população negra no Brasil são construções históricas e como tal, precisam ser compreendidas em seu contexto. Não se avança nas soluções quando não se conhece e, evidentemente, não se reconhece tais processos.

Desta forma, esta seção abordará como o passado colonial e escravagista brasileiro contribuiu para a constituição do preconceito racial e como o processo abolicionista influenciou na reconfiguração da formação socioespacial brasileira.

Abordará também, nos limites impostos pelos objetivos desta dissertação, como o discurso hegemônico eurocentrista contribuiu para manutenção do racismo na sociedade brasileira, apresentando algumas saídas para desconstrução desta narrativa, colaborando para instituir uma “segunda visão” histórico-geográfica deste passado.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DA SEGREGAÇÃO RACIAL NO BRASIL

A segregação racial no Brasil vem de um processo iniciado no século XVIII e XIX e que perdura até os dias atuais, devido a uma série de medidas socioeconômicas e políticas impostas à mão de obra escravizada que os impediram de tornarem-se empreendedores, proprietários e protagonistas no decurso da configuração do território brasileiro (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015).

No pré-abolucionismo a mão de obra negra escrava, liberta e de aluguel exerciam a sustentação da sociedade brasileira tanto no espaço rural quanto na cidade; as mulheres exerciam os afazeres domésticos: limpeza, cozinha, amas de leite e os homens edificavam habitações, prédios públicos e privados e eram encarregados do transporte de suprimentos do espaço rural para o abastecimento da cidade (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015). No cenário das maiores cidades da época – Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo eram encarregados de todas as funções em variadas posições do estrato socioeconômico, a mão de obra livre, escrava ou de aluguel ocupavam territórios próximos às sedes de concentração de poder como os centros financeiros, mas também áreas mais longínquas como quilombos rurais (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015).

Nesta época, do período pré-abolucionista, havia uma grande concentração de quilombos urbanos no centro dessas cidades, eram casarões e cortiços coletivos que,

permitiam atividades de ajuda mútua e comunicação, eram espaços de resistência (ROLNIK, 1989).

Outros pontos focais do território negro urbano eram os mercados e espaços das irmandades religiosas negras. Nos mercados abasteciam-se os vendedores e as “negras de nação”, quituteiras que se espalhavam pelos espaços públicos da cidade; ali também situavam-se os ervanários africanos, fundamentais para as práticas curativas dos pais-de-santo e as obrigações de seus filhos. As irmandades funcionavam como ponto de agregação (ROLNIK, 1989, p. 4).

Ainda que escravos e na luta por sua liberdade, a população negra encontrava uma forma de exercer sua cultura nos terreiros e mercados, contudo, a abolição mudaria a configuração socioespacial desses centros.

Com a abolição da escravatura (1888) o Brasil se “desenvolve¹” politicamente e socioeconomicamente guiado pelos interesses da elite com ideologias e políticas de limpeza e embelezamento pautados nos padrões europeus:

O projeto de modernização da sociedade brasileira significou, no âmbito político e socioeconômico, a instalação do projeto de embranquecimento via inserção de estrangeiros no mercado de trabalho. No decorrer do tempo acreditava-se que a miscigenação iria fazer desaparecer da sociedade o elemento negro (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015, n.p.).

Constituiu-se, portanto, uma ideia de embranquecimento na qual “[...] o sangue branco purificava, diluía e exterminava o negro, abrindo, assim, a possibilidade para que os mestiços se elevassem ao estágio civilizado” (GUIMARÃES, 2009, p. 53). Desta forma, a intensidade de melanina na pele definia o nível de discriminação e o preconceito sofridos.

É interessante observar que este pensamento é totalmente contrário ao que propunham inicialmente as teorias racialistas² que, alicerçadas e adeptas do darwinismo social³, eram contra a mestiçagem, pois acreditavam que as boas qualidades da raça branca se perderiam nas impurezas das raças inferiores (BANTON, 1997). Indo na

¹ Sobre tal discurso dualista desenvolvido/subdesenvolvido concebido pela colonialidade do poder e do saber discutiremos no próximo subtítulo.

² Teorias racialistas dizem respeito ao racismo científico, que são teorias fundadas cientificamente para justificar a escravidão.

³ Segundo Banton (1977), os conceitos básicos do darwinismo social são: variabilidade; hereditariedade; fecundidade excessiva; e seleção. Logo, para o darwinismo social “[...] a operação da seleção natural criaria raças puras a partir da diversidade que então era dominante, (...) e se adotassem medidas de eugenismo, a mudança biológica poderia estar ao lado do progresso humano” (BANTON, 1977, p. 104). Esta teoria deu base teórica à nazistas alemães e segregacionistas estadunidenses.

contra mão deste pensamento, as elites brasileiras consideravam a mestiçagem algo positivo, pois possibilitava o embranquecimento da população e conseqüentemente a elevação do nível social brasileiro.

Nesta perspectiva, Abdias do Nascimento (1978, p. 70) narra acerca da política de imigração como fator crucial para o embranquecimento da população brasileira:

A predominantemente racista orientação da política imigratória foi outro instrumento básico nesse processo de embranquecer o país. A assunção prevalecente, inspirando nossas leis de imigração, considerava a população brasileira como feia e geneticamente inferior por causa da presença do sangue afro-americano.

Deste modo, a “salvação” da população brasileira seria a pureza do sangue ariano, este traria sua genuinidade, aumentando o coeficiente branco no país e ao misturar-se elevaria o nível de sangue ariano no Brasil. Pensa-se esta mudança como um desenvolvimento para o Estado, na qual a mudança da mão de obra nacional com a vinda do imigrante, por meio da ideologia de embranquecimento provocaria uma limpeza urbana (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015). Nesse sentido, para Rolnik (1989, p. 5),

A substituição do escravo negro pelo imigrante livre foi acompanhada de um discurso que difundia a solução como alternativa progressista, na medida em que europeus “civilizados e laboriosos” trariam sua cultura para ajudar a desenvolver a nação. A alternativa implicou também a formulação de uma teoria racial: a raça negra estava condenada pela bestialidade da escravidão e a vinda de imigrantes europeus traria elementos étnicos superiores que, através da miscigenação, poderiam branquear o país, numa espécie de transfusão de puro e oxigenado sangue de uma raça livre.

De fato houve um aumento no contingente populacional, as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, por exemplo, inflaram e o embranquecimento, na virada do século XIX – XX foi inevitável. Este processo causou uma redefinição no arranjo espacial urbano desses centros, mas não apenas aí; o decurso de expansão cafeeira também passou por transformações, uma vez que a mão de obra escravista foi substituída pela mão de obra assalariada dos imigrantes europeus (ROLNIK, 1989). Deste modo, não só nas fazendas, mas também nos centros urbanos, a mão de obra afro-brasileira foi trocada pela mão de obra dos imigrantes europeus; assim, trabalhos

domésticos e mecânicos, por exemplo, que antes eram atribuídos aos negros, foi tomado, em grande parte, pelo imigrante europeu.

Haverá então, neste sentido, uma marginalização da população negra, isto é, esta será realocada inevitavelmente dos centros para as periferias, pois como afirma Rolnik (1989, p. 7) “Na cidade que se quer civilizada, europeizada, o quilombo é uma presença africana que não pode ser tolerada”. Portanto, a população negra que vivia nos centros das cidades grandes como São Paulo e Rio de Janeiro, em casarões e cortiços, que tinha seu sustento como vendedores ambulantes e quituteiras é retirada destas localidades e encontra abrigo nas margens das cidades e nos morros.

Observa-se que o processo de exclusão da população negra encontrou certa legitimação ideológica em pressupostos que afirmavam a superioridade cultural e poder civilizador europeu. Este pensamento eurocentrado tem papel fundamental no processo de marginalização da população negra, uma vez que inferioriza determinados tipos de trabalhos e modos de vida não compatíveis com a realidade europeia.

Tal processo de marginalização foi tão poderosamente incutido nas teias das relações sociais que configuram o território brasileiro que, evidentemente, se reflete nos dias atuais. Observa-se, entretanto, um movimento de questionamento dessa visão hegemônica e o surgimento de proposições para contrapor este discurso fortemente arraigado na sociedade brasileira. Destarte, com o propósito de desvincular o olhar hegemônico e desconstruir um discurso de manutenção de um sistema opressor, de modo que se adicione visões de mundo que são alternativas a uma visão universal, movimentos relacionais tais como, a “afrocentricidade” e a “geografia pós-colonial” serão tratados com maior clareza no tópico abaixo.

2.2 O COLONIALISMO DO PODER/SABER E AS TENTATIVAS DE SUPERAÇÃO: AS GEOGRAFIAS PÓS-COLONIAIS E A AFROCENTRICIDADE

A colonização das Américas no século XV e XVI proporcionou enriquecimento aos países europeus, principalmente Espanha e Portugal, que fizeram de suas colônias bases de exploração de riquezas naturais e o cultivo de produtos agrícolas sob a força de trabalho indígena e africano, que era mantida de maneira escravocrata. Contudo, havia o “benefício da civilização” trazida às colônias, da modernidade, este era o discurso dos

colonizadores de forma que a cultura e o saber destes fossem enraizados no saber e fazer dos colonizados.

Deste modo, inaugura-se, por um lado, o projeto civilizatório da modernidade, que busca afirmar e celebrar a experiência histórica particular da Europa como sendo algo universal e superior, através de elementos como o racionalismo, o humanismo, a ciência, a ideia de progresso, o Estado, etc. Mas, por outro lado, nesse processo, negaram-se, subalternizaram-se outras matrizes de racionalidades, outras formas de razão, outros projetos civilizatórios, outras cosmovisões, com outros saberes, linguagens, memórias e imaginários. (CRUZ, 2017, p. 16).

Tal cultura europeia radicada permite que mesmo depois da libertação das colônias do poder das metrópoles haja ainda um controle do colonizador por meio desses saberes. É uma forma de dominação fundada na crença de que existe uma “natural” superioridade étnico-racial e epistêmica do europeu sobre outros povos (QUIJANO, 2005). Esta dominação pode ser chamada de colonialidade, que “[...] é um resíduo irreduzível de nossa formação social e está arraigada em nossa sociedade.” (CRUZ, 2017, p. 15).

Desta forma, a colonialidade do poder, do ser e da natureza não é uma forma de dominação que usa exclusivamente os meios coercitivos para o exercício do poder; não se trata apenas de reprimir os dominados, mas também da instituição e naturalização do imaginário cultural europeu como única forma de relacionamento com a natureza, com o mundo social e com a própria subjetividade. (CRUZ, 2017, p. 16).

A colonialidade se utiliza de práticas e de artifícios de conquista e imposição de autoridade que imersos no dia-a-dia dos povos colonizados, resulta, em detrimento de outras práticas culturais, na valorização de tudo aquilo que é europeu. Impõem-se, assim, nas mais diversas áreas da vida humana (na economia, na religião, etc.) o modelo europeu tomado como verdadeiro e único. Quijano (2005, p. 237) situa alguns fatores que proporcionaram a “dominação intersubjetiva” da Europa sobre outros continentes. Ele afirma:

Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas - entre seus descobrimentos culturais - aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja,

em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimentos dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. A repressão neste campo foi reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura entre os índios da América ibérica, a que condenaram a ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança intelectual objetivada. Algo equivalente ocorreu na África. Sem dúvida muito menor foi a repressão no caso da Ásia, onde portanto uma parte importante da história e da herança intelectual, escrita, pôde ser preservada. E foi isso, precisamente que deu origem à categoria de Oriente. Em terceiro lugar, forçaram - também em medidas variáveis em cada caso - os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como na subjetiva, especialmente religiosa. É este o caso da religiosidade judaico-cristã. Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma **colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentidos aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura.** (Grifo nosso).

Essa forma de poder exercido sobre o outro, segundo Raffestin (1993, p.52) é perigosa, pois “[...] é aquele que não se vê, ou aquele que não se vê mais porque se acreditou tê-lo derrotado [...]”. Tornando, portanto, um poder enraizado na aparente simplicidade com que os fatos se apresentam, acarretam num etnocentrismo europeu, uma superioridade naturalizada.

Neste sentido, a dualidade moderno/colonial, superior/inferior transpõe um sentimento de que há uma meta a ser vencida. Lander (2005), afirma que a partir da colonização, todos os povos se tornam lineares na história, onde o ápice de desenvolvimento cultural, político, econômico e social seja o apresentado pela Europa: “Nessa narrativa, a Europa é – ou sempre foi – simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal” (LANDER, 2005, p. 26).

Essa maneira de pensar o tempo-espaço tem como referências um imaginário e uma ideologia do progresso que se expressa pelas ideias de desenvolvimento, crescimento, modernização e globalização, entre outras que compõe a cosmovisão da modernidade ocidental. (CRUZ, 2017, p.20).

Neste sentido, o arranjo socioespacial fica a mercê de uma sequência temporal onde os “[...] lugares não são considerados genuinamente diferentes, eles estão simplesmente à frente ou atrás numa mesma história.” (MASSEY, 2004 apud CRUZ,

2017, p. 20). Essa unilinearidade, como ressalta Porto-Gonçalves (2017), faz com que outras temporalidades sejam silenciadas, ou seja, nega-se sua legitimidade e possível contribuição à cultura geral e universal produzida pelos seres humanos.

Tal ideia de analisar a história a partir de um tempo linear baseado na narrativa moderno/colonial é uma “imaginação geográfica”, uma forma de analisar o mundo que implica classificar países, regiões, culturas em moderno ou primitivo, “Esse tipo de raciocínio naturaliza essas desigualdades em forma de diferença, impedindo uma reflexão política sobre os processos e as relações que produzem as desigualdades, as diferenças e as hierarquias.” (CRUZ, 2017, p. 22).

Como se busca elucidar com o alcance dos objetivos deste trabalho, o currículo de forma geral e especificamente o de Geografia, universitário e, conseqüentemente, o escolar refletirá a forma como estes conhecimentos produzidos de maneira eurocêntrica serão construídos em suas respectivas instituições.

Neste sentido, os autores do “giro descolonial⁴” criticam a ideia de “Um” conhecimento universal – o europeu, contudo o objetivo não é negar tal pensamento, e sim tomar consciência de que é um lugar específico, portanto diferente de outros lugares. (PORTO-GONÇALVES, 2017). Tal conhecimento universal considerado como único pelos autores dos estudos pós-coloniais é tido como uma violência epistêmica e/ou um epistemicídio⁵. Ao exercer a colonialidade do poder, do ser e do saber há a produção da invisibilidade do outro, impedindo-o de se autorrepresentar, há uma “anulação dos sistemas simbólicos” que interfere na representação das formas concretas, nos registros de memória e experiências. Assim, afirma Cruz (, 2017, p. 18):

Desse processo permaneceu uma profunda colonização epistêmica inclusive no pensamento crítico, que resultou em uma cosmovisão claramente arraigada no eurocentrismo, expresso nas formulações teóricas, na forma como construímos nossos conceitos, na maneira como estabelecemos nossas interpretações, comparações de fenômenos históricos e sociais e, enfim, na maneira de produzirmos conhecimentos, modos de significação e de produção de sentido ao mundo. (CRUZ, 2017, p. 18)

⁴ A expressão “giro descolonial” é uma forma sintética de nomear a inflexão epistêmica, ética e política nas ciências sociais latino-americanas que coloca o nosso passado colonial como ponto de partida para pensarmos a especificidade de nossas sociedades. Os autores do chamado pensamento descolonial insistem na diferença entre o colonialismo como uma experiência de dominação política e econômica expressa na relação entre metrópoles e colônias e a colonialidade como uma herança desse processo. (CRUZ, 2017, p. 23-24).

⁵ Ver mais sobre “violência epistêmica” e “epistemicídio” em Spivak (2010) e Boa Ventura Souza Santos (2010) respectivamente.

A dualidade moderno/colonial e a linearidade temporal às quais os povos colonizados foram expostos refletem na maneira como o conhecimento é produzido e comunicado nas universidades e nas escolas. Neste sentido, Pelúcio (2012) exemplificando, afirma que se aprende rapidamente nos bancos escolares os lugares geo-históricos e as escritas – inglês, francês e alemão – que são mais evoluídas e universalistas. Por haver um legado eurocêntrico, a compreensão de mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e de suas epistemes nos são negadas. Porto-Gonçalves (2005, p. 10) também corrobora a ideia quando diz que “[...] há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhe são próprias”.

Nesta perspectiva, as ciências humanas, Antropologia, Ciências Sociais, História, Filosofia, são construídas e embasadas sob os conhecimentos eurocêntricos de forma a fixá-los e reproduzi-los. A ciência Geográfica, como ciência social, também se constitui em um produto da colonialidade do poder, do saber e do ser. Sendo assim, como afirma Walter Mignolo (2003, apud Cruz, 2017, p.27) a colonialidade do saber “[...] está expressa na construção dos modelos de universidade e dos sistemas educacionais de uma forma geral presentes nos países de origem colonial”, isso resulta no que ele chama de bibliotecas coloniais.

Para romper então com a colonialidade do poder e do saber no âmbito das ciências sociais, neste caso, para se constituir uma **Geografia pós-colonial**, Cruz (2017, p. 28-32) propõe uma agenda para uma geografia descolonial brasileira:

1. O primeiro passo é construir uma geografia pautada nas especificidades e singularidades da formação socioespacial brasileira, pois as formulações teórico-conceituais do pensamento descolonial vêm de países andinos e embora estes tenham familiaridades com o Brasil também concentram importantes diferenças;
2. O segundo desafio é incorporar os conceitos geográficos, não de maneira metafórica, mas com densidade teórico-metodológica no giro descolonial, de maneira que todo patrimônio intelectual acumulado pela geografia passe por esse giro descolonial. Isso se deve principalmente ao fato de os principais autores do pensamento descolonial terem formação em outras ciências – filosofia, sociologia, entre outros;
3. O terceiro desafio é aliar teoria e prática. “As teorias, os conceitos e as interpretações do pensamento descolonial precisam dialogar com a diversidade de experiências de lutas sociais concretas” (p. 30).
4. O quarto desafio é questionar a utilização de uma leitura macroescalar a qual os pensadores descoloniais são adeptos. Sugere-se, pois, que é necessário a construção de uma leitura multiescalar [...]“que seja capaz de compreender a

colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza em termos macro e micropolíticos, tanto termos de elementos estruturais como através das práticas e experiências cotidianas”(p. 31).

5. O quinto desafio diz respeito ao rompimento da forma como se faz e se produz o conhecimento, linguagens acadêmicas, formas de comunicação, metodologias.
6. O sexto desafio põe em cheque a dimensão do sensível. “Os potenciais imagético, metafórico, narrativo e sonoro são essenciais para construirmos o exercício cotidiano de descolonização do poder, do saber, do ser e da natureza.” (p. 32).
7. E finalmente, o autor afirma a impossibilidade de pensar um esforço de descolonização que não passe pela construção de novas práticas de descolonização epistêmica como também, didático-pedagógica, que esteja expressa nos currículos, nas metodologias de ensino, nas avaliações, etc. Para o autor, “A universidade e a escola precisam se descolonizar, nós professores precisamos pensar em pedagogias outras, em pedagogias descoloniais.” (p. 32).

Desta forma, ao reformular-se textos e discursos colonialistas afirma-se novas subjetividades, novos espaços que desafiam a “metageografia global”, é neste sentido a afirmação de novas políticas de lugar (PIMENTA; SARMENTO; AZEVEDO, 2007).

Neste sentido, faz necessário que se redefina a geopolítica do conhecimento, mudando o *locus* de enunciação. Desta feita, Mignolo (2003) afirma que existe estreita relação entre a episteme e o *locus* geopolítico de enunciação: “o que se fala, quem fala e de onde se fala”. Logo, “[...] as geografias pós-coloniais são geografias corporizadas, localizadas num tempo e lugar específico que se encontram implicadas em programas políticos concretos” (PIMENTA; SARMENTO; AZEVEDO, 2007, p.14).

Questionando, de modo semelhante, à construção histórica baseada na eurocentricidade, na qual a história dos povos antigos e indígenas é narrada partindo da própria história da Europa com seus valores, sistemas e tradições, o **paradigma afrocentrado** defende que é possível recontar fatos desvelando todo este discurso hegemônico que serve apenas ao sistema socioeconômico vigente. Este paradigma afrocêntrico surge a partir da consciência política do povo africano⁶ “[...] que existia à margem da educação, da arte, da ciência, da economia, da comunicação e da tecnologia tal como definidas pelos eurocêntricos” (ASANTE, 2009, p. 94).

O paradigma afrocentrado ganha corpo na América por meio das revoluções haitianas. A luta pela independência e a resistência ao racismo faziam emergir intelectuais negros, livres ou ainda escravos nas Américas e na Europa, que por meio da

⁶ A autora Elisa Larkin Nascimento, em seu livro “Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora” adere a acepção da palavra “africano” como referente “[...] aos afrodescendentes e a seu legado cultural no continente e na diáspora em qualquer parte do mundo” (NASCIMENTO, 2009, p.33).

literatura ou estudos científicos criticavam o colonialismo europeu (FINCH III; NASCIMENTO, 2009). Os debates afrocêntricos se aprofundam nos anos de 1960 inspirados pelo movimento dos Direitos Civis nos Estados Unidos da América (do Norte), bem como pelos teóricos pan-africanistas⁷, contudo, é apenas com a publicação do livro “Afrocentricidade: a teoria da mudança social” de Molefi F. Asante que a abordagem ganha um caráter teórico sistematizado (RABAKA, 2009).

Na perspectiva de Asante (2009, p. 93),

[...] a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos.

Trata-se de reparar o conhecimento já produzido, mas também sobre a própria vivência em sociedade. A afrocentricidade busca romper com a “supremacia branca” por meio do intelecto, neste sentido a importância do processo educativo, no qual se busca firmar na própria cultura e história africana, “Assim, a afrocentricidade surgiu como um novo paradigma para desafiar o eurocentrismo [...]” (MAZAMA, 2009, p. 114) Deste modo, sublinha-se a questão da conscientização acerca do poder de “agência” dos povos africanos em questões econômicas, políticas, culturais e sociais, a qual, uma vez em sintonia com esta prática não há espaço para a marginalidade (ASANTE, 2009).

A perspectiva teórica denominada de “Geografias Pós-coloniais” e o “paradigma da afrocentricidade”, aqui brevemente apresentadas, inserem elementos importantes nos debates relacionados à educação étnico-racial de modo geral e, muito especialmente, no papel que o ensino de Geografia pode desempenhar nesse processo. Evidenciam, neste sentido, como uma educação geográfica pós-colonial pode oferecer elementos de reflexão para questionar e desconstruir estereótipos negativos que são atribuídos a diferentes povos, mas especialmente, aos negros e ao continente africano e com isso sensibilizar e orientar os educandos a entenderem as complexidades das diversas visões de mundo.

⁷ O movimento Pan-africano surge em oposição aos tráficos escravagistas nas Américas e pode ser abordado de duas formas: como projeto de libertação e como projeto de integração. Propondo desta forma a união e a luta do povo negro contra o colonialismo e o imperialismo. (ver CAMPOS, 2015; PAIM, 2014).

Defende-se aqui, entretanto, na mesma direção do pensamento de Porto-Gonçalves (2017) que não é desejável negar ou rechaçar, como tal, o pensamento europeu e, sim, questionar seu pretense valor como critério único para validar e legitimar conhecimentos, ou seja, o questionamento crucial é a exclusividade da perspectiva eurocêntrica. Não se trata, portanto, de substituir um paradigma pelo outro - eurocêntrico por afrocêntrico, pois a ideia de centralidade deixa implícita, conseqüentemente, a ideia de marginalidade. Desta forma, busca-se com tais proposições, dar visibilidade às epistemes historicamente marginalizadas e que agora se manifestam.

Neste cenário, ganham relevo a qualidade das ações pedagógicas geográficas dos professores na educação básica e, evidentemente, a formação necessária – inicial e continuada – que tal empreendimento requer. A implementação de fato destas novas epistemes em colaboração com o exercício da lei 10.639/03 depende, além das estâncias promulgadoras da lei, principalmente das ações dos professores que envolvem a execução do currículo prescrito e que são influenciadas também pelo currículo moldado pelos professores, bem como pelo currículo oculto.

Todavia, a plena consecução desse processo de reeducação não se dá naturalmente. São necessárias, destarte, a formulação de políticas de ações afirmativas que instiguem a produção de conhecimento no âmbito da academia e a reflexão e práticas pedagógicas na educação básica, que contemplem uma desconstrução do discurso hegemônico.

3 O MOVIMENTO NEGRO E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

As causas étnico-raciais emergem em um contexto de não aceitação ao preconceito racial e à subordinação socioeconômica. Desta forma eclode uma luta que busca, a partir da organização sistemática de setores ou de grupos oprimidos, levantar “bandeiras” que aglutinam homens e mulheres que deles fazem parte e, evidentemente, aberta a apoiadores que se sensibilizam com a causa.

Tais lutas despontam como um sinal de exaustão à hierarquização racial, contra a escravatura, a segregação e o *apartheid*⁸ e, a partir delas é conquistado institucionalmente por meio de políticas que possam reparar as cicatrizes deixadas por estes processos de marginalização. Diante desta conjuntura, as políticas de ações afirmativas são o objeto desta seção. O objetivo, portanto, é compreender como se instituiu as políticas de ações afirmativas, num contexto geral e no Brasil, e, a quem elas servem. Posto que, estas são consideradas o principal instrumento dos movimentos sociais e contribuem para luta contra o racismo. Esta seção aborda também a lei 10.639/03 em si, bem como a importância do movimento negro na conquista deste projeto.

3.1 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS – UM INSTRUMENTO DO MOVIMENTO NEGRO PARA A EDUCAÇÃO

Os caminhos traçados pelo movimento negro, historicamente, sempre perpassaram a educação, desde o começo das mobilizações na República em meados de 1889, com a constituição de grêmios, clubes ou associações⁹ até a união de alguns destes grupos independentes em 1978 para a formação do Movimento Negro Unificado (MNU) (DOMINGUES, 2007). Após a fragilização da ditadura militar em 1985, o MNU começa a reagir contra o discurso da democracia racial, introduzindo novamente, embora com uma perspectiva socialmente construída, a ideia de raça. Como modo de fortalecimento da identidade passou a ressaltar e reivindicar sua origem africana (GUIMARÃES, 2008).

⁸ O “apartheid”, como afirma Vitoriano (2016, p. 13), iniciado no ano de 1910 na África do Sul e legalmente aceito entre os anos de 1948 e 1994, “foi a separação do povo branco dos povos negros, em que os direitos dos negros eram diminuídos e até negados”.

⁹ Organização importante anterior à formação do Movimento Negro Unificado é a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental Negro, ambas tinham objetivos, entre outros a promoção da educação para a população negra.

Sobre este momento Guimarães (2008, p. 76) afirma que:

Para o MNU, um negro, para ser cidadão, precisa, antes de tudo, reinventar sua raça. A ideia de raça passa a ser parte do discurso corrente, aceito e absorvido de certo modo pela sociedade brasileira [...]. Mas o fato é que se introduz de novo a ideia de raça no discurso sobre nacionalidade brasileira.

Destarte, as relações raciais no Brasil ganham, a partir da existência e ações do MNU, uma ideologia que se torna instrumento de luta. Desta forma, a ideologia mais o movimento em si transformam a realidade da população negra, aliando filosofia à prática para um engajamento na luta pela sua afirmação e o devido espaço na sociedade brasileira.

Domingues (2007, p.102) descreve o movimento negro como:

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação.

Logo, para que a comunidade negra não fosse marginalizada do mercado de trabalho e, conseqüentemente, impedida de acessar aqueles bens e serviços fundamentais ao exercício da cidadania, o movimento negro afirma que a educação é a ponte de acesso para o estabelecimento de uma convivência social promotora da dignidade de todos seus membros e sem discriminação. A educação, como ressalta Gomes (2012, p. 734),

[...] é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação.

Para alcançar estes direitos apontados por Gomes (2012) foram necessárias medidas reparativas e compensatórias, ações afirmativas. Neste sentido, é interessante salientar que as ações afirmativas não tiveram seu início no Brasil, como afirma Wedderburn (2005), o primeiro país a versar e buscar maneiras de por em prática as chamadas ações afirmativas foi a Índia, país do Sudeste asiático.

Ainda quando a Índia estava sob domínio britânico, o sistema opressor de castas forçou o indiano Bhimrao Ramji Ambedkar, em 1919, a iniciar sua luta contra tal imposição social que era envolta de conceitos de superioridade/inferioridade e de pureza/impureza (WEDDERBURN, 2005). Este sistema, segundo Wedderburn (2005), é estruturado em quatro castas: as três primeiras - *brahmim*, *katriyae vishiya* – são consideradas superiores e a quarta – *shudra* – inferior, sendo as castas superiores tidas como de origem ariana e a casta inferior sendo população autóctone de pele preta. Desta feita, Ambedkar empenhou-se para que políticas públicas reparatórias¹⁰ fossem implementadas na Índia, a fim de que se iguallassem os direitos entre segmentos sociais existentes.

O autor Carlos Moore Wedderburn (2005, p. 307), afirma que após a Segunda Grande Guerra Mundial

[...] praticamente todos os países do “Terceiro mundo” – com exceção dos da América Latina - em dado momento, aplicaram políticas públicas de ações afirmativas para resolver graves problemas internos decorrentes da marginalização seletiva do segmento dominado e de privilégios herdados do passado colonial ou milenar.

Neste sentido, as ações afirmativas visaram desfazer principalmente nos países de passado colonial, problemas herdados da colonização e trazer para tais sociedades equidade em termos políticos e sociais. Desta feita, o Estado possui papel fundamental na luta contra o racismo uma vez que, segundo Wedderburn (2007), é capaz de formular estratégias articuladas que podem resultar em mudanças definitivas no campo das relações étnico-raciais. As ações afirmativas são necessárias para reposicionar, por exemplo, os negros na sociedade e dar-lhes oportunidades igualitárias. Neste sentido, Minhoto (2013, p. 2) define as ações afirmativas como:

¹⁰ As ações afirmativas podem ocorrer de duas maneiras: ações preventivas, que propõe situações em que o indivíduo possa competir em posição de igualdade (a exemplo de cursinhos preparatórios para a população negra); e ações reparatórias ou compensatórias, que propõem medidas de tratamento diferenciado para um determinado grupo (como as cotas para pessoas negras e/ou de baixa renda) (GUIMARÃES, 2009).

[...] o conjunto de medidas sociais e políticas, públicas e privadas, cujo objetivo é intervir na dinâmica social vigente buscando oferecer oportunidades diferenciadas e com caráter eminente protetivo a grupos minoritários que, por si mesmos e sem tais medidas, não logriam acessar tais condições.

Silvério (2005) corrobora esta ideia afirmando que as políticas afirmativas reconhecem os obstáculos sociais existentes para determinados grupos e buscam formas para sanar as desvantagens de políticas aparentemente neutras, mas que causam prejuízos aos grupos que não são atendidos por elas. Trata-se, portanto de ações planejadas que visam corrigir uma determinada situação social que, negando o princípio democrático, impede ou dificulta o acesso a bens e serviços a todos devido.

Destarte, para Silvério (2005, p. 146) “Estas demandas [ações afirmativas] tem de ser entendidas como indenizações devidas, pela sociedade, àqueles a quem ela tem impedido vida digna e saudável, trabalho, moradia, educação, respeito às suas raízes, à religião”. Desta maneira, o emprego de ações afirmativas exige:

[...] que se reconheça a diversidade étnico-racial da população brasileira; que se restabeleçam relações entre negros, brancos, índios, asiáticos em novos moldes; que se corrijam distorções de tratamentos excludentes dados aos negros; que se encarem os sofrimentos a quem tem sido submetidos, não como um problema unicamente deles, mas de toda sociedade brasileira (SILVÉRIO, 2005, p. 146).

No Brasil, estas ações surgem mais fortemente nas últimas décadas em função da importância de criminalizar o preconceito racial e também de proporcionar oportunidades, como a entrada em uma universidade e visibilidade à população negra, sendo todas amparadas por lei. Neste sentido, algumas leis foram criadas em função da pressão organizada e sistemática dos movimentos negros existentes no Brasil. Estas leis, portanto, configuram a vivência do negro no Brasil, no sentido de reivindicar e assegurar direitos sociais e, de modo mais amplo, um melhor tratamento como ser humano.

São quatro as leis federais que, no Brasil, dão suporte à população negra a fim de afirmá-la na sociedade como um todo: 1. Lei 7.716/89 (**Lei Caó**); 2. Lei 12.288/10 (**Estatuto da Igualdade Racial**); 3. Lei 12.711/12 (**Lei das Cotas**) e, 4. Lei 10.639/03 (**Ensino da História e Cultura Afro**). Em seu conjunto, são frutos das lutas

organizadas do Movimento Negro pela democratização da sociedade brasileira e afirmação de sua identidade.

A **Lei Caó** foi sancionada em 5 de janeiro de 1989 e define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Esta é a única lei que regulamenta as práticas de crime de racismo no Brasil.

Na sequência, institui-se o **Estatuto da Igualdade Racial** com a Lei 12.288, no dia 20 de julho de 2010, que tem por objetivo “[...] garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010, sem p.). Portanto, o documento reúne todos os elementos que compõem a vivência em sociedade, à totalidade cotidiana da população negra, saúde, educação, religião e também refere-se à comunidade quilombola¹¹.

Em seguida, tem-se a **Lei das Cotas** nº 12.711 que foi sancionada em 29 de agosto de 2012 e dispõe sobre o ingresso dos estudantes nas Universidades Federais e Institutos Federais de ensino técnico de nível médio. Segundo o MEC,

As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas – metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas do estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2012, sem p.).

Porém, anterior à sanção desta lei em 2012, as Instituições de Ensino Superior já começaram a aderir ao programa de cotas, num movimento que começou em 2001. A Universidade de Brasília e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro foram umas das primeiras a inserirem o sistema de cotas.

Uma das leis cuja função é contribuir para questionar e transformar a consciência eurocentrada que, de modo geral, marca os conteúdos escolares e, mais amplamente o imaginário da população brasileira é a lei 10.639/03 – **Ensino da**

¹¹ “Comunidades quilombolas são grupos com trajetória própria, cuja origem se refere a diferentes situações, a partir de doações de terras realizadas a partir da desagregação de monoculturas; compra de terras pelos próprios sujeitos, com o fim do sistema escravagista; terras obtidas em troca de prestação de serviços; ou áreas ocupadas no processo de resistências ao sistema escravagista. Em todos os casos, o território é a base de reprodução física, social, econômica e cultural da coletividade. (COSTA, 2015, sem p.)

História e Cultura Afro. Esta Lei contou com a efetiva participação dos integrantes do Movimento Negro em seu processo de proposição, trâmite e aprovação no Congresso Nacional, ou seja, foi uma importante conquista devido às lutas travadas por este Movimento. Esta foi promulgada em janeiro de 2003 e é objeto de análise nesta pesquisa.

Deste modo, são relevantes as atividades sociais do movimento negro, principalmente na educação, uma vez que esta influi diretamente na construção identitária da população negra, fazendo com que haja uma reestruturação do meio social, dando maior visibilidade a essa expressiva parcela da sociedade brasileira. Tal influência política, segundo Domingues (2007, p. 114) tonifica a luta contra o problema do racismo, que busca pelo viés da educação solucionar tais contextos e passa então a propor ações como “[...] a revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia inter-étnica; reavaliação do papel do negro na história do Brasil [...]”. Deste modo, pensa-se em uma educação integrada para a valorização do ensino de história da África.

A lei, em seu teor, como se observa no trecho abaixo transcrito, obriga o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, bem como, de igual modo, o destaque à luta dos afrodescendentes no Brasil pela afirmação e reconhecimento de sua identidade cultural:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História e Cultura da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (...)

Art. 79-B O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2004, p. 26).

Assim, tal legislação apresenta as discussões nos conteúdos acerca das relações étnico-raciais e as questões que dizem respeito aos afrodescendentes, esperando que estas discussões anulem nos alunos, independente de sua etnia, preconceitos que estão

fortemente ligados a eles sobre a questão afrodescendente. Entende-se, neste sentido, em consonância com Santos (2011, p. 5) que tal dispositivo “[...] é atualmente o principal instrumento de combate ao racismo no campo da educação [...]”. Potencializada pela revisão crítica dos conteúdos e temáticas tradicionalmente trabalhados pela Geografia escolar, defende-se que essa disciplina pode constituir-se em uma importante e forte aliada para a plena consecução dos objetivos da Lei. Impõe-se, todavia, especial atenção ao processo de formação de professores e à implementação dos currículos escolares.

Assim, a Lei tem como objetivo maior fazer com que haja uma discussão por parte dos professores acerca da identidade positiva em detrimento da negativa da África e dos africanos. Isto é, que abordem com seus alunos a sociedade africana em sua diversidade, com dinâmicas políticas e sociais próprias que mantem suas culturas. Nesta perspectiva, comunga-se com a opinião de Santos (2011) quando afirma que a Lei reposiciona o negro e as relações raciais na educação, chamando a atenção para como conhecimentos aparentemente neutros contribuem para reprodução de estereótipos. Conseqüentemente, neste processo é pertinente a valorização do afrodescendente no Brasil, para que eles se afirmem como tal e tenham espaço na sociedade brasileira sem sofrer com preconceitos.

Para que estas abordagens sejam viabilizadas na rede básica, é necessário dar início ao debate na universidade e, especialmente, nos cursos de formação de professores. Para tanto, o Conselho Nacional de Educação, via Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, regulamenta a prática da Lei nas Instituições de Ensino Superior.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos das disciplinas e atividades dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento das questões e temática que dizem respeito aos afrodescendentes [...] (BRASIL, 2004, p. 1).

Deste modo, a fim de que a Lei fosse corretamente abordada no espaço escolar e no âmbito acadêmico, o Conselho Nacional de Educação apresenta uma resolução que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, cujo objetivo fundamental é “[...] promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-raciais positivas, rumo a

construção de nação democrática” (BRASIL, 2004, p. 1). Esta, mais especificamente, tem por objetivo:

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004, p. 11).

Desta forma, institui-se uma diretriz que orienta a organização dos currículos tanto na rede básica quanto nas universidades, a fim de promover uma educação antirracista. Porém, é relevante destacar as exigências dos movimentos negros desde suas mobilizações em 1889, até a sua configuração atual (MNU) em relação à educação, afirmando que apenas depois de 55 anos é que este movimento consegue sistematizar, em Lei, um projeto que atingiu diretamente a população negra. Vale destacar que o trabalho e a mobilização do movimento negro não cessaram com a promulgação da lei 10.639/03, uma vez que há a necessidade de seguir, de perto, os efeitos sociais reais que por meio delas se deseja que sejam efetivados. Como, nesse sentido, alerta (GOMES, 2011, p. 144):

A história política brasileira nos revela que entre as intenções das legislações antirracistas e a sua efetivação na realidade social há sempre distâncias, avanços e limites, os quais precisam ser acompanhados pelos cidadãos e cidadãs brasileiros e pelos movimentos sociais por meio de um efetivo controle público.

Portanto, é fundamental que ações para compreensão e efetivação da temática relativa à Lei especialmente no que tange ao Ensino de Geografia sejam realizadas. Uma vez que, o Ensino de Geografia, desde a perspectiva da espacialidade, tem a função de preparar o aluno para a vida em sociedade e o exercício da cidadania, é primordial que este ensino esteja voltado para o cumprimento da Lei em seu cerne, isto é, como postura efetiva, já que esta prima por uma educação antirracista.

Neste sentido, Santos (2015, p. 320) afirma:

Educar para a igualdade racial é, portanto, interferir na constituição de referenciais, dos saberes que interferem decisivamente na formação de personalidades, visões de mundo e dos códigos comportamentais que orientam a forma como o indivíduo se percebe/posiciona no mundo –

como ele vê o mundo e aprende a transitar, a se movimentar nele. É intervir na forma como o indivíduo se vê e vê ao *outro*.

O processo de socialização e educação são relações sociais que se constituem no espaço vivido e, portanto, reconhecer tais configurações e identificar posições que podem ser econômicas, sociais e políticas faz parte dos conhecimentos transmitidos pela Geografia. Deste modo, esta disciplina tem papel relevante na luta antirracismo proposto pela lei 10.639/03, uma vez que “As relações raciais grafam o espaço, se constituem no espaço e com o espaço” (SANTOS, 2015, p. 321). Lê-las, compreendê-las e construir saberes a partir destas reflexões é papel da Geografia.

Neste sentido, ressalta-se o papel fundamental da educação geográfica pós-colonial para a contínua avaliação e revisão dos conteúdos curriculares veiculados por essa disciplina escolar. As proposições da lei 10.639/03 e os pensamentos pós-coloniais caminham juntos na efetivação da mudança do discurso hegemônico. Fator que contribui para esta efetivação também são as teorizações acerca do currículo, bem como, o entendimento de como suas características são relevantes para as práticas pedagógicas. Na seção seguinte serão abordados tais elementos.

4 O CURRÍCULO COMO TERRITÓRIO DE LUTAS E DISPUTAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Se é verdade que a simples promulgação de leis ou resoluções não garantem a transformação das realidades de modo geral e, particularmente, a promoção de uma educação antirracista, é fundamental, neste caso, que se atente para as questões relacionadas ao currículo como um documento que, marcado por acirrados debates que envolvem diferentes interesses sociais representados, entre outros, por instituições organizacionais, órgãos do Estado, como o Ministério da Educação e Cultura – MEC, movimentos empresariais organizados, movimentos sociais e, evidentemente, as instituições educacionais, seja na instância universitária ou da educação básica. Sendo, então, a organização e a implementação dos currículos sempre um espaço de lutas políticas, um território importante de disputas, a organização dos currículos, suas definições, é assim, um espaço importante para a efetivação ou não das Leis de modo geral e, particularmente da lei 10.639/03.

Destarte, a próxima seção tem como intenção discutir a respeito da constituição do currículo, seu conceito e intenções de forma geral, a fim de compreender como embates políticos, econômicos e sociais influenciam na sua construção e sua prática.

4.1 O CURRÍCULO, O CURRÍCULO ESCOLAR E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

O significado pedagógico de currículo vai muito além de algo técnico e estático no qual professores se baseiam para estruturar seus conteúdos em sala de aula. O currículo exerce uma função social que permite formar cidadãos capazes de agir em sociedade conforme os interesses contidos no mesmo. Assim, como artefato social e cultural, só pode ser devidamente compreendido no contexto mais amplo no qual se devem considerar as determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. Nesta perspectiva, seguindo o raciocínio de Moreira e Silva (2006, p. 7-8),

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal

– ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Compreende-se, então, que as reflexões sobre o currículo têm, em sua natureza, um forte caráter político. Ou seja, todo currículo, explícita ou implicitamente, é carregado de intenções. Vale dizer que o currículo não é composto simplesmente de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados válidos. Trata-se, portanto, de um território de disputas no qual a assepsia científica não cabe (SACRISTÁN, 1998).

Desta feita, dizer que o currículo é um território de disputas deixa subentendido que este está sujeito a uma série de intervenções políticas, administrativas e econômicas que influenciam na constituição deste conjunto de textos nos quais vários atores e grupos impõem e contrapõem suas forças e interesses. Nas palavras de Libâneo (2005, p. 19), “O currículo está imerso em relações de poder implicadas nas relações de classe, etnia, gênero”. O próprio currículo constitui relações de poder. Elas não estão apenas no poder da instituição, das pessoas, da legislação, mas naquelas relações de poder que impregnam as rotinas organizacionais, os rituais cotidianos.

Moreira e Silva (2005, p. 29) corroboram essa ideia ao dizer que:

[...] o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está, assim, no centro das relações de poder.

Neste sentido, numa concepção crítica de educação, vale repetir, mais do que um simples documento impresso e muito mais do que listas de conteúdos e prescrições metodológicas, o currículo reflete lutas políticas que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social maior.

Desta feita, Sacristán (1998, p. 15) confirma tais afirmações ressaltando que:

[...] o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples.

O currículo, portanto, possui uma função social concomitante à da escola, logo, a educação escolarizada citada por Sacristán (1998) tem íntima ligação com o currículo. Uma vez que, é por meio dele que os conhecimentos são socialmente distribuídos para o alunado e que os permitirá pensar e agir sobre o meio social (YOUNG, 2014).

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] Está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (SACRISTÁN, 1998, p. 17)

Bernstein (1980, p. 47, *apud* SACRISTÁN, 1998, p. 19) na mesma direção afirma que, “As formas através das quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público refletem a distribuição do poder e dos princípios de controle social.” Cabe, portanto, às diferentes instituições de ensino moldarem seu currículo determinando o modo como seus beneficiários ou alunos serão formados intelectualmente e socialmente.

Desta feita, está claro que a constituição destes currículos influencia diretamente na posição social que o indivíduo formado poderá ocupar perante a sociedade e qual será o seu papel social nela. Verifica-se, assim, em sintonia com as ideias de Sacristán (1998) que o grau e o tipo de saber que os indivíduos logram nas instituições escolares têm evidentes consequências no nível de seu desenvolvimento pessoal, suas realizações sociais e no *status* que essa pessoa possa conseguir.

Este processo então gera outra tensão, pois, as escolhas de determinados conteúdos para composição do currículo excluem, conseqüentemente, outros conteúdos; estes poderiam formar então um novo currículo (SACRISTÁN, 1998). Neste sentido, podem-se tomar como exemplo as próprias discussões desta pesquisa, uma vez que a realidade do currículo brasileiro atual é de conteúdos que frequentemente valorizam as culturas europeia e norte americana, tomando como ponto de partida para a história mundial os momentos das Grandes Navegações que geraram as “descobertas” de outros continentes. A consolidação destas ideias no currículo, não deixa espaço para narrativas que não sejam hegemônicas e, portanto, formariam um novo currículo.

Tal debate desencadeia no embate entre o **currículo prescrito** e o **currículo moldado pelos professores**. Analisando o **currículo prescrito**, afirma Sacristán (2000, p.104):

Em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para elaboração de materiais, controle do sistema, etc.

Desta forma, o currículo prescrito é um documento formal que auxilia na construção de planejamentos anuais e de planos de aula. É um documento que colabora com o docente, contudo não deixa de ser algo que tende a “engessar” suas ações. Neste sentido, a agência do professor sobre o currículo é de extrema relevância. **O currículo moldado pelo professor** tem neste ator “[...] papel decisivo na concretização dos conteúdos e significados do currículo, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-texto, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

Neste sentido, o professor atua como mediador entre o currículo prescrito e o aluno, de forma a modelar os documentos formais a fim de que estes estejam ao alcance do alunado e posto, efetivamente, a favor de seus interesses individuais.

Essa mediação, transferida para a análise do desenvolvimento do currículo na prática, significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda gama de aprendizagens dos alunos (SACRISTÁN, 2000, p. 166).

Tais modelações acontecem seja no âmbito escolar quanto no âmbito universitário. Professores adaptam o currículo prescrito de acordo com a realidade dos alunos e também com suas próprias práticas e experiências.

Neste contexto pode-se considerar também o currículo oculto, que não se trata das adaptações feitas pelos professores (currículo moldado), mas sim aquele “[...] constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, **sem fazer parte do currículo oficial, explícito**, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2004, p. 78, grifo nosso). O currículo oculto é se não a aprendizagem de comportamentos, atitudes, valores e orientações que se desenrolam com as relações sociais dentro da escola, professores, alunos, administrativo, todos contribuem para o aprendizado. Nesta linha, Moreira e Silva (2005), trazem um adendo

ao dizer que não se pode atribuir toda a centralidade para as ações subjetivas do currículo oculto e esquecer a responsabilidade que o currículo oficial tem sobre a formação educacional.

Deste modo, é relevante trazer para foco novamente a questão desta dissertação. A investigação da implementação dos estudos geográficos para africanidades pode estar acontecendo no currículo prescrito, através de leis curriculares, contudo a modelação do currículo pelo professor e também os aspectos que compõem o currículo oculto podem interferir na prática real destes conteúdos. A mudança do olhar eurocêntrico é fundamental neste processo de modelação curricular, não se trata de aniquilação das temáticas que dizem respeito às “descobertas” realizadas pelos europeus, mas sim o aprofundamento desta visão, resultando num aprendizado em que não se tenha “Uma visão universal única” – como fora discutido nos capítulos anteriores deste trabalho.

Destarte, o entendimento das grandes matrizes curriculares é crucial para uma melhor compreensão das análises referentes ao campo prático deste trabalho. Sacristán (1998), num exame histórico, identifica e aponta estas quatro grandes matrizes curriculares que influenciam na configuração do currículo: 1) **o currículo academicista**; 2) **o currículo baseado nas experiências vividas pelos alunos**; 3) **o currículo tecnicista e efficientista**; e 4) **o currículo como configurador da prática** (SACRISTÁN, 1998).

O currículo baseado no academicismo emerge do saber acadêmico medieval baseado no *trivium* e no *quadrivium*¹², os quais centram os conteúdos em forma de disciplinas especializadas. Uma alternância moderna deste tipo de configuração são os currículos com conteúdos integrados ou inter-relacionados. O mesmo está enraizado no sistema de ordenação educativo, uma vez que está em forma de “lista de conteúdos” tornando mais fácil seu controle e avaliação (SACRISTÁN, 1998).

É uma concepção que recolhe toda a tradição acadêmica em educação, que valoriza os saberes distribuídos em disciplinas especializadas – ou, quando muito, em áreas nas quais se justapõem componentes curriculares - como expressão da cultura elaborada, transformando-as em instrumento para o progresso pela escala do sistema escolar [...] (SACRISTÁN, 1998, p. 39).

¹² *Trivium* e *quadrivium* são grupos de disciplinas que fazem parte das artes liberais, metodologia de ensino que foi organizada na Idade Média. *Trivium* diz respeito ao ensino da gramática, da retórica e da dialética. *Quadrivium* é o ensino da geometria, da aritmética, da música e da astronomia. (PEINADO, 2012).

Contudo, essa perspectiva de currículo conteudista traz conflitos relacionados a programas que não são atrativos aos alunos, bem como conteúdos de pouca significância para quem os recebe (SACRISTÁN, 1998). Neste sentido, houve o movimento progressista nos Estados Unidos e a “Escola Nova¹³” na Europa que contribuíram para o rompimento do currículo pautado apenas em matérias, dando espaço a pluralizações e diversificações das finalidades educativas (SACRISTÁN, 1998).

Essas diversificações dizem respeito às **perspectivas experienciais dos alunos**, segunda grande matriz curricular, apontada por Sacristán (1998). Nesta perspectiva a escola é vista

[...] como uma agência socializadora e educadora total, cujas finalidades vão mais além da introdução dos alunos nos saberes acadêmicos, para abranger um projeto global de educação (SACRISTÁN, 1998, p. 42).

Nesta nova perspectiva o currículo se baseia nas experiências dos alunos e traz para o âmbito escolar aspectos também psicológicos e, conseqüentemente, de relacionamento social: “A atenção aos processos educativos e não apenas aos conteúdos é o novo princípio que apoia a concepção do currículo como a experiência do aluno nas instituições escolares” (SACRISTÁN, 1998, p. 42).

O currículo pautado na vivência dos alunos traz relevância à medida que transpõe realidade ao currículo conteudista, de modo que se torna possível reconhecer e/ou praticar os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

A terceira grande matriz curricular identificada e analisada por Sacristán (1998) é por ele denominada de **tecnicista e eficientista**. Nesta perspectiva, o currículo passa a ser visto como algo “científico e politicamente neutro” e voltado à eficiência no qual são determinados objetivos a serem cumpridos de forma racional e técnica. Nesse sentido, “Perde-se de vista a dimensão histórica, social e cultural do currículo, para convertê-lo em objeto gerenciável” (SACRISTÁN, 1998, p. 46).

Neste sentido, Silva (2004, p. 24) corrobora esta ideia quando afirma que “Numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a

¹³ A Escola Nova foi um movimento educacional que teve seu início na Europa e nos Estados Unidos, com ápice no século XX. A principal ideia propulsora deste movimento era a autonomia dos alunos, no qual o professor é facilitador da aprendizagem e instigador. (Ver mais em John Dewey (1859-1952)).

uma questão técnica”. Tem-se, então, um currículo pensado na expansão do meio fabril e empresarial para o meio educacional, um seria a extensão do outro.

Nesta perspectiva, os fundamentos curriculares passam a se pautar nos princípios da Administração Científica ou “gestão científica”, o qual foi construído “[...] uma teoria de estruturação do currículo que se baseava na diferenciação de objetos educacionais em termos das funções específicas e limitadas da vida adulta” (APPLE, 1982, p. 106 apud SILVA, 2006). Deste modo, propunha um ensino e aprendizagem tecnicista com práticas pedagógicas definidas operacionalmente.

Neste modelo de currículo a atenção está voltada para o cumprimento das diretrizes propostas, de modo que não haja contestações acerca dos conteúdos e de suas finalidades (SACRISTÁN, 1998). Tal modelo, como se sabe, acompanhou as políticas educacionais impostas pela ditadura no Brasil (1964-1985), que apresenta um forte controle nas questões sociais e, sobretudo, o sistema escolar. É caracterizado por ações acríticas, de não questionamento de valores e significados dos conteúdos (SACRISTÁN, 1998).

A quarta grande matriz identificada pelo autor é denominada de **o currículo como configurador da prática**. Em contraposição aos modelos explicitados anteriormente, esta orientação curricular centra-se sua perspectiva na “dialética teoria-prática” que consiste em:

[...] um esquema globalizador dos problemas relacionados com o currículo, que, num contexto democrático, deve desembocar em propostas de maior autonomia para o sistema em relação à administração e ao professorado para modelar a sua prática (SACRISTÁN, 1998, p. 47).

Para o autor, tal perspectiva “[...] é o discurso mais coerente para relacionar os diferentes círculos dos quais procedem determinações para a ação pedagógica, como uma melhor capacidade explicativa, ainda que dela não sejam deduzíveis simples “roteiros” para prática” (SACRISTÁN, 1998, p. 47). Assim, considerando que a sociologia crítica do currículo busca compreendê-lo como uma expressão da correlação de diversas forças em uma determinada sociedade.

Uma alternativa crítica deve considerar o currículo como um artefato intermediário e mediador entre a sociedade exterior às escolas e as práticas sociais concretas que nelas se exercitam como consequência do desenvolvimento do currículo (SACRISTÁN, 1998, p. 49).

Este modelo crítico permite que alunos e professores desempenhem papéis de sujeitos do currículo. Sacristán (1998) afirma que tais mudanças foram possíveis mediante o enfraquecimento do paradigma positivista e do domínio da psicologia sobre as práticas escolares, aliado ao regresso do pensamento crítico na educação que se envolve com a mudança dos programas curriculares.

O currículo como configurador da prática não mais é baseado apenas em uma teoria conteudista e tecnicista, e sim em toda prática que envolve a escola. “A teoria do currículo deve contribuir, assim, para uma melhora da compreensão dos fenômenos que se produzem nos sistemas de educação, manifestando o compromisso com a realidade” (REID, 1980, p. 18 apud SACRISTÁN, 1998, p. 48).

Este modelo se torna relevante, uma vez que, desconstruindo a imagem dos professores como meros recursos instrumentais ou, simplesmente reprodutores de saberes a eles concedem mais autonomia e protagonismo. Por se desdobrar sobre a prática da escola e utilizar a teoria para a compreensão da mesma o currículo se torna, nesta perspectiva, “um instrumento emancipatório”.

O currículo, além de ser um conglomerado cultural organizado de forma peculiar que permite análises desde múltiplos pontos de vista, cria toda uma atividade social, política e técnica variada, quadro que lhe dá um sentido peculiar. Como assinalamos, o campo definido dentro do sistema curricular supõe um conjunto de atividades de produções de materiais, de divisão de competências, de fonte de ideias incidindo nas formas e formatos curriculares, uma determinada organização sócio-política que lhe empresta um sentido particular, contribuindo para determinar seu significado real (SACRISTÁN, 1998, p. 49).

O currículo, portanto, não se trata apenas de um documento formal de mera descrição dos conteúdos e procedimentos metodológicos educacionais, embora estas características sejam úteis aos professores. Este é também, e talvez mais importante, um instrumento pelo qual os saberes culturais são organizados e conduzidos de acordo com os interesses sócio-políticos da sociedade, tornando-se território de disputas entre as diferentes camadas sociais.

Neste sentido, é possível, pelo exame dos pressupostos, conteúdos e intenções das teorias críticas na análise dos currículos, encontrar evidentes nexos entre estas e as reivindicações e conquistas do movimento negro, especialmente, aquelas vinculadas à

promulgação da lei 10.639/2003. Silva (2004), por exemplo, evidenciando que foi por meio dos vínculos entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganharam seu lugar nos estudos curriculares, afirmam que o texto curricular (considerando amplamente, os livros didáticos, os paradidáticos, as orientações curriculares oficiais, as datas festivas comemorativas, entre outros) estão fortemente marcados de narrativas nacionais, étnicas, e raciais. Para ele, em suas narrativas os textos curriculares:

[...] celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial (SILVA, 2004, p. 101-102).

Deste modo, uma questão que se coloca aos estudiosos dessa temática é encontrar os meios mais eficazes para, na crítica às narrativas hegemônicas de identidade que perpassam o currículo, desconstruir imagens, questionar os estereótipos, afirmar os compromissos de uma educação voltada à prática da justiça e da liberdade. Assim, pode-se afirmar, em consonância com Santos e Souza (2012, p. 190), que:

Tanto as organizações do Movimento Social Negro quanto os estudiosos das teorias críticas sobre o currículo partilham da ideia de que a educação escolar apresenta papel importante na transmissão e no fortalecimento dos arcabouços ideológicos, sejam eles progressistas ou conservadores. Sendo assim, o currículo pode transmitir tanto estereótipos preconceituosos quanto valores de tolerância para sua clientela. É daí que surgem as disputas entre os grupos que se beneficiam com a manutenção e aqueles que exigem a transformação do sistema político vigente. Não há cidadania sem direitos, e não há direitos onde há diferenciações, logo a luta pela erradicação de ideologias e práticas discriminatórias é a luta por justiça e liberdade. A lei 10.639/2003 se coloca como uma possibilidade de rompimento desse ciclo de exclusão.

Nesta perspectiva, como foi abordado nas seções iniciais deste trabalho, houve uma construção histórica discursiva que salienta o poder hegemônico branco sobre as minorias étnico-raciais e, evidentemente, estas narrativas acabam por se propagar pelo currículo. Destarte, Young (2011, p. 620) aborda também esta questão quando afirma que “[...] as disciplinas escolares expressam valores universais que tratam todos os seres

humanos como iguais e não como membros de diferentes classes sociais, grupos étnicos ou meninos e meninas”.

Silva (2004, p. 101-102) contribui para esse pensamento quando diz:

O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, **o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial.** (grifo nosso).

Desta forma, para solucionar tais problemas e fazer uma desconstrução no currículo hegemônico às questões étnico-raciais devem ser tratadas como uma construção social e política. Portanto, há um avanço na relação entre o currículo e as diferenças sociais, culturais, étnicas e raciais quando o currículo assume um caráter, além de multiculturalista, também crítico. É necessário reconhecer, no currículo, a diversidade e problematizar como estas estão sendo reconhecidas, a fim de romper o currículo de cunho opressor.

Neste sentido, é chamado, mais uma vez, a atenção para o currículo crítico, o qual busca abordar as questões educacionais étnico-raciais centrando sua discussão em causas históricas, institucionais e discursivas (SILVA, 2004). Assim, pode se trazer à tona a veracidade das epistemes que dissertam acerca do colonialismo do poder e do saber, visando a reinterpretação dos conteúdos escolares e acima de tudo o próprio ensino universitário.

Colaborando para que estas mudanças ocorram de fato no currículo, Santos (2015, p. 317) afirma,

O movimento social se coloca, nesta perspectiva, como um ator social que disputa o currículo, tanto nas suas dimensões prescritivas quanto nas práticas concretas que se dão seja no ambiente escolar ou nas esferas institucionais de formulação e execução de políticas educacionais.

Desta forma, esta ideia vai ao encontro daquilo que se tem do currículo como território de disputas. Por ser um campo onde as relações de poder gravitam sobre ele há, a todo o momento, embates entre as esferas institucionais que fazem a manutenção

do discurso hegemônico, mantendo-o no currículo prescrito, entre as camadas das minorias sociais que tencionam o currículo prescrito para que seja abordado, de maneira complexa – via revisão de conteúdos, inserção de novos conteúdos, revisão de materiais didáticos, produção de conhecimento – as questões das relações étnico-raciais no ensino.

É relevante relembrar as questões da colonialidade do saber e do poder, no qual é chamada atenção para como os conteúdos dos currículos podem propagar discursos que contribuem para a hegemonia de um poder opressor. O chamado a problematizar os processos e ritos sociais do cotidiano que são naturalizados e tidos como normais é também uma característica do pensar do currículo baseado na criticidade.

Portanto, percebe-se que a união das ideias da colonialidade do poder e do saber com a teorização do currículo de base crítica é instrumento de fundamental importância na implementação da lei 10.639/03. Neste sentido, os capítulos que seguem mostrarão como a implementação desta lei está acontecendo nas Universidades Estaduais de Londrina e de Maringá, bem como a utilização pelos professores do departamento de Geografia dessas Instituições de Ensino, das epistemes do currículo crítico e os saberes geográficos pós-coloniais.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo principal desta pesquisa, como já citado anteriormente, é compreender como os cursos de Geografia da Universidade Estadual de Londrina e Universidade Estadual Maringá, ambas localizadas no estado do Paraná, estão atuando para uma formação docente para a educação das relações étnico-raciais, ou seja, como estão implementando a lei 10.636/03.

Neste sentido, optou-se, considerando os objetivos destacados, pela realização de uma pesquisa de cunho qualitativo (BAUER & GASKELL, 2002; CHIZZOTTI, 2006), cujo *corpus* ou material de análise, consiste basicamente da literatura produzida na área, dos PPCs das instituições – bem como, os documentos e diretrizes a eles relacionados – e a transcrição de entrevistas realizadas com professores selecionados do corpo docente desses cursos.

Assim, a pesquisa se constituiu inicialmente no levantamento e análise de material bibliográfico para suporte teórico e metodológico. Buscou-se, desta forma o aprofundamento de conceitos importantes para a pesquisa tais como “educação antirracista”, “currículo”, “relações étnico-raciais”, “geografias pós-coloniais” e “afrocentricidade”.

Por conseguinte, num segundo momento, organizou-se trabalhos de campo nas duas universidades centrados na coleta e análise documentais, especialmente os 1) Projetos Pedagógicos dos Cursos de Geografia – PPC e 2) na realização de entrevistas com coordenadores e membros do corpo docente desses cursos. Buscou-se assim, analisar o currículo dos cursos dessas duas instituições em dois momentos fundamentais para se compreender concretamente suas práticas. A primeira, centrada no exame do currículo pré-ativo ou prescrito e, a segunda, no currículo ativo, ou na acepção de Sacristán, o currículo como prática.

Considera-se relevante para a pesquisa a análise dos PPCs dos cursos de licenciatura em Geografia, uma vez que, como destacado no decorrer desta dissertação, a presença ou omissão de determinados temas ou assuntos nesses documentos revelam significados que, de modo implícito ou explícito mostram os compromissos políticos do documento, ou quais saberes o curso deseja disseminar. Entretanto, é fato a existência de uma constante tensão entre o “currículo documento” (Neste caso os PPCs das instituições) e o “currículo como prática”, ou seja, o texto escrito e aprovado pelas

instâncias maiores da universidade e as práticas, efetivamente realizadas pelo corpo docente dessas instituições.

Assim, ainda para complementar este segundo momento, buscou-se levantar informações por meio da realização de entrevistas semiestruturadas a partir da organização de tópico-guias¹⁴ (BAUER; GASKELL, 2002) com profissionais integrantes do corpo docente de cada uma das instituições investigadas. Os sujeitos alvo da pesquisa, considerando as duas instituições foram os seguintes: 1. Coordenadores do conselho acadêmico; 2. Professores da área de Ensino de Geografia; 3. Professores que trabalham com área de Geografia da População; e 4. Professores que trabalham com a área da Geografia Urbana. Totalizando nove professores.

Tabela 1 – Caracterização dos entrevistados

Nome	Formação acadêmica	Instituição/Tempo na instituição	Disciplinas que ministra/ministrou
Maria	Doutorado – UFSC	UEL/9 anos	Ensino de Geografia e Estágio de Vivência Docente
Suzi	Doutorado – USP	UEM/7 anos	Geografia da População; Planejamento Gestão do Território; Geografia das Indústrias.
Renan	Doutorado – UEL	UEL/3 anos	Metodologia; Geografia do Turismo; Cartografia Temática; Didática; Ensino de Geografia e Estágio de Vivência Docente.
Emanuel	Doutorado – UNESP	UEL/1 e 2 meses	Geografia da População
Luís	Doutorado – UFSC	UEM/5 anos	Supervisão de Estágio em Ensino de Geografia; Estágio Curricular em Ensino I, II, III e IV.
Otávio	Doutorado – UEM	UEM/1 ano	Geografia Humana para Ensino; Supervisão de Estágio em Ensino de Geografia.
Ana	Pós-Doutorado – Uni. de Barcelona	UEM/13 anos	Metodologia de Ensino; prática de Ensino; Regiões do Brasil; Introdução ao Planejamento Regional; Organização Espacial Mundial; Geografia Econômica; Gestão e Planejamento II; Geografia Urbana I e II; Geografia

¹⁴ O roteiro das entrevistas para os coordenadores do conselho acadêmico, professores da área de Ensino de Geografia, da área de Geografia da População, de Geografia Urbana e os professores com projetos de ensino, pesquisa, ou extensão podem ser observados no apêndice deste trabalho.

			Urbana do Terceiro Mundo.
Marina	Pós-Doutorado – USP	UEM/17 anos	Coordenador
Emiliano	Doutorado – USP	UEL/15 anos	Coordenador

ORG: A autora

A escolha dos coordenadores dos conselhos acadêmicos aconteceu devido ao seu papel na discussão e decisão sobre o formato final do PPC, bem como e, conseqüentemente, na sua participação nas reuniões em que os mesmos foram debatidos e aprovados, possibilitando a observação da aceitação dos demais participantes. Os professores da área de ensino foram escolhidos pelo seu papel fundamental na licenciatura, uma vez que a partir dos conhecimentos desta área o futuro docente saberá como agir em sala de aula. É neste âmbito que o aluno entra em contato com teorias curriculares gerais e específicas da geografia que contribuem para construção dos processos educacionais em sala, bem como materiais didáticos pedagógicos. Por conseguinte, professores das áreas de Geografia da População e Urbana tem seu papel relevante nas entrevistas pela compreensão e análise, cada qual em sua área, das grafias socioespaciais que são produzidas no espaço geográfico e que ao discutir conhecimentos junto aos discentes (futuros professores) contribuem para propagação ou não do discurso hegemônico.

Entende-se que a efetividade de uma proposta pedagógica que almeje sucesso na promoção da educação para as relações étnico-raciais deve envolver o esforço da totalidade dos profissionais nele envolvidos. Entretanto, diante da impossibilidade de ouvir todos os professores afetos aos cursos pesquisados, optou-se por restringir aos professores das áreas citadas. Acredita-se tratar-se de áreas afins à temática aqui em pauta e nas quais, mais provavelmente, seja discutida e debatida com os futuros professores. Ou que mesmo, que componham seus devidos conteúdos programáticos. O foco principal, portanto, vale repetir, está direcionado para as disciplinas do campo do Ensino de Geografia, da Geografia da População e da Geografia Urbana.

Buscou-se investigar, também, complementarmente, a existência ou não de atividades de pesquisa, ensino e extensão relacionadas à temática aqui discutida, considerando as atividades desenvolvidas pelo corpo docente como um todo no âmbito dos cursos investigados. A identificação dessas atividades resultará, evidentemente, na organização de entrevistas nos mesmo moldes já mencionadas.

A análise do material recolhido nesses dois momentos da pesquisa de campo foi realizada segundo os pressupostos da metodologia da análise de conteúdo sugeridos por

Bardin (2007) e Moraes (1999). Sendo, assim, serão explanadas, a seguir, as características desse tipo de análise de textos.

5.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo, apesar de ter servido muitos anos às pesquisas quantitativas, atualmente possibilita a exploração de mensagens e informações, dando caráter qualitativo a estas análises e compreendendo trabalhos de natureza dialética, fenomenológica e etnográfica (MORAES, 1999).

A análise de conteúdos como afirma Moraes (1999, p. 90) baseado nos estudos de Olabuenaga e Ispizúa (1989) é uma metodologia “[...] para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas para o conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social, de outro modo inacessíveis”.

A matéria-prima da análise de conteúdo pode ser qualquer documento verbal ou não, contudo, todos eles precisam ser processados para melhor interpretação e compreensão e é isso que a metodologia proporciona ao pesquisador (MORAES, 1999). É importante observar, contudo, que como afirma Moraes (1999, p. 11), “De certo modo, a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui uma interpretação”.

É relevante que, nas análises de conteúdo, se leve em consideração o contexto. Uma vez que a mensagem da comunicação é simbólica, o pesquisador deve explicitar o contexto no qual se analisam os dados, pois, embora os dados estejam expressos diretamente no texto, o contexto precisa ser reconstruído pelo pesquisador (MORAES, 1999, p. 11). Outro fator também necessário à análise de conteúdo é a determinação clara dos objetivos da pesquisa (MORAES, 1999).

Partindo das proposições de Bardin (2007), diferentes autores apresentam diversificadas descrições do processo da análise de conteúdo. Nesta dissertação, segue-se a proposição de Moraes (1999) que elenca cinco etapas no processo de análise do conteúdo e descritas, sinteticamente, na tabela abaixo:

Tabela 2 – Etapas do processo de análise do conteúdo

Etapas	Descrição
--------	-----------

Preparação	a) Ler os materiais e decidir quais são realmente necessários para a pesquisa. b) Escolher um código que identifique os documentos rapidamente.
Unitarização	a) RELER os documentos e definir uma unidade de análise, que podem ser palavras, frases ou temas. b) RELER os materiais para identificar as unidades de análise. c) Isolar as unidades de análise e em seguida reescrevê-las e reelaborá-las fora do contexto do material original. d) Definir unidades de conteúdo, para que se possa retornar ao contexto a qual a unidade de análise estava inserida.
Categorização	Redução de dados. As categorias necessitam de alguns critérios: a) Ser válida ou pertinente exige que as categorias criadas sejam úteis. b) Exaustividade é dizer que todo conteúdo deve ser categorizado. c) Homogeneidade, isso significa que a classificação deve ser baseada numa única variável. d) Exclusividade quer dizer que um elemento não pode fazer parte de mais de uma categorização. e) Objetividade.
Descrição	Para cada categoria constrói-se um texto síntese. É o momento de expressar os significados captados.
Interpretação	Interpretação dos dados.

Fonte: MORAES, 1999

ORG: A autora.

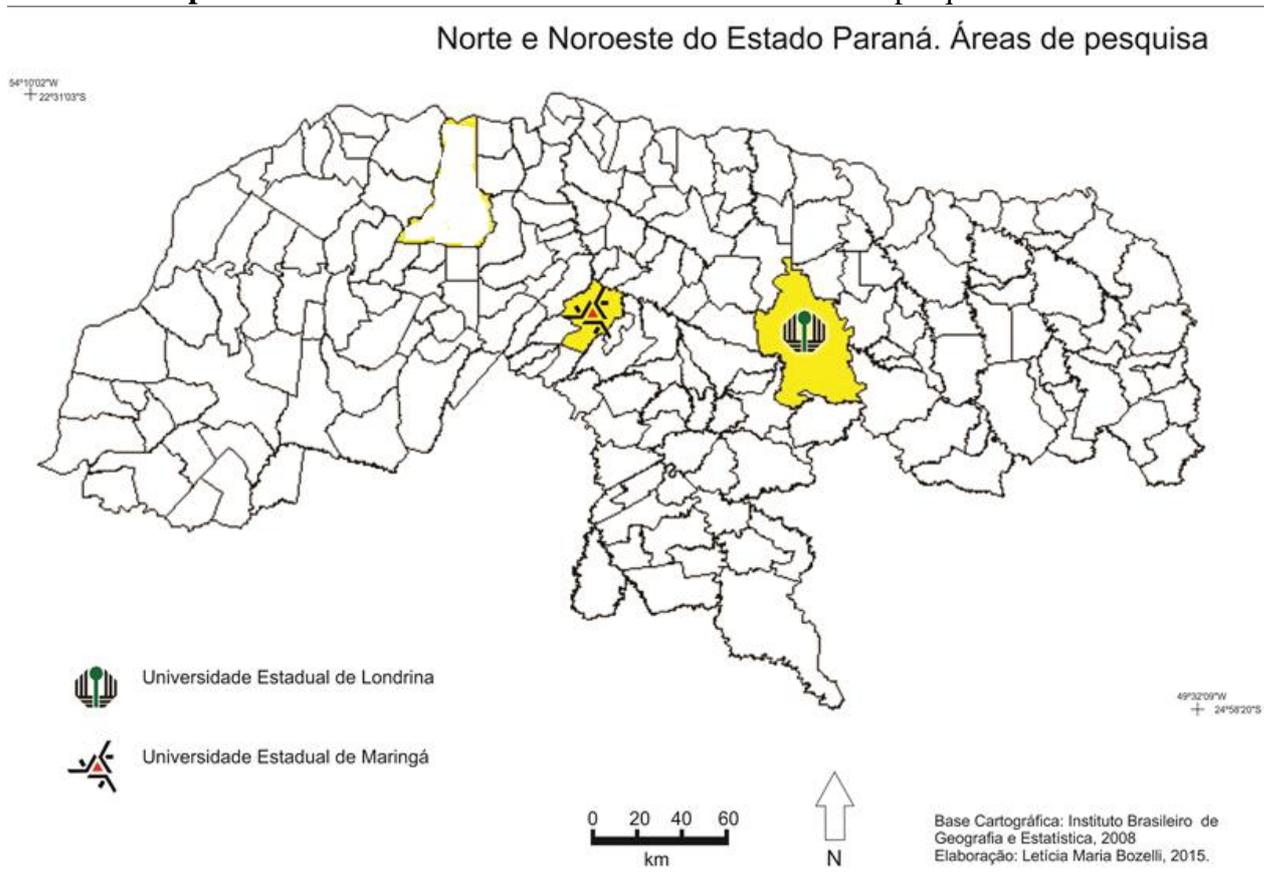
Deste modo, é relevante ressaltar a importância do processo de categorização, descrição e interpretação para a presente pesquisa. A categorização dos conteúdos das entrevistas em temáticas é um facilitador na interpretação das mesmas. É um elemento importante, pois impede que, uma mesma fala, por exemplo, seja utilizada em mais de um assunto, evitando a confusão de contextos.

Neste sentido, a descrição também é facilitada, pois todas as falas, de diferentes entrevistados, mas com o mesmo contexto e conseqüentemente, na mesma categoria podem ser descritos, transformados em texto síntese. A partir deste texto síntese se junta a teoria já descrita nesta dissertação para interpretação das falas dos entrevistados. Desta feita, a próxima seção abordará os resultados encontrados nas análises documentais e entrevistas aliada a interpretação teórica desta pesquisa.

6 A PESQUISA DE CAMPO: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção evidenciam-se os resultados da pesquisa de campo realizada no âmbito dos cursos de Geografia de licenciatura em Geografia da UEL e da UEM (Mapa 1), cujo objetivo, como já foi ressaltado, é compreender como essas instituições estão preparando os futuros professores de Geografia para uma educação antirracista e promotora da igualdade étnico-racial. Com esse intuito, apresenta-se, inicialmente, um breve histórico das instituições selecionadas para estudo para, em seguida, considerando a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2007; MORAES, 1999) apresentar a categorização que resultou da análise dos respectivos Projetos Pedagógicos do Curso e entrevistas com professores a eles vinculados.

Mapa 1 – Norte e Noroeste do Estado do Paraná. Área de pesquisa.



ORG: BOZELLI, 2015.

O curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Maringá foi criado em 1966 (por meio da Lei 5.456 de 26.12.1966 e da Resolução 59/66, do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná) e, nesse período, estava abrigado no departamento de Geo-História da então Fundação Faculdade Estadual de Filosofia

Ciências e Letras, criadas no mesmo ano em 1966. Posteriormente, em 6 de maio de 1969 passou a integrar a Universidade Estadual de Maringá UEM (na época Fundação Universidade Estadual de Maringá) por meio da lei 6.034. Foi reconhecido pelo Conselho Federal de Educação, no ano de 1972, por meio do Parecer n. 92/72- CESU.

Atualmente, considerando a organização política administrativa da UEM o Departamento de Geografia, com habilitação Bacharelado e/ou Licenciatura, está alocado no Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. Deste modo, o Departamento de Geografia – DGE é o responsável pelo curso de Licenciatura em Geografia desde o seu início em 1967, e, pelo curso de Bacharelado, a partir de 1986. A resolução que regulamenta o PPC deste curso é de nº 169, aprovado em 2015 e está em vigência desde 2016. É importante salientar que a UEM possui políticas públicas voltadas para estudantes de escolas públicas – as cotas sociais, e no que diz respeito às cotas raciais ainda se trata de um debate muito polêmico na universidade, impossibilitando sua consolidação. Contudo, esta instituição de ensino possui o Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros – NEIAB, que produz conhecimentos acerca do debate étnico-racial.

O curso de Geografia da UEL teve início em março de 1958 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, regulamentado pelo decreto nº 43.143/58. Em 1972 foi incorporado à Universidade Estadual de Londrina, funcionando regularmente até 1975, quando teve seu vestibular interrompido devido a pouca procura para o curso, consequência da implementação da lei 5692/71 que instituiu o curso de Geografia, História e Educação Moral e Cívica – “Estudos Sociais”. Tal implementação empobreceu a formação inicial docente que se transformou em Licenciatura Curta. O curso só retomaria suas atividades em 1980.

Atualmente, o curso se encontra no Departamento Geociências no Centro de Ciências Exatas – CCE da UEL. A resolução que regulamenta o PPC deste curso é de número 0265/2009, que está em vigência desde 2010.

A Universidade Estadual de Londrina conta com políticas públicas tanto para estudantes de escolas públicas quanto para a população negra, ou seja - cotas sociais e raciais. Para melhor atender esses dois públicos, foi constituído o Programa de Apoio à Permanência – PROPE, com o objetivo de desenvolver mecanismos pedagógicos de assistência estudantil. A universidade também conta com a Comissão Universidade para Índios – CUIA que trata de um vestibular próprio para a ingresso de indígenas.

No que diz respeito à análise de conteúdo realizada, esta possibilitou a organização de duas grandes categorias que a seguir são apresentadas. A primeira está centrada na análise dos respectivos PPC das universidades e, a segunda categoria nos dados recolhidos a partir das entrevistas com os docentes.

- O CURRÍCULO PRESCRITO: TENSÕES EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS
- O CURRÍCULO COMO PRÁTICA OU MOLDADO PELOS PROFESSORES

Esta segunda categoria, como se pode observar a seguir ficou composta pelas seguintes subcategorias:

- A influência do Movimento Negro na constituição do currículo e nas práticas pedagógicas dos professores formadores;
- A importância social das questões étnico-raciais para a formação docente;
- A contribuição dos conteúdos geográficos para uma educação antirracista;
- A presença de uma disciplina específica para tratar das questões étnico-raciais;
- A apresentação didática das questões étnico-raciais em sala;
- Projetos de pesquisa, ensino e extensão focados na questão étnico-racial;
- Desafios e perspectivas para formação docente geográfica antirracista.

6.1 O CURRÍCULO PRESCRITO: TENSÕES EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS.

Como bem pontua Sacristán (1998) a análise dos currículos mostra a quais interesses estes servem. Deste modo, serão trazidos para debate e análise os PPC dos cursos de licenciatura em Geografia da UEL e da UEM em sua inter-relação com as entrevistas dos coordenadores dos conselhos acadêmicos, de modo que possa ser entendido como a implementação das questões étnico-raciais estão acontecendo e se de fato ela acontece em todo âmbito curricular ou apenas em disciplinas as quais seus docentes são afetos à temática.

A resolução CEPE/CA nº 0265/2009¹⁵ que reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Geografia – Habilitação: Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina considera explicitamente a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que

¹⁵ Esta resolução está vigente desde 2010 e tem previsão de reformulação para 2018/2019.

instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Deste modo, há a inserção do debate das relações étnico-raciais no currículo prescrito de Geografia desta instituição.

Dentre os objetivos do curso de Geografia da UEL, um deles chama atenção quando diz:

No plano **ético-político**, buscar-se-á contemplar a **multiculturalidade** da sociedade brasileira, o ensino visando à aprendizagem dos alunos, o compromisso com os recursos naturais, com o patrimônio histórico-cultural e com **a justiça social** (UEL, 2009, p. 11, grifo nosso).

O plano ético-político mencionado no excerto, diz respeito à multiculturalidade presente na sociedade brasileira e a necessidade de, neste sentido, dar-lhe a devida visibilidade visando à promoção da justiça social. Entende-se que a Geografia tem os instrumentos suficientes para promover uma educação antirracista, contudo, observa-se na análise do PPC deste Departamento, que a temática em si não aparece com ênfase e sim extremamente diluída.

Questionado a respeito, o coordenador Emiliano do curso de Geografia da UEL afirma a necessidade de contemplar essa temática nos conteúdos das diferentes disciplinas que compõem o curso, de maneira que esta temática seja mais valorizada pelo currículo. Ele afirma: “[...] na minha cabeça ficou mais cristalizado a ideia de adaptar os conteúdos das disciplinas para que houvesse o atendimento dessa lei no sentido que os alunos tivessem de maneira mais evidente no currículo o tratamento dessas questões” (informação verbal).

O coordenador também reafirma a importância do papel da Geografia no cenário das discussões sobre as relações étnico-raciais e, comparando os demais cursos de licenciaturas, sintetiza que:

[...] pra nós [o colegiado de Geografia] não foi tão difícil por que a Geografia tradicionalmente trata dessas questões; só não tinha essa terminologia. Questões indígenas, conteúdos da Geografia da População, população afro, para gente parte do que era solicitado [pela Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004] já estava sendo atendido. O que houve nas disciplinas específicas da licenciatura foi uma inclusão maior desses temas, como os direitos humanos. As disciplinas da licenciatura passaram a modificar seu programa dando

maior abrangência a esses temas. Então, essas foram as adaptações no PPC vigente (Informação verbal).

É importante considerar no exame do excerto transcrito que embora o tema em tela seja, de fato, “tradicionalmente” tratado pela Geografia e respectiva disciplina escolar, a perspectiva de análise – como foi retratado no decorrer deste trabalho – não raramente ainda privilegia a visão eurocêntrica. Deste modo, é preciso ressaltar, pois, que o simples fato dessas temáticas serem contempladas na Geografia não elimina a possibilidade de posições acríicas em relação às abordagens eurocêntricas. Sua fala revela uma preocupação salutar, mas que, em si mesma, não aponta para a superação da problemática apresentada.

Segundo as informações transmitidas pelo coordenador, há atualmente uma atenção maior para a inclusão da temática nos conteúdos das disciplinas de Geografia da População e as disciplinas específicas de Ensino de Geografia. Verifica-se, entretanto, pelo exame do ementário do PPC vigente (nº 0265/2009) que as questões étnico-raciais encontram-se diluídas e sem o destaque que a Lei pretende proporcionar. Todavia, como se observa na fala do coordenador, essa realidade poderá mudar com a implementação do novo PPC de Geografia da instituição que busca atender o disposto na Resolução nº 2, de Julho de 2015 do CNE, que define as Diretrizes Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada.

Com o intuito de atender recomendação da Resolução e, de certo modo, reconhecendo a importância desta questão, o novo PPC da UEL que entrará em vigor no ano de 2018, contemplará uma nova disciplina intitulada: “Ensino de Geografia da Diversidade” a qual será obrigatória e contará com uma carga horária de 60 horas. Sua ementa aborda:

As concepções de racismo científico e políticas de embranquecimento. Diálogos sobre desigualdade étnico-racial, multiculturalismo, identidade, religião e política e as manifestações no espaço geográfico. Diversidade sexual de gênero e sua relevância para o ensino de Geografia. Direitos Humanos e educação geográfica. Trabalho de campo¹⁶.

¹⁶ Documento cedido pelo coordenador do Conselho Acadêmico de Geografia da UEL. Será publicado como parte do novo Projeto Pedagógico do Curso em 2018.

Neste sentido, o curso mostra-se engajado em vincular o debate étnico-racial à Geografia, que como vimos nos capítulos anteriores tem instrumentos necessários para teorizar este debate no espaço geográfico. Entretanto, o coordenador de curso de Geociências da UEL enfatiza alguns problemas para implementação desse novo PPC, no que diz respeito ao debate das relações étnico-raciais: “1) Professores não formados; 2) Pouco material que não seja eurocêntrico; 3) Trabalho militante que gere apenas uma visão.” (Informação verbal).

Tais considerações são pertinentes à medida que contemplam uma preocupação verdadeira, entretanto, em se tratando de professores universitários, a pesquisa faz parte de suas jornadas, logo se espera que um professor que não se vê capacitado para tais empreendimentos busque capacitar-se por meio da pesquisa. No que diz respeito ao trabalho militante, pode-se trazer a contribuição de Porto-Gonçalves (2017) ao dizer que não se deve rechaçar um conhecimento em detrimento do outro. O trabalho militante traz contribuições na medida em que se busca um conhecimento maior acerca de determinados conteúdos e, como será visto na análise das próximas categorias, auxiliam na formação dos professores.

A resolução n. 02/2015 (CNE), dentre outras considerações, acentua a importância da:

[...] igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de concepções pedagógicas; **o respeito à liberdade e o apreço à tolerância**; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; **o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial**, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino (BRASIL, 2015, p. 1, grifo nosso).

Neste sentido, dentre outros objetivos, nota-se que esta diretriz prima pela valorização da diversidade étnico-racial, de modo que a formação docente “[...] promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação” (BRASIL, 2015, p.4).

Em sintonia com as pesquisas preocupadas com articulação entre as instituições formadoras de professores e o sistema de educação básica, a referida resolução fomenta

uma concepção de formação de professores como um *continuum* que se estende por toda a carreira desses profissionais, situando a escola como espaço privilegiado de reflexão e formação. Logo, vê-se a relevância do aprofundamento da compreensão da questão das relações étnico-raciais na universidade, uma vez que esta realidade se reflete na educação básica.

De um modo geral a Universidade Estadual de Londrina apresenta um engajamento político forte, uma vez que possui a Comissão Universidade para os Índios – CUIA; possui o programa de cotas raciais; e também os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB¹⁷.

Na Universidade Estadual de Maringá o departamento de Geografia está elaborando um novo PPC com as exigências da resolução 02/2015 e que será implementado a partir de 2019. Segundo a coordenadora Marina é provável que, para tratar das questões étnico-raciais, o Departamento faça parceria com o NEIAB/UEM, para que ofereçam disciplinas ou que sejam feitos seminários nos quais estas questões estejam contempladas.

Observa-se, no exame do atual PPC da UEM, que a disciplina Geografia Urbana no Departamento de Geografia UEM é dividida em I e II. Suas ementas, respectivamente, mencionam:

Introdução aos estudos de Geografia Urbana I e suas diferentes perspectivas. O processo de urbanização e sua evolução histórica. Conceituação - cidade, urbano e urbanização e termos afins. O enfoque intraurbano: morfologia, agentes produtores e **processos socioespaciais**

Geografia Urbana II - O planejamento urbano: instrumentos, legislação, histórico e tendências. Conjuntos urbanos metropolitanos e não metropolitanos. Rede urbana e estudos interurbanos. (UEM, 2016, p. 16, grifo nosso).

Percebe-se que apenas Geografia Urbana I faz menção aos processos socioespaciais e que não são especificados quais são estes processos, deixando uma lacuna no currículo. No que se diz respeito à Geografia da População, a ementa explicita claramente as questões das etnias:

¹⁷ O NEAB é um grupo de estudos interdisciplinar que atrai docentes e discentes para discussões acerca das relações étnico-raciais.

Abordagens teóricas dos estudos populacionais. Estudos de Geografia da População. Crescimento e a distribuição espacial da população e a sua mobilidade sócio espacial, global e nacional. **Diferentes formas de agrupamentos da população e da sociedade: etnias, geração, renda, trabalho, gênero, indicadores sociais, os impactos sociais, diferentes grupos da população.** Políticas públicas, agentes da sociedade civil, ações do Estado, população no espaço nacional e global (UEM, 2016, p. 08, grifo nosso).

É interessante fazer um adendo às nomenclaturas de etnia e raça, uma vez que não são todos os Departamentos de Geografia que utilizam o termo raça, desta forma pode ser que este termo não apareça nos PPC, apenas o termo etnia. Esta discussão conceitual entre as ciências humanas não é consensual uma vez que há autores que acreditam que o termo raça vem de uma construção histórica e é utilizado para manutenção do sistema capitalista e, portanto, existe a diferenciação por raça e outros autores que julgam esse termo pejorativo e que ao utilizar o termo etnia ameniza-se a carga histórica contida no primeiro.

Investigando a partir desses dois termos, as disciplinas de Ensino de Geografia não fazem menção às questões étnico-raciais. Entende-se, entretanto, que tal ausência é em si mesmo um dado relevante à pesquisa. Por um lado, pode-se de compreender que à semelhança daquilo que se observou na fala do coordenador Emiliano da UEL, considera-se que a tradição dos estudos geográficos nessas temáticas seja suficiente para o atendimento da Lei e, por outro, contraditoriamente, pode revelar certa insensibilidade do PPC do referido Departamento às demandas postas pela Lei e pela própria sociedade.

6.2 O CURRÍCULO COMO PRÁTICA OU MODELADO PELOS PROFESSORES

Considera-se que uma maneira interessante e privilegiada de análise do currículo é o exame das práticas efetivamente desenvolvidas no interior de uma proposta de curso. O currículo prescrito – considerando, evidentemente os programas e ementas previamente aprovadas pelos cursos – é uma permanente referência na ordenação das práticas docentes. Entretanto, o professor é um agente ativo e pode-se afirmar, segundo as concepções dos autores que subsidiam este trabalho (SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2004; MOREIRA E SILVA, 2005), decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando-o a partir de seus saberes, de sua cultura profissional e até mesmo de suas disposições e valores pessoais.

Busca-se assim, a seguir, a partir das falas dos entrevistados, compreender as ações dos professores na modelação e efetivação da educação para a promoção das relações étnico-raciais nas duas universidades tentando caracterizá-las, ou seja, identificar seus traços mais marcantes, avanços, dificuldades, contradições, etc. Como já foi destacado, os resultados estão sintetizados em oito subcategorias que serão destacadas a seguir.

6.2.1 A INFLUÊNCIA DO MOVIMENTO NEGRO NA CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES FORMADORES

As contribuições do Movimento Negro, como foram dissertadas no decorrer deste trabalho, foram e continuam sendo fundamentais para a efetivação das políticas e práticas institucionais para a promoção das relações étnico-raciais. O Movimento busca deste modo, como também em outros âmbitos sociais, marcar sua presença no espaço acadêmico com o objetivo de acessar tanto os docentes quanto os discentes.

A criação de grupos de estudos como, por exemplo, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) permite que a luta da população negra seja embasada teoricamente e que fundamentados em autores relevantes para o debate na universidade, alunos e professores possam participar de modo crítico em discussões relativas à segregação racial, ao racismo e a discriminação. Trata-se, portanto, de um instrumento que qualifica o debate institucional e que pode influenciar, como se viu, a formulação de políticas de modo geral e, particularmente, como se verá, a prática pedagógica dos professores.

Nesse sentido, a professora Maria da UEL conta que só começou a inserir as questões da lei 10.639, “[...] a partir de 2013, que foi quando eu entrei no NEAB” (Informação verbal). Descrevendo a rotina de encontros quinzenais com leituras e discussões de textos relacionados à temática, a professora evidencia que sua participação e envolvimento neste grupo foi fundamental para dar início aos debates étnico-raciais em sala, posto que os estudos realizados nestes grupos lhe garantiam a segurança necessária para conduzir discussões teóricas e práticas com os acadêmicos.

É interessante analisar, assim, o percurso da professora no NEAB e sua relação com as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Observa-se neste sentido e em sintonia com os autores que sustentam esta dissertação, que a simples presença da temática no currículo prescrito ou nas leis e resoluções que regem a formação de

professores, não garantem sua efetiva implementação e sucesso. Depois de poder acessar as discussões realizadas pelo NEAB, continua a professora Maria:

[...] eu passei a discutir de maneira mais profunda a questão racial a partir de 2013. Em 2012 eu conheci a professora Ana Maria que era coordenadora na época do LEAFRO e depois ela passou a ser coordenadora do NEAB. Então final de 2012, a gente começou a ter contato. [...] Agora ele aparece mesmo no meu programa, desde 2014, então tem quatro anos que eu faço esse trabalho. (Informação verbal)

A professora Maria observa, refletindo sobre seus nove anos de atuação na Universidade, que somente após seu ingresso no NEAB passou a discutir as questões étnico-raciais em suas aulas. Mesmo não estando pautado no programa aprovado pelo departamento, E ela afirma: “Em 2013 ele não estava no programa oficial, mas no final deste ano eu usei uma aula pra inserir as questões afro, **só que não estavam no meu programa.**” (Informação verbal. Grifo nosso). Neste caso, a autonomia do professor no cenário acadêmico contribui para inserção destes temas que possuem uma transversalidade: “É o que eu falei, a gente tem autonomia e eu achei importante, eu tinha passado o ano todo no NEAB, final de 2013 eu comecei a discutir”. (Informação verbal).

A professora Suzi da UEM, semelhantemente à professora Maria, relata que ao conhecer o movimento negro e, mantendo contato com seus integrantes, passou a receber com frequência “[...] produções e pesquisas sobre isso [relações étnico-raciais], falo em termos de doutorado, mestrado, publicações. Eu estou recebendo um monte... mais de 20 títulos que o Movimento Negro me mandou.” Ela não menciona o NEIAB/UEM, mas revela que tal contato repercute diretamente nas discussões em sala de aula, de modo a tonificar e fomentar o debate entre os alunos.

Contudo, a professora Suzi ressalta o desinteresse do alunado no que diz respeito ao estudo desta temática de forma geral: “[...] acho que a dificuldade está em os alunos procurarem estudar, ler mais sobre a Geografia. Por que eles não estão lendo os assuntos correlatos aos estudos afros e não estão lendo um monte de outros assuntos da Geografia”. (Informação verbal)

As entrevistas com as professoras Suzi e Maria mostram, também, que a contribuição teórica que advém do Movimento Negro de modo geral e, particularmente do NEAB/UEL/NEIAB/UEM extrapola as discussões propriamente geográficas. Por se tratar de um grupo interdisciplinar os participantes podem usufruir de produções

teóricas de diferentes disciplinas acadêmicas ou campos da ciência. A professora Maria afirma,

[...] é claro que são referências para Ciências Sociais, embora a gente estude autores de outras áreas também, como o Franz Fanon que é da psicologia, a gente trabalhou com Sartre esses dias, aquela introdução ao racismo de Sartre, que é filósofo. Então, na Geografia como eu disse a você, temos o Dos Anjos, o Renato, o Rattz¹⁸, é praticamente isso que eu tenho de leituras da Geografia. (Informação verbal).

Neste sentido, pesquisas e estudos de autores geográficos também se desdobram sobre o tema das relações étnico-raciais e permitem uma abordagem geográfica em sala de aula, não apenas descritiva e classificatória, mas uma análise que permita entender o indivíduo e sua produção socioespacial. Contudo, as produções acadêmicas ainda são escassas se comparado às outras áreas da ciência humana.

Entende-se, portanto, a relevância do Movimento Negro na jornada das professoras, contribuindo para efetivação da implementação dos temas étnico-raciais no Ensino Superior. Pode-se, neste sentido, trazer as contribuições de Gomes (2012) quando ressalta que a produção engajada do conhecimento valoriza o diálogo entre diferentes sujeitos sociais e suas diferentes culturas. Tais conhecimentos cooperam para trazer para diálogo sujeitos que não tem seu local de fala, como afirma Porto-Gonçalves (2017), expressos nas epistemes eurocêntricas.

Deste modo, verifica-se que a atuação do Movimento Negro nas Instituições de Ensino Superiores significa uma disputa por um lugar no qual a população negra tenha seu local de fala e que, através de estudos aprofundados, os professores possam e saibam valorizar, também conhecimentos que foram historicamente omitidos. Destarte, o próximo tópico abordará, segundo a apreensão dos entrevistados na investigação, a importância social destas questões para a formação docente.

6.2.2 A IMPORTÂNCIA SOCIAL DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

¹⁸ DOS ANJOS, R. S. Modelagem dos Processos Espaciais Formadores da Dinâmica Urbana no Distrito Federal do Brasil. **Doutorado**. USP, 1995. SANTOS, R. E. Agendas & agências: a espacialidade dos movimentos sociais a partir do Pré-Vestibular para Negros e Carentes. **Doutorado**. UFF, 2006. RATTZ, A. O mundo é grande e a nação também: identidade e mobilidade em territórios negros. **Doutorado**. USP, 2001.

Nesta categoria, algumas questões geram inquietações: Qual a importância da apreensão das questões étnico-raciais para a formação docente de modo geral e, particularmente, do professor de Geografia? Como sensibilizar o futuro professor para importância e atualidade dessas questões?

Respondendo a estas questões, o professor Renan da UEL afirma:

[...] que esse tipo de política é importante para trazer as questões afirmativas, uma vez que não se trata apenas de uma questão curricular ou uma disciplina que vai ser colocada ali. Eu vejo essas disciplinas como fomentadoras de um processo de sensibilização, as discussões e as práticas que acontecem possibilitam que os alunos se deem conta do espaço que eles estão vivenciando. Porque nós **não temos uma representatividade de negros realmente**, numa turma de 40 alunos a gente vai encontrar 2, 3, 4 no máximo ali. (Informação verbal).

Neste sentido, é importante destacar que mesmo numa Instituição que possui cotas raciais para ingresso no vestibular, o professor Renan afirma não haver muitos alunos negros, por isso a necessidade deste debate em sala como forma de sensibilizar todos os alunos acerca da relevância desta temática.

O professor Renan defende que as disciplinas “transgridam” seu papel curricular e vê estas questões “[...] indo mais para um caminho de sensibilização. Então sensibilizar para que a pessoa adquira consciência, é neste sentido” (Informação verbal). Todavia, o professor apresenta uma ideia de currículo conteudista o qual é preciso “transgredir” para ações sensibilizadoras e críticas. Na realidade o professor age de forma crítica, mas não acredita que o currículo se coloque desta forma.

A professora Suzi da UEM pensa nesta discussão como caminho necessário para a formação de cidadãos, uma vez que levar estas abordagens para sala de aula é condição fundamental para dar visibilidade à questão da diversidade étnico-racial, multicultural e, assim, fomentar a igualdade e o respeito. A professora destaca, também, a necessidade de se discutir as consequências dos processos de discriminação étnico-racial e argumenta: “Então eu acho que tem uma **questão racial**, mas também uma **questão econômica**, eu acho que estão muito imbricadas as duas” (Informação verbal. Grifo nosso). Para a professora Suzi, portanto, a questão racial está intimamente ligada à questão econômica, assim como foi narrado no início desta pesquisa, o processo de segregação racial pós-abolição causou uma marginalização que foi também econômica, por isso a relevância de discutir estes processos com os alunos, a fim de elucidar o papel

eurocentrista na manutenção do capitalismo. Contudo, é preciso entender que não se trata apenas de uma questão econômica e sim que para o desenvolvimento do capitalismo tal qual como ele é, é necessário também uma diferenciação racial.

O professor Emanuel, nesta mesma linha de pensamento, assevera a relevância da presença das questões étnico-raciais na formação de professores afirmando que “A importância é muito grande porque você parte desde o princípio que muitos deles vêm de uma situação socioeconômica desprivilegiada, principalmente no curso de Geografia”. Lembrando que muitos alunos deste curso entraram na Universidade pelo regime de cotas, o professor Emanuel conclui:

Então a gente sabe que se vive num país de muitas desigualdades, isso é histórico; trabalho com Geografia Agrária e você percebe que até mesmo esse sistema de acesso a terra após a abolição da escravatura, continuou repercutindo desigualdades sociais e econômicas, que é a característica essencial do Brasil. Então muitos deles se encaixam dentro do próprio sujeito que é referência do tema da diversidade étnico-racial. (Informação verbal).

Para o professor Emanuel, portanto, é importante que se leve em consideração as características dos alunos que ingressam no curso de Geografia, uma vez que os mesmos não fazem parte dos cursos elitizados. Desta forma, os sujeitos que estão em sala de aula, como afirma o professor, podem se encaixar no tema da diversidade étnico-racial. O professor toca, assim como a professora Suzi, nos processos marginalizadores que causaram segregações socioespaciais e raciais, chamando atenção para a Lei de Terras que repercute problemas como desigualdades de distribuição de terras.

Avançando na análise da questão, a professora Suzi chama atenção para a potencial e possível ação multiplicadora que o futuro docente poderá desencadear, tanto em sua atividade profissional como na vida social cotidiana. Para ela, a compreensão e a superação dos processos segregacionistas no espaço geográfico pressupõem:

[...] trabalhar para formar um professor multiplicador dessa reflexão. Temos que empoderar todos os alunos, não só a população negra como também a população branca. O empoderamento tem que ser de todo mundo sobre isso, entender e lutar contra esse movimento de exclusão. É a cidadania né, um aluno crítico (Informação verbal).

O professor Luís corrobora a ideia quando afirma que a formação docente deve ser abrangente, de modo que supra a necessidade de uma visão crítica acerca de seus

entornos e que superem preconceitos. Entende-se, assim, com base nas epistemes das geografias pós-coloniais e com consonância com Cruz (2017) que é necessário descolonizar tanto as teorias e conceituações geográficas de uma forma geral, quanto as ações cotidianas de relações de poder; esta última pode ser considerada uma forma de empoderamento, uma vez que, compreendendo como as relações de poder incutidas por um discurso hegemônico capitalista eurocentrado se constituem e produzem o espaço é possível desconstruir tal pensamento e conceber um outro, com base crítica, a fim de questionar uma episteme única. Esta posição é consonante às reflexões de um currículo de cunho crítico que busca abranger em sua composição conteúdos que possibilitem a compreensão da realidade vivida pelo aluno como num todo. Neste sentido, a forma como o currículo é composto, neste caso na universidade, refletem as abordagens que serão feitas no âmbito escolar.

A professora Maria toca num assunto essencial desta pesquisa quando afirma: “[...] se você olha a BNCC ela trabalha bastante com esses fragmentos, então acho que é preciso a gente dar essa base aqui na Geografia de modo que eles [os futuros professores] consigam produzir um conhecimento específico sobre essas questões” (Informação verbal).

Neste sentido, o professor Emanuel também sublinha em sua fala que os futuros docentes terão que lidar com situações que remetem às questões étnico-raciais. Logo, “[...] é importante nós lidarmos com esses temas uma vez que, acaba se envolvendo com o campo de trabalho dos professores e também no sentido da justiça social que a Geografia enquanto ciência humana pode contribuir para alcança-la” (Informação verbal).

Percebe-se, então, que as questões étnico-raciais possuem uma relevância na formação docente que reflete diretamente no âmbito social. Ao relatarmos, os professores, que a realidade socioeconômica de cada aluno está representada na sala de aula e que este contexto permite a discussão dos fatores que produziram esta realidade, há então, a possibilidade de análise crítica destes elementos.

A utilização do currículo de forma crítica, para compreensão e análise do cotidiano dos alunos, bem como o emprego das geografias pós-coloniais para a desconstrução de um discurso de manutenção do sistema capitalista hegemônico produz um conhecimento que permite aos futuros professores exercerem estes pensamentos no âmbito escolar e, sobretudo no cotidiano, na vivência em sociedade.

6.2.3 A CONTRIBUIÇÃO DOS CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A Geografia possui vários objetivos, dentre eles, a produção de teorias para a compreensão e análise do espaço geográfico e, na perspectiva que aqui se defende, subsidiar práticas que visem sua possível transformação. Colaborar, portanto, para o entendimento de processos sociais que são produzidos em diferentes lugares, sejam eles agrários ou urbanos, abrangendo a organização dos espaços geográficos e a mobilidade e influência de diferentes grupos sociais neste contexto, é parte da missão mais específica da Geografia para o desenvolvimento social.

Isto significa dizer que a Geografia possui papel fundamental na análise dos vários grupos sociais que compõe a sociedade e a produção destes grupos no espaço geográfico. O professor Emanuel da UEL afirma, neste sentido:

Nós pensamos a Geografia como a ciência que trabalha com o espaço geográfico e este tem que ser lido como uma produção social, logo, entende-se que ele é produzido por meio de conflitos e a função da Geografia tem que ser no sentido da justiça social, de mostrar o espaço do cidadão. (Informação verbal).

Ainda neste sentido, o professor Emanuel enfatiza a relevância da inserção social que a Geografia é capaz de realizar, mostrando a incorporação espacial, num espectro étnico-racial, o lugar que esta população negra ocupa.

Nesta perspectiva, o professor Luís da UEM contribui para a discussão quando afirma que “[...] é muito importante que os fundamentos teórico-metodológicos da Geografia sejam fundamentos que levem de fato a uma interpretação da realidade como uma totalidade socioespacial.” (Informação verbal). A professora Ana da UEM corrobora essa ideia quando afirma que o docente deve trabalhar a Geografia de forma que contemple a condição humana, numa perspectiva social, desta maneira, consequentemente serão abordadas as desigualdades socioespaciais de alguma maneira.

Verifica-se, nas falas dos professores Emanuel, Luís e Ana, preocupação em afirmar o compromisso da ciência geográfica com a promoção da cidadania e da justiça social de modo geral e, particularmente, aqueles aspectos que afetam a população negra do país. Há também na fala dos professores a preocupação com a especificidade da análise geográfica, uma vez que estes sublinham a preocupação em analisar a produção

socioespacial gerada por diferentes atores, a fim de mostrar a realidade em sua totalidade.

Mais enfática a professora Maria traz para o debate a seguinte questão:

Como você vai fazer uma análise do espaço geográfico, da configuração do espaço geográfico, entender porque algumas coisas estão aqui e não ali, entender as produções das paisagens se você não olha pra questão racial. Você pode até fazer uma leitura, mas não será na sua totalidade, será uma análise fragmentada da realidade. (Informação verbal)

A professora Maria traz à tona, ainda, um conceito primordial da Geografia: o território. Para ela as desigualdades são, sobretudo, territoriais e faz alguns questionamentos relevantes:

Os territórios são divididos; tem o território do rico e o do pobre. No território do pobre, quem são eles? Qual é a cor deles? Quem são os bisavós e bisavôs? De onde eles vieram? Porque eles estão aqui? Porque seus pais estavam, seus avós estavam, você entendeu?" (Informação verbal).

Deste modo, a professora Maria reconhece a necessidade de um olhar espacial ou geográfico que também seja racial, para que de fato contemple a totalidade da análise que esta ciência pretende realizar: “[...] **você pode contar uma história, mas não será uma história real**” (Informação verbal, grifo nosso).

Pode-se perceber aqui, na fala da professora Maria, uma crítica à predominância das epistemes eurocentradas em detrimento de outras abordagens. A professora, assim, vai ao encontro do pensamento de Cruz (2017) quando diz que é preciso descolonizar também os conceitos geográficos e trazer, de forma densa e consistente, o “giro descolonial” para as categorias de análises geográficas. Há, neste caso, uma preocupação com a especificidade da análise geográfica quando fala do território e se coloca criticamente a fim de tentar desconstruir os territórios segregados.

Os professores entrevistados, de um modo geral, chamam a atenção para a importância dos conteúdos geográficos que compõem as disciplinas de Geografia Urbana e da Geografia Agrária. A professora Suzi, por exemplo, citando uma colega de Geografia Urbana, salienta:

[...] ela partiu do entendimento de moradia precária, favela, e ela foi fazendo a pesquisa e chegou nos quilombolas. Então, você pega toda história do povo negro no Brasil, como que ele tem espaços de fuga, de dominação e assim vai caminhando nesse sentido. A população negra não consegue sair da favela, ela continua excluída também por questões de renda, enfim... Então, eu acho que a Geografia Urbana caminha neste sentido. (Informação verbal)

A professora Maria afirma a necessidade do envolvimento da Geografia Urbana nas questões étnico-raciais, uma vez que é preciso que se “[...] explique esse posicionamento espacial de uma classe ali e a outra aqui. Então, é por isso que eu falo que a Geografia Urbana precisava olhar pra isso, em especial a Geografia Urbana.” (Informação verbal). As professoras Maria e Suzi acreditam que a Geografia Urbana tem papel fundamental na compreensão dos processos segregacionistas raciais e sociais.

O professor Renan, por sua vez, ressalta a relevância da Cartografia Social neste âmbito. Para ele, “[...] a partir do momento que se trabalha uma cartografia social, você evidencia essas pessoas, onde elas estão.” (Informação verbal). Trata-se, segundo ele, de dar visibilidade a estas pessoas, e mostrar que elas também fazem parte da sociedade, neste sentido Cruz (2017) também elenca a importância do diálogo entre teoria e prática para a construção de uma Geografia Pós-Colonial. Uma vez que a Cartografia Social entra em diálogo com determinado grupo social para mostrar seus territórios e territorialidades, mostra, ao mesmo tempo, a diversidade de experiências e lutas sociais.

O professor Emanuel toca num conteúdo interessante ao afirmar:

Você colocar a questão da luta pela terra que hoje é um tema de grande relevância dentro das discussões sobre a questão agrária no Brasil, a população de cor negra vai ser uma das que mais são afetadas pelo fato de que o Brasil é o segundo país com maior desigualdade de terra no mundo. (Informação verbal).

Por fim, o professor Renan advoga que não apenas uma ou outra, mas a Geografia Humana como um todo apresenta uma grande riqueza de possibilidades para trabalhar a fundo as questões étnico-raciais. Observa-se, portanto, segundo a análise das entrevistas dos professores que participaram da pesquisa, que os temas e conteúdos contemplados nas diferentes subáreas da Geografia fornecem elementos preciosos para a discussão dessa importante temática de modo geral e, muito particularmente, para a formação de professores.

Não foram identificadas nas falas dos professores e professoras referências diretas às reflexões aqui neste trabalho categorizadas como “geografia pós-coloniais” e “afrocentradas”. Mas, de forma indireta as professoras Maria e Suzi buscam suportes críticos que tratam da desconstrução proposta pela Geografia Pós-Colonial, uma vez que os mesmos têm preocupações referentes às especificidades da análise geográfica.

6.2.4 A PRESENÇA DE UMA DISCIPLINA ESPECÍFICA PARA TRATAR DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Esta categoria sintetiza algumas questões que são fontes permanentes de debates entre estes professores e os coordenadores dos cursos de Geografia das universidades estudadas. Há necessidade de inserir uma disciplina específica para abordar as questões étnico-raciais no curso de Geografia? Apenas o conteúdo diluído no currículo é suficiente? E se os dois caminhassem juntos?

A professora Maria da UEL conta que devido às especificações da resolução 02/2015, foi decido junto ao conselho acadêmico de Geografia a criação de uma disciplina específica que abarcasse a lei 10.639/03 e a lei 11.645/08, intitulada **Ensino de Geografia da Diversidade**. Ilustrando de modo evidente o aspecto divergente que envolve a produção e implementação dos currículos, a criação dessa disciplina é parte de um debate acirrado que visou expandir a duração do curso para quatro anos e meio. Entretanto, devido à diminuição da procura e interesse pela licenciatura, optou-se, não sem dissentimento, por manter o curso estruturado nos atuais quatro anos. A professora narra que esta particularidade do tempo limitou a criação de outras disciplinas com assuntos que também foram exigidos por essa resolução. Ela afirma: “[...] isso, de certa maneira, limitou a criação de disciplinas específicas. Uma disciplina que discutisse a questão étnico-racial, uma disciplina que discutisse a diversidade religiosa, os direitos humanos” (Informação verbal).

A professora Maria, que participou da elaboração da ementa da disciplina e que, como foi destacado anteriormente, tem um contato maior com os estudos do Movimento Negro conta que a disciplina será trabalhada durante um semestre, com questões que abrangem temas étnico-raciais, de gênero e diversidade religiosa, e em relação aos conteúdos que dizem respeito à lei 10.639/03 a professora é veemente ao falar do racismo, que é algo que deve pautar a ementa.

Contudo, a professora Maria ainda não acha suficiente uma disciplina que divide espaço com outras temáticas além da étnico-racial. Ela argumenta:

É o ideal? Não. A gente sabe que não é o ideal. O ideal seria colocar uma disciplina de seis meses para discutir a questão étnico-racial, a questão indígena e a questão da população negra e suas configurações no espaço geográfico. Este seria o ideal, mas nós não chegamos nesse ideal por causa dessa limitação de quatro anos. (Informação verbal)

O professor Renan da UEL, que não faz parte do Núcleo Docente Estruturante¹⁹, mas que participou das reuniões de área no momento de estruturação da disciplina no Departamento de Geografia da UEL expõe argumentos relativizando o poder da disciplina em cumprir plenamente seus objetivos, afirmando que seu conteúdo programático é muito plural por tratar de vários grupos de minorias. Para ele:

[...] é uma disciplina muito plural, o que na minha opinião faz com que seja difícil você realmente aprofundar uma discussão; porque é uma disciplina semestral, se eu não me engano são 60 horas a carga horária dela e isso dividido pra vários grupos de minorias. Eu vejo ainda, antes da implementação, que não haverá um aprofundamento. (Informação verbal).

O professor também elenca pontos positivos desta disciplina específica uma vez que “[...] a disciplina de Ensino de Geografia, Estágio e Vivência docente, comporta em seu programa que seja discutida a questão étnico-racial, mas essa discussão geralmente fica em uma ou duas aulas no máximo”. Portanto, segundo o professor, a existência da disciplina é um passo importante, mas que não está completamente concluído, ou seja, necessita ainda de arranjos.

Neste contexto, perceber-se as tensões, que gravitam o currículo e reconhecer que não há consentimento entre professores e coordenador de que a existência de uma disciplina irá sanar os problemas da implementação da lei 10.639/03.

A professora Suzi da UEM vai um pouco mais além nesta discussão sobre a presença de uma disciplina específica no currículo. Refletindo sobre as discussões e debates que ocorrem no âmbito da instituição como um todo e no Departamento de Geografia, pondera: “Eu tenho uma preocupação de que nós podemos estar

¹⁹ “Núcleo Docente Estruturante de um curso de graduação constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.” (BRASIL, 2010, p. 1).

desconstruindo um pouco a Geografia, a ciência geográfica. [...] eles querem compor essa disciplina parecendo que nós não trabalhamos isso” (Informação verbal). E conclui de modo assertivo: “[...] nós temos disciplinas que dão conta disso e se elas não estão dando conta, então elas estão com problema” (Informação verbal). Semelhantemente, o professor Luís da UEM corrobora a ideia da colega ao defender a inclusão da temática étnico-racial nas disciplinas que já compõem curso, uma vez que a Geografia tem condições de tratar destas temáticas. A professora Ana da UEM concorda com os colegas do Departamento e afirma que a melhor maneira de atender as orientações da resolução 02/2015 é diluir os conteúdos propostos nas disciplinas existentes, sem a necessidade de elaborar uma disciplina específica.

Colaborando, também para esta discussão, o professor Otávio afirma que pela formação humanista da Geografia, existe uma sensibilidade, independente de uma legislação, que auxilia em relação às questões étnico-raciais, bem como trabalhando para que os alunos reflitam acerca da diversidade presente em suas realidades.

Neste sentido, a professora Suzi, por exemplo, revela sua posição política ao reafirmar o compromisso que a ciência geográfica deve ter com a questão racial, elege a causa. Ela mostra as dissensões presentes no currículo, revela os conflitos de perspectivas presentes no interior do debate geográfico e no próprio processo de construção do currículo.

A constituição do currículo e sua prática é algo envolto de discussões e debates, que não se chega fácil a um consentimento. A professora Suzi, o professor Luís e a professora Ana demonstram resistência à implementação de uma disciplina que abarque as questões étnico-raciais, uma vez que acreditam na análise socioespacial que a Geografia pode fazer numa totalidade. Contudo, a professora Suzi deixa subentendido que embora esse seja o papel da Geografia, esta não está conseguindo abranger todas as perspectivas presentes na ciência geográfica.

A professora Suzi também problematiza a qualificação necessária aos profissionais que hipoteticamente dariam essa disciplina, argumentando ser imperioso discutir qual seria a abordagem dos conteúdos por ela trabalhados. Enfim, argumenta: “[...] acho que nós temos que trabalhar melhor essa questão, eu não sou contra, mas também não abraço cegamente essa discussão que tem que ter uma disciplina. Acho muito aberto” (Informação verbal).

Verifica-se, destarte, que a presença ou não de uma disciplina específica para discutir as questões ético-raciais nos currículos de formação de professores de

Geografia aqui analisados é uma discussão ainda muito longe de ser consensual. Na UEL, como se viu, essa disciplina já é uma realidade, enquanto na UEM, pelo menos até o presente momento, o caminho que se segue é outro.

Não se pode negligenciar a contribuição dos conteúdos da ciência geográfica para com as questões étnico-raciais, nem tão pouco afirmar que uma disciplina específica acerca desta temática sanaria os problemas de construção de conhecimentos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira. Por que não inserir uma disciplina acerca das questões étnico-raciais na grade curricular de Geografia, se, como foi discutido pelos próprios professores entrevistados, a mesma não está dando conta de trabalhar estas questões? Ou então, por que inserir esta disciplina específica se, pode-se discutir, na constituição do currículo, onde as disciplinas geográficas estão falhando? Contudo, a discussão primordial é que uma questão não exclui a outra.

6.2.5 A APRESENTAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS EM SALA

Tão importante quanto a crítica ao pensamento geográfico “colonizado” e as tentativas de superação do modelo eurocêntrico como perspectiva única de análise é a reflexão que busca renovar, do mesmo modo, as estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelos professores em sala de aula na apresentação das questões étnico-raciais e a promoção de uma educação antirracista. O relativo avanço, portanto, verificado na literatura que subsidia este trabalho, seja no paradigma das Geografias Pós-Coloniais seja no paradigma da afrocentricidade, deve ser seguido pelo desenvolvimento da reflexão didática sobre as melhores maneiras para sua apresentação em sala de aula, notadamente, pelas características dos alunos que frequentam a Educação Básica. Ou seja, trata-se de um desafio, já apresentado neste trabalho a partir das ideias de Cruz (2017), que consiste no investimento em novas metodologias e formas de comunicação da temática. A pedagogia também precisa ser descolonizada.

Verificou-se na análise das entrevistas que a apresentação das questões étnico-raciais em sala se dá de modo diferente variando de professor para professor. O professor Renan da UEL, por exemplo, que ministra a disciplina “Ensino de Geografia e Vivência Docente” ressalta, inicialmente, que a mesma está estruturada com uma carga horária de 190 horas, segundo ele, com um programa teórico muito denso. Neste sentido, ele relata que trabalha diretamente com textos que refletem sobre a lei

10.639/03 no ensino de Geografia cerca de quatro aulas dependendo da turma. No decorrer destas aulas, ele afirma: “[...] trago textos de autores que falam das questões raciais e levo a discussão para eles entenderem talvez dentro de uma abordagem mais pós-modernista” (Informação verbal). O professor afirma que trabalhando estes textos é possível dar a fala para os alunos negros presentes em sala de aula, para que possam contribuir de forma qualitativa para a discussão, trazendo assim a realidade vivida por eles.

O professor Emanuel da UEL, que ministra a disciplina, “Geografia da População” afirma tratar as questões étnico-raciais de maneira direta no período de uma aula; Segundo ele, os conteúdos tratam das questões de perfil étnico-racial da população brasileira e o recurso didático utilizado é, normalmente, a leitura de textos. Ele ressalta:

As discussões que a gente tenta trazer são, por exemplo, se aquele que se classifica como negro é negro de fato? Até que ponto seria progressista a gente questionar que não seja? Até que ponto seria progressista a gente estabelecer um corte pra isso? Essa é uma aula que a gente tenta desenvolver também muitas discussões de caso com os estudantes. (Informação verbal).

O professor Emanuel retrata que além desta aula em específico ele retoma, em momentos diferentes da disciplina, sempre chamando atenção dos alunos para esta temática. Um exemplo é quando trabalha com dados do IBGE, pois a forma como ministra a disciplina “Geografia da População” cria um vínculo estreito com a demografia, então, nestas aulas discute-se também a pertinência das classificações étnico-raciais.

Estes assuntos, segundo ele, geram muitos debates em sala de aula e a discussão, em virtude de sua grande extensão fica, frequentemente, na superficialidade. O professor avalia, em consequência, a necessidade de maior investimento docente para suprir as demandas que a temática impele e, assim, prover uma formação de maior qualidade aos futuros professores. Ele explica:

[..] até foi uma questão que ficou muito superficial da forma como eu trabalhei, por isso eu disse aos alunos na avaliação final [do curso] que esse ano eu pretendo retomar, e trabalhar a lei de cotas, por exemplo. Porque como eu disse, envolve muitos deles e quando eu trabalhei com essa discussão sobre a questão étnico-racial eu percebi que deu muita discussão. (Informação verbal).

O professor Luís da UEM busca trabalhar com os alunos de maneira crítica, a fim de “[...] provocá-los a identificar temas que são da atualidade, que estariam dentro das grandes temáticas que formam o conteúdo das escolas onde eles vão estagiar ou mesmo o conteúdo que é trabalhado aqui na universidade”. (Informação verbal). Ele afirma, em continuação, que não tem um momento específico para abordar as questões étnico-raciais, mas que trabalha com metodologias problematizadoras dentro da pedagogia histórico-crítica, buscando assim temáticas que estão no contexto da realidade dos alunos e que “[...] há sempre a possibilidade dessa temática [das relações étnico-raciais] estar presente” (Informação verbal).

Percebe-se, de modo geral, que a relevância das questões étnico-raciais no âmbito universitário e escolar é reconhecida pelos professores, contudo, o trabalho como a mesma é ocasional, segue certa conveniência ou o surgimento da oportunidade.

A professora Maria da UEL relata que, segundo sua apreensão, os próprios professores vão se formando no processo de docência e que, a partir disso, têm condições de avaliarem-se e dizer se estão ou não dando conta do currículo. Ela afirma, em relação às questões étnico-raciais, que usa duas aulas para discutir tais questões, cerca de oito horas para a lei 10.639/03 e mais uma aula pra discutir a lei 11.645/08. Contudo, ela realça que, devido aos seus estudos e pesquisas, a todo o momento de sua disciplina, tenta trazer as discussões da questão racial. Verifica-se, neste caso, que o campo de pesquisa, o interesse acadêmico e mesmo pessoal da professora reflete-se diretamente em suas práticas em sala de aula e na forma como, didaticamente, as organiza. A professora narra, com detalhes, como trabalha a questão nestas duas aulas:

E então é isso, eu trabalho duas aulas específicas na discussão do racismo científico, lá no século XV com as grandes navegações, porque lá que eles precisavam dizer que existia uma raça superior. E no século XIX vou trazer a questão da eugenia que eu vou falar naquele livro Raça Pura da Pietra Diwan²⁰ que vai contar toda história da eugenia no mundo e depois nas Américas e vai chegar ao Brasil e depois no Renato Kehl²¹. Então eu dou aquela passada assim, falo pra eles daquele livro do Jerry Dávila – Diploma de brancura²², vou orientando a ler mais autores. Trabalho também com vídeos, tem um vídeo bem didático, são seis vídeos bem curtos que foram feitos pela

²⁰ DIWAN, Pietra: Raça Pura. **Uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. São Paulo: Contexto, 2007.

²¹ KEHL, R. **Eugenia e Medicina Social**. Rio de Janeiro: Editora Livraria Francisco Alves, 1920.

²² DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)**. Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006. 400p.

TV Cultura em 2014 na semana da Consciência Negra²³. E esses vídeos vão falar dos negros hoje, a questão do genocídio da população negra, a questão do salário, quanto que ganha um homem negro, uma mulher negra, da questão do racismo que muitas pessoas sofrem. Então, eu trabalho o racismo científico, de como essas teorias foram construídas e que se nós temos uma sociedade racista é porque ela foi construída, a ciência a construiu, a ciência a pensou. Depois, eu trabalho as implicações no cotidiano hoje com um mapa racial da Nexo²⁴ que mostra que a segregação é também racial, porque os negros estão na borda da cidade e aí só a questão de classe não dá conta, você tem que mergulhar na questão racial pra você entender esse espaço geográfico. É bem complexo, mas eu venho tentando fazer um trabalho aí pra inserir essas temáticas na Geografia. (Informação verbal)

A professora Maria, acrescenta, ainda, que para o fechamento destas discussões seleciona os conteúdos da disciplina de Geografia elencados nas Diretrizes Curriculares do Paraná, sorteia os recortes dos conteúdos e os alunos são encarregados de fazer um plano de aula inserindo a questão racial naquele conteúdo que está implícito.

Observa-se, na descrição da professora, uma organização didática, pode-se dizer mais elaborada dos conteúdos abarcados pela questão étnico-racial, principalmente, quando comparada às práticas dos demais professores que participaram da pesquisa. Como se viu, a professora combina diversificadas estratégias e diferentes materiais didáticos no decurso de suas aulas, indicando já ter desenvolvido certa competência e autonomia pedagógica para tratar essa questão em sala de aula.

A professora Suzi da UEM conta que dentro de seus 17 encontros estruturados em conceituação e teorias acerca da Geografia da População, existem também os conteúdos específicos nos quais a população é caracterizada: idade, gênero e etnia/raça. Nas aulas que contemplam os assuntos étnico-raciais, a professora atribui os conteúdos em forma de seminários, a fim de que eles façam pesquisas e levantem dados. Ela afirma: “A gente pega um dia antes, ou um tempo antes, agenda aqui na minha sala com esses alunos e aí mais o menos eu mostro o que eu gostaria que eles trabalhassem.” (Informação verbal). E conclui:

²³ TV Cultura. **Série Provocações**. Disponível em: <http://tvcultura.com.br/videos/55284_provocacoes-especial-consciencia-negra.html>

²⁴ Nexo é um jornal digital que para quem busca explicações precisas e interpretações equilibradas sobre os principais fatos do Brasil e do mundo. Nosso compromisso é oferecer aos leitores informações contextualizadas, com uma abordagem original. Para o Nexo, apresentar temas relevantes de forma clara, plural e independente é essencial para qualificar o debate público. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/about/Sobre-o-Nexo>>

Depois eu apresento alguns autores para eles como as pesquisas de doutorado na Geografia - o Renato Emerson²⁵, por exemplo, que tem bastante material. Então, eu peço para que os alunos que vão apresentar o seminário o leiam. E trago também alguns colegas que estudaram como, por exemplo, a Lourdes de Fátima Carril²⁶ que estudou “Do quilombo à favela” no seu doutoramento. (Informação verbal)

E finalmente, no encerramento desta aula se dá “[...] a discussão né, do preconceito racial. A discriminação com exemplos gritantes que a população enfrenta.” (Informação verbal). À semelhança dos demais, a professora destaca que há grande participação dos alunos neste momento revelando, novamente, a demanda da temática para os alunos de Geografia de modo geral e, particularmente para aqueles que serão professores.

Como se viu de modo geral nas categorias anteriores e nesta, particularmente, os professores formadores que participaram da pesquisa ainda buscam – não sem dúvidas e dificuldades – os modos mais adequados de exposição didática em sala de aula e que permita aos futuros professores organizar com eficácia suas práticas. Se é verdade que o pensamento crítico, de diferentes perspectivas, vem ganhando expressão nos últimos anos no campo da pesquisa geográfica – como, por exemplo o intenso trabalho dos investigadores que focam as chamadas “Geografias Pós-coloniais” – verifica-se, por outro lado, uma evidente lacuna na reflexão que trata da apresentação didática da temática em sala de aula. Trata-se de um caminho a ser percorrido.

A educação geográfica pós-colonial pode contribuir para traçar este caminho uma vez que visa a descolonização dos pensamentos geográficos, num movimento que perpassa pela (re)teorização dos conceitos geográficos até as didáticas específicas que auxiliam na construção do conhecimento geográfico.

6.2.6 PROJETOS DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO FOCADOS NA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL

²⁵ SANTOS, R. E. A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**, vol.7 n° 1, 2011, p. 4-23.

²⁶ CARRIL, L. F. B. Quilombo, Favela e Periferia: A longa busca da cidadania. **Doutorado**. USP, 2003.

Buscou-se, por meio de consulta aos sites de Sistema de Gestão de Projetos²⁷ das universidades da UEL e da UEM, verificar a existência de projetos de ensino, pesquisa e extensão aos quais os professores fazem parte. Na UEL, não foi encontrado projetos de ensino e nem projetos de extensão que tivessem relação com as questões étnico-raciais, contudo, foram encontrados projetos de pesquisa. Na UEM, foram encontrados projetos de extensão e projetos de pesquisa que trabalham, de forma indireta, como será abordado a seguir as relações étnico-raciais, em contrapartida, não foram encontrados projetos de ensino.

Deste modo, verificou-se dentre os professores entrevistados que duas professoras, Maria (UEL) e Suzi (UEM) têm projetos que, direta ou indiretamente estão voltados para a questão étnico-racial. Outro professor, o Renan, iniciará um projeto a partir de 2018.

A professora Suzi da UEM ressalta que iniciou seu projeto de extensão a fim de compreender a migração no Norte do Paraná, o projeto intitulado “A inserção dos imigrantes em território maringense” que está em vigência desde 2016 é uma parceria com a CARITAS²⁸. A professora descreve algumas das ações do projeto:

O ano passado [2016] nós estávamos fazendo plantão aos sábados aqui na UEM para atender os migrantes²⁹. Demos aulas de História e Geografia do Brasil. Não vieram muitos. E, antes disso, nós trabalhamos também lá na CARITAS com aulas de Português e Geografia. (Informação verbal)

A professora conta que também faz parte do Conselho Estadual Pelos Direitos dos Migrantes Refugiados e Apátridas – CERMA, e que auxilia na criação de políticas públicas voltadas para estas pessoas.

O trabalho da professora abarca de maneira indireta as questões étnico-raciais uma vez que são pessoas que vem de outro país em busca de melhores condições de vida e embora já sofram por serem imigrantes, ainda existe o fato de a maioria ser negra, desta forma o preconceito racial é disseminado da mesma forma. A professora

²⁷ São os sites: Sistema de Gestão de Projetos da UEM, disponível em: <<http://www.sgp.uem.br>> e Sistema de Gestão de Projetos da UEL, disponível em: <<https://www.sistemasweb.uel.br>>.

²⁸ CARITAS é um organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. Fundada em 12 de novembro de 1956 é uma rede solidária com mais de 15 mil agentes, a maioria voluntária (CARITAS, 2013).

²⁹ Os migrantes amparados pelo projeto da professora Suzi são em sua maioria haitianos que vieram para o Brasil devido ao terremoto em 2010 que causou destruição no Haiti. Os haitianos com dificuldades para se reerguerem em seu país se refugiam no Brasil em busca de melhores condições de vida.

Suzi conta que para os refugiados haitianos, por exemplo, foi um choque se deparar com o preconceito racial, uma vez que em seu país eles são, em sua grande maioria, negros. Desta forma, o projeto da professora auxilia na inserção social destes refugiados na sociedade brasileira, bem como com formas de lidarem com o preconceito racial.

No que diz respeito à professora Maria, como já foi mencionado, faz parte desde 2013, do NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, que tem o objetivo de contribuir com a valorização da cultura negra em espaços privilegiados como a escola de Educação Básica. Neste sentido, ela orienta um projeto de pesquisa do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, intitulado “Políticas de ação afirmativa no ensino superior: o desempenho no espaço geográfico, em especial mercado de trabalho dos/as estudantes de cotas raciais formados na Universidade Estadual de Londrina de 2010 a 2016”, o qual possui uma aluna bolsista e tem como objetivo compreender como está sendo a inserção no mercado de trabalho dos alunos que utilizaram do sistema de cotas para ingressarem no ensino superior.

A professora também está ligada diretamente ao programa de cotas da Universidade Estadual de Londrina, fazendo parte da Comissão de Homologação de Cotas e coordenando o Programa de Apoio à Permanência – PROPE, que tem por objetivo desenvolver mecanismos pedagógicos e de assistência aos estudantes com o intuito de manter e aprimorar as qualidades da formação universitária.

O projeto de pesquisa do professor Renan, intitulado “Questões raciais e as cidadanias negadas no município de Londrina: acesso e permanência nas instituições públicas de ensino pela população negra, um estudo de vulnerabilidade e riscos sociais”, tem como objetivo investigar as situações de vulnerabilidade e riscos sociais que colaboram para as chamadas “cidadanias negadas” e as condições de acesso e permanência da população negra em instituições de ensino, desta forma, entender porque os alunos das escolas públicas não chegam à Universidade em mesma proporção de alunos de escolas particulares e cursinhos preparatórios particulares. O projeto que iniciará no ano de 2018 abordará questões sociais e raciais.

Observa-se, assim, que como esperado, os professores que possuem projetos de pesquisa e/ou ensino e/ou extensão são aqueles intimamente ligados às questões étnico-raciais, neste caso a professora Maria e Suzi que mostraram durante as análises das entrevistas terem uma relação mais profunda com tais questões.

6.2.7 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE ANTIRRACISTA

A completa implementação da Lei 10.639/03 e, portanto, presença de fato, da temática étnico-racial nos currículos de formação de professores de modo geral e, particularmente na área de Geografia, permanece como um grande desafio. Nesse sentido, os docentes elencam alguns com os quais se deparam em sala de aula e, ao mesmo tempo, algumas perspectivas para o futuro são traçadas.

A professora Maria da UEL, como foi visto nas análises anteriores, tem o anseio por uma disciplina específica para tratar exclusivamente da questão racial na Geografia; ela conta com grande expectativa que esta seria uma ação importante para as próximas reformulações do PPC:

O meu sonho era ter uma disciplina específica para tratar da questão racial na Geografia e ela teria que ser uma agregadora, ela tinha que ser uma disciplina que puxasse uma população, uma urbana, uma agrária, uma de pesquisa em Geografia. Porque ai você ia mostrar as tendências, os caminhos da pesquisa relacionados à questão racial e é claro a produção de conhecimento para se trabalhar no ensino fundamental e médio, então esse seria o grande desafio dessa disciplina em específico. (Informação verbal).

A professora argumenta como já foi analisado em categorias anteriores, que a disciplina específica com a temática apenas das relações étnico-raciais estaria, segundo sua proposição, relacionada intimamente com as questões geográficas. Contudo, é preciso salientar, diante daquilo que aqui já foi discutido, que implementação desta disciplina no currículo de Geografia do Departamento da UEL não será feita sem grandes embates e disputas.

Os professores Luís da UEM e Renan da UEL colocam como desafio os livros didáticos, pois, de acordo com este segundo, quando esses são analisados em sala de aula como atividade junto aos futuros docentes, ainda são detectados muitos estereótipos. O professor Renan relata que:

Os estereótipos que eu vejo com maior frequência são nos momentos que a gente faz a avaliação do livro didático; porque ai tem as representações das pessoas e é interessante porque você tem sempre a mulher desempenhando determinada roupagem, a negra, o negro, o homem, a criança. Nesses momentos os estereótipos eles despontam mais. (Informação verbal).

O professor Luís, como já foi afirmado, também destaca o papel do livro didático nesse processo, mas, relativizando as afirmações do professor Renan, afirma que a presença de imagens e situações estereotipadas nesses livros escolares já está sendo superadas³⁰, que não são mais alimentados, mas que, ao mesmo tempo, os conteúdos desses materiais estão distante de fazer a inclusão de fato. Observa-se, portanto, que mesmo com a superação de conteúdos preconceituosos como imagens, não se alcançou totalmente a inclusão das questões étnico-raciais no livro didático, este fator demandaria então, a revisão destes conteúdos em sala de aula pelos professores e alunos.

O professor Emanuel da UEL traz outro desafio que se trata das disparidades de ideologias:

Nós temos recebido muitos alunos que tem uma visão de mundo muito influenciada por aquilo que a nova direita pensa; então em alguns casos emergem opiniões que divergem daquilo que a maioria das pessoas pensa dentro de um curso de Geografia, que geralmente o pessoal tem uma visão de mundo mais progressista. (Informação verbal)

Neste caso, é necessário cautela quando se trata de diferentes ideologias, uma vez que é preciso respeitar aquilo que o outro pensa. Contudo, uma disparidade muito grande de ideias pode causar a continuação/manutenção de um pensamento pautado apenas na visão eurocentrista. Se se considera que um dos objetivos da Geografia é formar para uma participação cidadã que busque pensar e agir no espaço geográfico de forma crítica, o professor deve ter meios lógicos e, cientificamente convincentes, para questionar ideologias radicais excludentes para que seu aluno não propague padrões de pensar e agir incompatíveis como os ideais democráticos.

O professor Emanuel também retrata outro desafio no que diz respeito à ausência de bibliografia adequada – muito especialmente no âmbito da Geografia – para tratar do tema. Segundo ele, não há muita disponibilidade de materiais que não contenham estereótipos como, por exemplo, no âmbito da Geografia da População: “Então você, às vezes, pode voltar um pouquinho para a antropologia, encontrar um trabalho ou outro que acabe sendo utilizado [...]”. (Informação verbal). Trata-se,

³⁰ É importante lembrar que os estereótipos e as situações consideradas preconceituosas presentes nos livros didáticos oferecidos pelo mercado editorial são, de acordo com os atuais regulamentos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), fatores de exclusão do Programa. Neste caso, tais livros ficam impedidos de serem adquiridos pelas instituições públicas de ensino.

buscando dialogar com as demais categorias aqui apresentadas e, particularmente com aquela que tratou da representação didática dessa temática em sala de aula, de uma demanda que consiste, por um lado, na necessidade de ampliar, a partir das especificidades epistemológicas da ciência geográfica uma reflexão teórica que lhe dê mais visibilidade e, por outro lado, mais integralmente, uma atenção especial às estratégias didáticas utilizadas na comunicação em sala de aula.

O professor Emanuel afirma ainda a necessidade de um tempo maior para tratar as relações étnico-raciais em sala de aula, uma vez que esta constatação foi proporcionada, não apenas pela própria autocrítica, mas também pela avaliação realizada pelos alunos no final da disciplina. Em consequência, a perspectiva do professor para o próximo ano é trabalhar a América Latina e também a África, pois “[...] são dois temas que são indicados ali dentro das próprias diretrizes para nós trabalharmos no ensino de Geografia, e são coisas que eu pretendo aprofundar mais esse ano na disciplina.” (Informação verbal).

As dificuldades e expectativas dos professores são, em certo modo, um pouco diferentes umas das outras. A professora Maria, por ter um maior contato com as questões étnico-raciais não tem problemas com materiais didático-pedagógicos e com bibliografias descolonizadoras que possam ser utilizadas em sua disciplina de ensino, contudo existe um descontentamento em relação ao currículo, por este não conter uma disciplina específica. Esta é sua maior expectativa para um futuro PPC. Em contrapartida, os outros professores possuem alguns desafios que, reconhecendo-os vão buscar solucioná-los.

É interessante ressaltar que embora cada professor tenha suas especializações específicas, suas áreas de pesquisa, isto não impede que estes busquem outros professores especializados ou pesquisas afins que os capacitem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei 10.639/03 é uma referência essencial para o combate ao racismo no campo da educação. Neste contexto, o objetivo principal desta dissertação foi compreender o processo de implementação dessa Lei nas licenciaturas em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e da Universidade Estadual de Maringá (UEM), tentando responder a questões, tais como: Como os cursos de licenciatura em Geografia estão atuando para uma formação docente antirracista? Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Geografia abordam encaminhamentos? As práticas docentes, bem como as pesquisas dos professores e os projetos de extensão abarcam ações que promovem a igualdade social?

Para responder a esses questionamentos e alcançar os objetivos elencados, ancorou-se em subsídios teóricos que incluem temas considerados fundamentais para a análise do objeto pesquisado. Buscou-se, destarte, o entendimento dos processos segregacionistas, gerados após a abolição da escravatura no Brasil e pautados no discurso hegemônico capitalista – que utiliza da hierarquização dos diferentes povos para manutenção deste sistema – uma vez que permitem compreender as configurações socioespaciais que iniciadas naquela época, ainda marcam sensivelmente os dias atuais. Evidenciou-se também o contexto histórico que resultou na promulgação da Lei 10.639 em janeiro de 2003, enfatizando as lutas do Movimento Negro pela democratização das relações étnico-raciais no Brasil e seus desdobramentos, com surgimento das políticas de ações afirmativas e a própria aprovação da referida Lei. Considerando a preocupação dessa investigação com o ensino de Geografia e a formação do professor, a reflexão contemplou, ainda, os esforços teóricos relacionados às perspectivas da Geografia Pós-Coloniais e as perspectivas afrocentradas numa tentativa de contrapor-se ou de apresentar uma alternativa ao discurso eurocentrado que caracteriza a produção de conhecimentos nas diversas áreas da ciência e, particularmente na Geografia. Apresentaram-se, finalmente, contribuições de estudiosos do currículo definindo-o como “território de disputas”, e, como tal, importante arena para a promoção de uma educação antirracista.

Complementarmente à investigação bibliográfica, realizou-se uma pesquisa de campo nas duas instituições citadas nas quais, além da análise dos textos de seus respectivos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) ouviu-se, por meio de entrevistas semiestruturadas, os coordenadores desses cursos e professores a ele vinculados.

A análise dos dados recolhidos na pesquisa de campo proporcionou, considerando a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2007; MORAES, 1999), sintetizar os resultados em duas grandes categorias de análise: 1) **O currículo prescrito: tensões explícitas e implícitas**; e, 2) **O currículo como prática ou moldado pelos professores**. Esta última categoria subdividiu-se em sete subcategorias assim denominadas: a) **A influência do Movimento Negro na constituição do currículo e nas práticas pedagógicas dos professores formadores**; b) **A importância social das questões étnico-raciais para a formação docente**; c) **A contribuição dos conteúdos geográficos para uma educação antirracista**; d) **A presença de uma disciplina específica para tratar das questões étnico-raciais**; e) **A apresentação didática das questões étnico-raciais em sala**; f) **Projetos de pesquisa, ensino e extensão focados na questão étnico-racial**; g) **Desafios e perspectivas para formação docente geográfica antirracista**. Estas categorias e subcategorias condensam, vale repetir, os resultados a que se pode chegar e que se apresenta a seguir.

Verificou-se, na primeira grande categoria, denominada: **“O currículo prescrito: tensões explícitas e implícitas”**, na qual foram analisados os PPCs dos Departamentos de Geografia da UEL e da UEM juntamente com as entrevistas dos respectivos coordenadores, que as questões étnico-raciais – foco fundamental da Lei 10.639/03 – encontram-se dispersas nos diversos componentes curriculares que configuram o Curso atualmente e que, portanto, não conferem à temática a visibilidade que a Lei almeja. Entretanto, com a necessidade de atendimento ao contido na resolução n. 02/2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que entrará em vigor entre os anos de 2018/2019, os Departamentos se vêm obrigados a dar mais ênfase à questão étnico-racial³¹.

Na UEL, segundo a análise realizada, mais destacadamente observável na fala do coordenador do curso, há o entendimento de que a Geografia – em seu escopo e proposições de pesquisa – contempla “naturalmente” esta temática e que estes elementos ficariam mais explícitos no currículo com o atendimento da resolução n. 02/2015-CNE. Contudo, é preciso, primeiramente, voltar o olhar para como esta temática é tratada, uma vez que sua abordagem pode estar sendo feita de maneira eurocêntrica. Por conseguinte, percebeu-se, no estudo do PPC vigente que as disciplinas

³¹ Como também, outras temáticas que contemplam questões sociais de relevância tais como, entre outras, a “educação para promoção dos direitos humanos” e a “educação ambiental”.

que o compõe não retratam claramente estas questões, mostrando uma contradição na fala do coordenador.

Ainda na UEL, um dos resultados do atendimento da resolução 02/2015 foi a proposição e aprovação de uma disciplina específica para tratar, entre outras temáticas, das questões étnico-raciais denominada: “Ensino de Geografia e Diversidade” que entrará em vigor a partir de 2019. O coordenador do curso olha com cautela para a mesma e revela, diante da defesa entusiástica de alguns professores, as tensões que, de modo geral, gravitam sobre o processo de elaboração/implementação dos currículos e, particularmente, na criação desta disciplina. Entende-se que o debate neste Departamento está instalado e que tem seguido um determinado curso. Nota-se, não sem tensões, discordâncias e disputas – que revelam a complexidade de implementação dessa Lei – a inexistência de consensos sobre os modos mais adequados e efetivos de atender a Lei em tela e os dispositivos presentes na Resolução, mas que, a despeito dessa situação, vale repetir, o debate está posto na arena das discussões desse Departamento e tendente a desenvolver-se, uma vez que mesmo com os conflitos, se apresenta mais amadurecido.

Em contrapartida, no Departamento de Geografia da UEM, as análises dos conteúdos que configuram o PPC vigente e o debate acerca do atendimento da Lei 10.639/03 e da Resolução 02/2015 que regulará o novo PPC a ser implementado no ano de 2019, observado nas considerações presentes nas falas dos professores e, especialmente da coordenadora do curso, mostram que as discussões acerca desta temática ainda estão no início. A coordenadora, como se viu, aposta na parceria com o NEIAB da UEM para ministrar uma disciplina ou palestras (embora a maneira de como será atendida a Resolução 02/2015 ainda não tenha sido acordada no Departamento). Este fato, entretanto, preocupa no sentido de que os professores de Geografia do Departamento da UEM não possuem contato direto em reuniões assíduas com o NEIAB, logo, quem ministrará as aulas serão professores que, provavelmente, não estão familiarizados com o saber geográfico já produzido acerca das questões étnico-raciais. Não se desconsidera, evidentemente, a importância da contribuição de pesquisadores de outras áreas do conhecimento para a formação do professor de Geografia. Quer-se, apenas, destacar a importância crucial que o aprofundamento da questão pelo viés geográfico tem aos futuros professores dessa disciplina escolar.

Nas circunstâncias descritas, pode-se notar maior progresso em relação ao atendimento da Lei 10.639/03 e da Resolução 02/2015 pela UEL. Embora os conflitos

não estejam ausentes, a discussão aparece, relativamente, mais amadurecida, esse fator pode estar relacionado à instituição das cotas raciais na universidade e todo o debate que esta situação incita para a assistência da população negra. E em contrapartida, vê-se a UEM ainda um pouco resistente a estas alterações com avanços, pode-se afirmar, incipientes, ressaltando que a universidade não possui cotas raciais e este fator influencia no amadurecimento dos debates acerca das relações étnico raciais.

As lutas e conflitos no processo de produção do currículo escrito ou prescrito, as diferentes interpretações das Leis que o conformam, tal qual verificadas na primeira categoria, podem ser identificadas de modo exemplar nas práticas e metodologias utilizadas pelos professores no dia-a-dia de sua atividade profissional – incluindo, evidentemente seus valores, justificativas e atitudes – bem como, quando estes são chamados a falar sobre elas, a explicitar as razões de suas práticas. Deste modo, esta segunda grande categoria destaca **“O currículo como prática ou moldado pelos professores”**. Como já foi indicado, ficou composta de sete subcategorias.

Na primeira subcategoria, que diz respeito à influência do Movimento Negro no desenvolvimento das práticas e do saber pedagógico dos professores (a), ficou evidenciada a relevância deste Movimento Social para inclusão e implementação de fato, das questões étnico-raciais nas salas de aula de modo geral e, particularmente, no âmbito universitário. A análise das falas das professoras Maria e Suzi, por exemplo, provam que um trabalho engajado pode trazer à tona debates fundamentais para a formação docente. Como se viu, o contato das professoras com os trabalhos desenvolvidos pelo NEAB/NEIAB contribuiu para a promoção e a valorização do debate étnico-racial em sala de aula e seus estudos teóricos potencializam esta discussão. A professora Maria da UEL é um caso exemplar de como a militância em função de uma causa pode auxiliar na procura por conhecimentos que desconstrua discursos hegemônicos propagadores de hierarquizações.

A segunda categoria tratou da relevância social das abordagens étnico-raciais pra formação docente (b). De muitas maneiras os docentes que participaram da investigação asseveram a relevância da presença das questões étnico-raciais no processo de formação de professores de modo geral e, particularmente, no campo da Geografia. Considerando, que os alunos desse curso, provêm, majoritariamente, de grupos sociais não privilegiados, consideram que esse conteúdo deve sensibilizá-los para serem, eles próprios agentes multiplicadores dessa reflexão e causa. Tem-se, deste modo, o entendimento de que o contínuo aprofundamento da compreensão do contexto social e

político que configuram essa temática – e, evidentemente suas consequências econômicas – tem um valor fundamental para a vida do aluno e sua futura atividade profissional: é um fator de empoderamento. A utilização crítica dos conteúdos selecionados para serem ensinados por meio do currículo visando `a compreensão dos problemas inscritos no cotidiano como, por exemplo, as mazelas provocadas pelo preconceito racial, deve mobilizar conhecimentos que permitam aos futuros professores reproduzirem, à luz dos diferentes contextos da prática, esta reflexão no âmbito escolar e, conseqüentemente, impactar a convivência em sociedade.

Na terceira categoria, abordou-se a contribuição dos conteúdos geográficos para o enfrentamento das questões étnico-raciais e, conseqüentemente, a promoção de uma educação antirracista (c). Ficou explicitada, segundo a análise das falas dos professores entrevistados, a importância de se dar maior visibilidade para as especificidades da análise geográfica no trato da questão étnico-racial, sua contribuição particular para o desenvolvimento da temática, bem como em afirmar os compromissos dessa ciência com a igualdade racial/social e a promoção da cidadania. Defende-se, neste cenário, a importância de se reverberar com mais intensidade às novas epistemes propostas pela “Geografia Pós-Colonial”, uma vez que as análises geográficas e, fundamentalmente, o modo de organização dos conteúdos escolares, estiveram por um longo período histórico, pautadas em abordagens eurocêntricas.

É importante dizer que a expressão “Geografia Pós-Colonial” não apareceu explicitamente nas falas dos professores entrevistados. Observou-se, contudo, posições críticas que apontam para o desejo de desconstrução do discurso capitalista hegemônico que incutido nos conteúdos geográficos, principalmente nos mais tradicionais, contribuem pra a reprodução de estereótipos e estigmas raciais. Reafirma-se, neste contexto, que a superação da exclusividade das epistemes europeias na análise e explicação do mundo e, particularmente, do espaço geográfico – com afirmação do paradigma denominado de Geografia Pós-Colonial –, é um caminho não único, mas muito interessante para processo de renovação, tanto ciência como da disciplina escolar.

A pertinência ou não da existência de uma disciplina específica para discutir as questões étnico-raciais nos Departamentos de Geografia das universidades estudadas, foi o foco da quarta subcategoria (d). Verificou-se que este debate tem gerado conflitos entre os professores em seus respectivos Departamentos e, destes, com os coordenadores dos conselhos acadêmicos. Observou-se, assim, na fala de alguns professores – como, por exemplo, de modo mais enfático, nas falas da professora

Maria da UEL – a defesa do argumento de que para o Departamento atender plenamente as atribuições da Lei 10.639/03 e da Resolução 02/2015, é necessária uma disciplina especial que assegure, como carga horária apropriada, o devido aprofundamento que seus conteúdos programáticos requerem. Em contrapartida, o coordenador do mesmo Departamento deixa implícito que a Geografia já cuida tradicionalmente desses assuntos criticamente, relativizando, portanto, a importância da presença de uma disciplina especial para tratar dessa temática no currículo. Mas, embora haja este conflito, na consecução do currículo a disciplina específica na UEL já faz parte do PPC que entrará em vigor em 2019.

É importante sublinhar, portanto, que para alguns dos professores que participaram da pesquisa, como defende veementemente a professora Suzi da UEM, a Geografia e respectivas subáreas que já compõem o currículo, possuem em seu arcabouço teórico todos os elementos necessários para abordar a questão étnico-racial e questionam a necessidade de uma disciplina específica. “Se a Geografia não está dando conta, então ela está com problemas” (Informação verbal), afirma Suzi. Parece haver, no âmbito do Departamento de Geografia da UEM, certo consenso a respeito da não necessidade da criação de uma disciplina para discutir especificamente esta questão, uma vez que há a concordância de que a Geografia possui categorias de análises que permitem o estudo do espaço geográfico em sua totalidade e que a questão, portanto, deve ser tratada nas disciplinas que já compõe o currículo. Entende-se, assim, considerando a análise realizada, estar-se diante de um problema aberto, não conclusivo e que demanda maior reflexão sobre as experiências que estão sendo desenvolvidas nessas e, evidentemente, em outras instituições.

Na quinta categoria focou-se a análise da apresentação didático-pedagógica da questão em debate pelos docentes em sala de aula e sua importância para a formação do professor de Geografia (e). Verificou-se, pela análise das falas e das descrições das práticas docentes, a urgente necessidade de diversificação e ampliação dos materiais didáticos e das estratégias utilizadas pelos professores para se comunicarem como os futuros professores em sala de aula e, em consequência, intensificar, como se discutiu na subcategoria b (a importância social das questões étnico-raciais para a formação docente), a sensibilização necessária para que os futuros professores de Geografia possam ser, assim, potenciais agentes multiplicadores de uma formação humana que difundam valores e atitudes não racistas. Está-se, assim, diante

campo importante para as pesquisas que visem fomentar a inclusão dessa temática em sala de aula.

Considera-se, neste contexto, como fértil o possível diálogo entre as ideias divulgadas pela pesquisa focada nas Geografias Pós-Coloniais e as preocupações didáticas, isto é, a necessária adequação das formas de comunicação às características pedagógicas dos alunos da educação básica. Entende-se, ser oportuna então, a elaboração de uma pauta de investigações centrada no que se pode denominar de Educação Geográfica Pós-Colonial. Portanto, junto à vigilância crítica em relação aos materiais pedagógicos que circulam nas unidades escolares e que eventualmente ofereçam condições à reprodução do racismo – notadamente, devido sua importância, o livro didático –, defende-se ser oportuno a organização de um programa de pesquisa que envolvendo os professores da educação básica, preencham as lacunas identificadas nesse trabalho que ora é apresentado, bem como, em outras reflexões acadêmicas disponíveis no campo da educação de modo geral e, particularmente, no campo do ensino de Geografia. Eis, portanto, um grande desafio.

Na sexta categoria, foi explanado acerca dos projetos de pesquisa, ensino e extensão dos professores relacionados às questões étnico-raciais (f). Foi averiguado nesta categoria que nenhum dos dois Departamentos de Geografia estudados possui projetos de ensino voltados às questões étnico-raciais. Na UEL, notou-se a existência de dois projetos de pesquisa relacionados diretamente à temática étnico-racial, já na UEM trata-se de um projeto de pesquisa e outro de extensão, que trabalham indiretamente o assunto. É assertivo dizer que estes projetos são conduzidos pelas professoras Maria e Suzi que demonstraram, ao longo das análises das categorias anteriores, serem mais afetas à temática em questão. A existência desses projetos é de suma importância uma vez que podem suprir a falta de discussão de tal assunto em sala de aula e/ou aprofundar o debate.

Na sétima e última categoria buscou-se identificar as principais dificuldades dos professores no trato do tema das relações étnico-raciais, bem como suas expectativas para futuro desenvolvimento futuro (g). Verificou-se a existência de certa diferenciação entre os professores quanto as suas dificuldades e, do mesmo modo, quanto às perspectivas para o futuro. De modo geral, os desafios assinalados pelos professores estão relacionados à estrutura curricular considerada inadequada à relevância da temática, à ausência de material didático e fontes bibliográficas, principalmente na área da Geografia. Destacou-se também, pela natureza da temática

em pauta, o ambiente social da atualidade marcado por intensa polarização de ideias e perspectivas políticas e que, não raramente, resulta em manifestações de intolerância e violência. Trata-se de uma situação que também se manifesta nas salas de aula e que gera, evidentemente, certa apreensão nos professores.

A realização da pesquisa representou, para os professores que dela participaram, uma oportunidade de reflexão sobre suas práticas e teorias, uma ocasião de rever seus encaminhamentos pedagógicos de modo geral e, particularmente, em relação à questão das relações étnico-raciais. Foi para eles, portanto, um momento de reflexão curricular.

Ao término dessa dissertação defende-se a importância e a potencialidade da temática em tela para promoção eficaz do processo formativo dos professores de Geografia e, mais amplamente, para a democratização da sociedade brasileira. Prospectivamente, compreende-se que o desenvolvimento da temática pode levar em consideração as proposições de pesquisa-ação sugeridas por Santos (2011), tomando conjuntamente, a agenda de Cruz (2017) para desconstruir conteúdos eurocentrados por meio das Geografias Pós-Coloniais. Tem-se, nesta desejável conjuntura, a busca pela consecução de uma Educação Geográfica Pós-colonial que tem o intuito de sensibilizar e orientar futuros professores para que entendam as complexidades das diversas visões de mundo, para que possam propagar essas questões em sala de aula. Estas podem ser proposições que serão levadas adiante pela pesquisadora.

A Lei 10.639/03 apresenta o desafio de arquitetar uma educação para a igualdade social, uma formação humana comprometida com valores antirracistas. Mesmo com as dificuldades apresentadas ao longo desse texto, a disciplina escolar Geografia, bem como a ciência que se serve de referência, têm buscado caminhos para efetivamente contribuírem para a promoção da igualdade racial em nosso país. Entende-se, neste contexto, que os processos de formação do professor e, de modo especial, como se buscou mostrar nesse trabalho, sua estrutura curricular é um campo privilegiado de reflexão e de ação. Este trabalho quis ser um esforço nessa direção.

REFERÊNCIAS

- ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.
- BANTON, M. **A ideia de raça**. São Paulo: Edições 70, 1997.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Setenta, 2007.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Brasília**, Out. 2004.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 09.01.03: altera a lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afrobrasileira e Africana”. **Diário Oficial [da] União**, Brasília. 2003
- BRASIL. Resolução 1/2004, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares para a Educação da Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, Seção 1, p. 11, 22 Jun. 2004.
- BRASIL. Resolução nº 2, de Julho de 2015. Define as Diretrizes Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, Seção 1, pg 08/12, Jul. 2015.
- BOZELLI, L. M. **A formação docente inicial e continuada em Geografia para as africanidades: uma análise a partir da realidade da licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Norte do Paraná e dos docentes de Geografia do Ensino Básico de Uraí/PR**. 2016. 69 p. Monografia (Graduação). UENP, Cornélio Procópio. 2016.
- CARITAS. **Quem somos**. Disponível em: <<http://caritas.org.br/quem-somos-e-historico>> Acesso em: 24 Jan. 2018.
- COSTA, C. C. L. Comunidades Quilombolas. **Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial**. Brasil, 2015. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br>> Acesso em: Jul. 2017.
- CRUZ, V. C. Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. In: CRUZ, V. C.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Geografia e Giro Descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.
- FINCH III, C. S.; NASCIMENTO, E. L. Abordagem afrocentrada, história e evolução. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 37-69.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>> Acesso em: 26 Ago. 2015.

GOMES, N. L. Movimento Negro e Educação: Resignificando e Politizando a raça. **Educação Social**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 26 Ago. 2015.

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade. Santa Catarina**, v. 10, n.18, p 133-154, Abril, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br>> Acesso em: 26 Ago. 2015.

GUIMARÃES, A. S. A. Cor e Raça: raça, cor e outros conceitos analíticos. In: SANSONE L., PINHO, O. A.(Orgs.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2 ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia : EDUFBA, 2008.

_____. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

LANDER, E. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea Editora, 2005, p. 19-62

MAZAMA, A. Afrocentricidade como um novo paradigma. In. NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 111-127.

MIGNOLO, W. **Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MINHOTO, A. C. B. **Da escravidão às cotas: a ação afirmativa e os negros no Brasil**. Barigui, SP: Boreal Editora, 2013.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Educação**. Porto Alegre. Ano XXII, n. 37. 1999, p. 7-32.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 7-37.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, E. L. Apresentação. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NASCIMENTO, S., THOMAZ, O. R. Raça e Nação. In: SANSONE L., PINHO, O. A. (Orgs.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2 ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008, p.193-236.

OLIVEIRA, R. J.; OLIVEIRA, R. M. S. Origens da segregação racial no Brasil. **Les Cahiers ALHIM**. 2015. Disponível em: <<http://alhim.revues.org/5191>> Acessado em: 23 Nov. 2017

PAIM, M. Pan-africanismo: tendências políticas, Nkrumah e a crítica ao livro Na casa de meu pai. **Sankofa**. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/viewFile/88952/91815>> Acessado em: 22 Nov. 2017.

PELÚCIO, L. Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos às margens sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos queer. **Contemporânea**. v.2, n.2, p. 395-418.

PEINADO, M. R. S. S. O ensino do *trivium* e do *quadrivium*, a linguagem e a história na proposta de educação agostiana. **Imagens da Educação**, v.2, n.1, p.1-10, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/viewFile/15808/8702>> Acesso em: 10 Jan. 2018.

PIMENTA, J. R.; SARMENTO, J.; AZEVEDO, A. F. As geografias culturais pós-coloniais. In: AZEVEDO, A. F. et al. **Geografias Pós-coloniais**: Ensaios de Geografia Cultural. Porto: Figueirinhas, 2007.

PORTO-GONÇALVES, C. W. De saberes e de territórios – diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. In: CRUZ, V. C.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Geografia e Giro Descolonial**: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

_____. Apresentação da edição em português. In: LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RABAKA, R. Teoria crítica africana. In. NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 129-146.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ática. 1993

ROLNIK, R. Territórios Negros nas Cidades Brasileiras (etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro). **Blog da Raquel Rolnik**. 1989. Disponível em: <<https://raquelrolnik.files.wordpress.com/2013/04/territc3b3rios-negros.pdf>> Acesso em: 27 Nov. 2017.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, R. E. A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**, vol.7 nº 1, 2011, p. 4-23. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/1702>> Acesso em: 26 Ago. 2015.

_____. O ensino de Geografia e a lei 10.639: algumas discussões de currículo. In: SACRAMENTO, A. C. R.; ANTUNES, C.F.; SANTANA FILHO, M. M. (Orgs.). **Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

SANTOS, R. C. P. dos; SOUZA, G. K. S. S. Contribuições do Movimento Negro e das teorias críticas do currículo para a construção da educação das relações étnico-raciais. **Revista História**, v. 1. n. 1, 2012, 179-192.

SILVA, M. A. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 06. 2006. Uberlândia. **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação**. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/441MariaAparecidaSilva.pdf>> Acesso em: 24 abr 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVÉRIO, V. R., Ações afirmativas e diversidade étnico-racial. In SANTOS, S. A. dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

UEL. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia**. Resolução CEPE/CA nº 0265/09. Londrina: UEL, 2009.

UEM. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia**. Resolução CI/CCH nº 169/15. Maringá: UEM, 2015.

VITORIANO, F. M. C. **Entendendo o Apartheid e a Figura de Nelson Mandela**. UNILAB: Redenção, 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.unilab.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/383/Fran%20cisca%20Maria%20da%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20Vituriano.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: Jul. 2017.

WEDDERBURN, C. M. Do marco histórico das políticas públicas de ações afirmativas. In. SANTOS, S. A. dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2707/2659>>. Acesso em: maio. 2017

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Imagem 1 – Parecer consubstanciado do CEP (parte 1)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A LEI 10.639/03 E SUA IMPLEMENTAÇÃO NAS LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA DO NORTE E NOROESTE DO PARANÁ: UEL E UEM

Pesquisador: CLAUDIVAN SANCHES LOPES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67663617.7.0000.0104

Instituição Proponente: CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.157.886

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

Objetivo da Pesquisa:

O protocolo de pesquisa tem por objetivo primário investigar como os cursos de Licenciatura em Geografia das Universidades Estaduais localizadas na mesorregião Norte Central do Paraná UEL e UEM estão atuando para uma formação docente antirracista.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O objetivo do estudo é investigar como os cursos de Licenciatura em Geografia das Universidades Estaduais localizadas na mesorregião Norte Central do Paraná UEL e UEM estão atuando para uma formação docente anti-racista. A pesquisa será dividida em quatro momentos, sendo que a parte que envolve seres humanos será constituída por entrevistas com os integrantes docentes, os quais serão coordenadores do conselho acadêmico e professores de diversas áreas do conhecimento geográfico. Nesse mesmo momento, também será realizado um estudo de caso

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br

Fonte: PLATAFORMA BRASIL, 2017

Imagem 2 – Parecer consubstanciado do CEP (parte 2)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 2.157.886

para investigação das áreas de pesquisa dos docentes e os eventos de extensão propostos pelas universidades.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta os seguintes documentos: Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional; Cronograma de execução é compatível com a proposta enviada; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que apresenta as garantias mínimas; Descreve gastos (R\$ 372,00) sob responsabilidade do pesquisador; Autorizações assinadas pelos respectivos chefes de departamentos da UEM e da UEL para a realização da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_867464.pdf	30/05/2017 14:24:13		Aceito
Outros	RESPOSTA_CLAUDIVAN_SANCHES_LOPES_1.docx	30/05/2017 14:23:06	LETICIA MARIA BOZELLI	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	28/05/2017 21:26:37	LETICIA MARIA BOZELLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	MODELO_TCLE_PROFESSORES.docx	28/05/2017 21:26:20	LETICIA MARIA BOZELLI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_INSTITUICAO.docx	20/04/2017 16:33:57	LETICIA MARIA BOZELLI	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.docx	20/04/2017 11:47:11	LETICIA MARIA BOZELLI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_UEM.docx	20/03/2017 11:27:04	LETICIA MARIA BOZELLI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copecp@uem.br

Fonte: PLATAFORMA BRASIL, 2017

Imagem 3 – Parecer consubstanciado do CEP (parte 3)UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ

Continuação do Parecer: 2.157.886

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 05 de Julho de 2017

Assinado por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador)

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br

Fonte: PLATAFORMA BRASIL, 2017

ANPÊNDICE A - ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DOS CONSELHOS ACADÊMICOS

Nome: _____

Formação acadêmica: _____

Tempo de atuação na instituição _____

Quanto tempo de cargo: _____

Tópico-guia

- O processo de construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

A inserção das questões étnico-raciais

Desafios e problemas

Avaliação do processo

- A presença das questões étnico-raciais no PPC

De que forma se manifesta nas disciplinas que compõe o currículo

A avaliação da coordenadora

Os projetos de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidos no curso e afetos à questão

A importância para a formação de professores

- Os desafios do futuro e perspectivas

Os desafios do curso para a inserção das questões étnico-raciais

- Como os conteúdos geográficos podem contribuir para a promoção de uma educação antirracista

ANPÊNDICE B - ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DA ÁREA DE ENSINO E DE GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO

Nome: _____

Formação acadêmica: _____

Tempo na instituição _____

Quanto tempo de atuação na área de ensino _____

Disciplinas que ministra _____

Tópico-guia

- O processo de construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

A inserção das questões étnico-raciais

Desafios e problemas

Avaliação do processo

A importância para a formação de professores

- O processo de construção da ementa, dos objetivos e do conteúdo programático das disciplinas ministradas

A inserção das questões étnico-raciais

De que forma se manifesta nos conteúdos

Construção de materiais pedagógicos específicos

Desafios e problemas

Avaliação dos possíveis resultados e seus impactos nos alunos

Possível reivindicação dos alunos

Os projetos de pesquisa, de ensino e de extensão

- Os desafios do futuro e perspectivas

Os desafios do curso para a inserção das questões étnico-raciais no PPC de maneira geral e particularmente na disciplina de ministra.

- Como os conteúdos geográficos podem contribuir para a promoção de uma educação antirracista

**ANPÊNDICE C - ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES COM PROJETOS
DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO**

Nome: _____

Formação acadêmica: _____

Tempo na instituição: _____

Quanto tempo de atuação como docente: _____

Disciplinas que ministra: _____

Tópico-guia

- Do interesse por projeto de pesquisa, ensino e extensão relacionados à temática das relações étnico-raciais

Objetivos, estrutura e funcionalidades do projeto

Construção de materiais pedagógicos específicos

Desafios e problemas

- Avaliação dos possíveis resultados e seus impactos nos alunos.

- Como os conteúdos geográficos podem contribuir para a promoção de uma educação antirracista

**APÊNDICE D - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO – TCLE**

Prezado (a) Senhor (a) Esta pesquisa é sobre **A LEI 10.639/03 E SUA IMPLEMENTAÇÃO NAS LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA DO NORTE E NOROESTE DO PARANÁ: UEL E UEM** e está sendo desenvolvida por Letícia Maria Bozelli, do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Maringá, sob a orientação do Prof. Claudivan Sanches Lopes.

O objetivo do estudo é investigar como os cursos de Licenciatura em Geografia das Universidades Estaduais localizadas na mesorregião Norte Central do Paraná UEL e UEM estão atuando para uma formação docente anti-racista. A finalidade deste trabalho é contribuir para uma formação docente geográfica que esteja atenta para a contribuição da população afrodescendente na formação sócio espacial brasileira, deste modo colaborar para educação de crianças, adolescentes e jovens livre de preconceitos, a fim de constituir cidadãos plenos.

Solicitamos a sua colaboração para esta entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa possui riscos que podem estar relacionados às seguintes questões: 1) como se trata de uma temática socialmente controversa e não raramente conflitiva, as perguntas podem gerar certos desconfortos, pois exigirá do entrevistado expressar ou assumir posições; 2) como as opiniões emitidas pelos entrevistados podem ser diferentes daquelas aprovadas pelo colegiado dos cursos a discussão da temática pode fazê-lo rememorar situações de angústia e descontentamento, ou seja, gerar certo sofrimento psíquico; 3) como estamos tratando de legislações (caso específico da lei 10.639/10) o entrevistado pode se sentir constrangido ao falar sobre isso, caso não atenda parcial ou integralmente suas exigências.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Maringá, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Letícia Maria Bozelli. Telefone: (43) 999085961