

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA**

RENATA RODRIGUES DA SILVA

A produção de saberes geográficos antirracistas por professores de Geografia

Versão corrigida

São Paulo

2024

RENATA RODRIGUES DA SILVA

A produção de saberes geográficos antirracistas por professores de Geografia

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao PPGH –
FFLCH – USP. Como parte da
exigência para obtenção do título de
mestre em Geografia Humana.

Linha de Pesquisa: Ensino de
Geografia

Orientadora: Prof.^a Dra. Paula
Cristiane Strina Juliasz

São Paulo

2024



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): _Renata Rodrigues da Silva

Data da defesa: _16_/_02_/2024_

Nome do Prof. (a) orientador (a): Prof^o Dra Paula Cristiane Strina Juliasz

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 13/03/2024

(Assinatura do (a) orientador (a))

SILVA. Renata Rodrigues da.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação de Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) como requisito parcial para a obtenção do grau do Título de Mestre em Geografia Humana.

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

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

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

S586p	<p>Silva, Renata Rodrigues da A produção de saberes geográficos antirracistas por professores de Geografia / Renata Rodrigues da Silva; orientador Paula Cristiane Strina Juliasz - São Paulo, 2024. 250 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. Área de concentração: Geografia Humana.</p> <p>1. Ensino de Geografia. 2. Relações étnico-raciais. 3. Racismo estrutural. 4. Capitalismo. 5. Currículo Paulista. I. Juliasz, Paula Cristiane Strina, orient. II. Título.</p>
-------	--

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Capes pela bolsa concedida para realização da pesquisa, foi um financiamento essencial para esta realização.

Agradeço aos professores e funcionários do Programa de Pós Graduação em Geografia Humana com os quais convivi e tive a alegria de aprender e estar. Especialmente ao Professor Doutor Eduardo Donizete Giroto com quem fiz aulas tão interessantes e à Professora Doutora Rita de Cássia Ariza Cruz que nos acolhe, a nós pós-graduandos, com tanta generosidade.

Minha gratidão e carinho a minha orientadora Professora Doutora Paula Cristiane Strina Juliasz que com companheirismo, gentileza, amabilidade e generosidade percorreu comigo esse caminho do mestrado.

Minha gratidão a cada um dos docentes que aceitaram me conceder a entrevista para a pesquisa, com os quais aprendi muito.

Agradeço aos integrantes do grupo de pesquisa Ser – Linguagem e Pensamento na Educação Geográfica pela leitura atenta da minha pesquisa e as dicas valiosas. Especialmente Angélica de Jesus Batista e Ayana Kisse Meira de Medeiros pelas indicações de professores para as entrevistas e Rubiane da Silva Moreira que por mais de uma vez largou seus compromissos para dialogar comigo e me ajudar a simplificar as coisas.

Agradeço aos colegas da pós-graduação que tornaram o mestrado menos solitário, especialmente Rafael Cícero de Oliveira que comigo trocou figurinhas valiosas sobre a temática racial.

Agradeço a cada pessoa para quem pude falar da minha pesquisa e das minhas angústias sobre ela, isto me ajudou a seguir mais ou menos lúcida.

Agradeço aos meus pais amados que tanto apoio me dão sempre.

Agradeço a minhas filhotinhas Júlia e Gabriela que não apenas alegram e encantam a minha vida, mas ainda ditaram para mim as citações, facilitando a minha vida.

Agradeço ao meu Amor Alex, pelo apoio, pelo amor, pela companhia, por acreditar em mim para que eu pudesse trilhar o caminho do mestrado.

Agradeço a Deus por tudo.

RESUMO

SILVA, R. R. da. **A produção de saberes geográficos antirracistas por professores de Geografia**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2023.

Nesta pesquisa, investigamos a temática étnico-racial no ensino de Geografia. Para tanto fizemos uma pesquisa documental da Lei 10.639/03 e das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como do Currículo Paulista com a finalidade de analisarmos a forma como tais documentos abordam essa temática em seu texto e investigamos, por meio de entrevistas em caráter aberto, como os(as) professores(as) de Geografia do Ensino Fundamental Anos Finais estão desenvolvendo em suas aulas a temática étnico-racial. Para realizar tais análises partimos do pressuposto de que as relações étnico-raciais no Brasil marcam o espaço e definem suas estruturas, assim, o racismo é estrutural. Verificamos que o Currículo Paulista negligencia o caráter estrutural dessas relações e debate de forma incipiente as desigualdades raciais no território brasileiro. As entrevistas revelaram que na sala de aula alguns docentes têm desenvolvido atividades que evidenciam o caráter opressor das relações étnico-raciais tanto em termos individuais e institucionais como em termos sociais. No entanto, nas entrevistas percebemos que as atividades docentes se voltam com menor frequência para a relação que há entre racismo e capitalismo.

Palavras Chaves: Ensino de Geografia, Relações Étnico-Raciais, Racismo Estrutural, Currículo Paulista, Capitalismo.

ABSTRACT

SILVA, R. R. da. **The production of anti-racist geographical knowledge by geography teachers.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2023.

In this research, we investigated ethnic-racial themes in Geography teaching. To this end, we carried out documentary research on Lei 10,639/03 and the Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, as well as the Currículo Paulista with the purpose of analyzing the way in which these documents address this topic in their text. We also investigated, through open interviews, how Geography teachers in Elementary School Final Years are developing ethnic-racial themes in their classes. To carry out such analyzes we start from the assumption that ethnic-racial relations in Brazil mark the space and define its structures, thus, racism is structural. We found that the Currículo Paulista neglects the structural nature of these relationships and only incipiently debates racial inequalities in Brazilian territory. The interviews revealed that in the classroom some teachers have developed activities that highlight the oppressive nature of ethnic-racial relations both in individual and institutional terms and in social terms. However, in the interviews we noticed that teaching activities are less frequently focused on the relationship between racism and capitalism.

Keywords: Geography education, ethnic-racial relations, structural racism, Currículo Paulista, capitalism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. CAPÍTULO 1. CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO	31
2 CAPÍTULO 2. RACISMO E CAPITALISMO NA GEOGRAFIA ESCOLAR.....	37
2.1 RACISMO E CAPITALISMO.....	38
2.2 RACISMO – MECANISMO DE REPRODUÇÃO DO CAPITALISMO	42
2.3 ESCOLA, RACISMO E NEOLIBERALISMO	48
2.4 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E A SUPERAÇÃO DO RACISMO	52
3 CAPÍTULO 3: A LEI 10.639/03 E AS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS	59
3.1 A LEI 10.639 E SUAS DIRETRIZES	60
3.2 A LEI 10.639/03 E O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL	66
3.3 AS LUTAS DO MOVIMENTO NEGRO PELA LEI 10.639/03	69
4 CAPÍTULO 4: CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	76
4.1 TEORIAS DO CURRÍCULO	76
4.2 CURRÍCULO PAULISTA, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEUS CONTEÚDOS	83
4.2.1 <i>Currículo Paulista e a adaptação dos sujeitos à realidade capitalista.....</i>	<i>88</i>
4.2.2 <i>A Geografia no Currículo Paulista</i>	<i>92</i>
4.2.3 <i>Relações étnico-raciais no Currículo Paulista de Geografia do Ensino Fundamental</i>	<i>105</i>
4.3 ÁFRICA NO CURRÍCULO PAULISTA	115
5 CAPÍTULO 5: A PRODUÇÃO E A REPRODUÇÃO DO RACISMO NA ESCOLA	130
5.1 ESTUDOS SOBRE RACISMO, PRECONCEITO RACIAL E DISCRIMINAÇÃO RACIAL.....	132
5.2 ALGUMAS PESQUISAS SOBRE RACISMO NA ESCOLA	135
5.3 LIVROS DIDÁTICOS E PROFESSORES – ATITUDES E COMPORTAMENTOS RACISTAS.....	137
5.4 ESTUDANTES – ATITUDES E COMPORTAMENTOS RACISTAS.....	141
5.5 CONSEQUÊNCIAS DO RACISMO NA ESCOLA SOBRE OS ESTUDANTES RACIALIZADOS.....	145
5.6 A ESCOLA E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO SER	147
6 CAPÍTULO 6: GEOGRAFIA, GEOGRAFIA ESCOLAR E AÇÃO DOCENTE	153
7 CAPÍTULO 7: O ENSINO DE GEOGRAFIA E A TEMÁTICA RACIAL: ENTREVISTAS COM PROFESSORES.....	159
7.1 A FORMAÇÃO DOCENTE E O CONTATO COM A TEMÁTICA RACIAL	162
7.2 A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PARA DEBATER O RACISMO	168
7.3 EPISÓDIOS DE RACISMO EM AULA E NA ESCOLA	173
7.4 O DESPERTAR PARA AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS	180
7.5 A PERCEPÇÃO DO RACISMO PELOS PROFESSORES	184
7.6 QUANDO TRATAR DA TEMÁTICA RACIAL NA SALA DE AULA	187
7.7 LINGUAGENS, RECURSOS E MAPAS USADOS PELOS PROFESSORES PARA ABORDAR A TEMÁTICA RACIAL NA SALA DE AULA.....	189
7.8 CONCEITOS, TEMAS E CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS PARA ABORDAR A TEMÁTICA RACIAL NAS AULAS DE GEOGRAFIA.....	191
7.8.1 <i>Continente africano</i>	<i>200</i>
7.8.2 <i>Território brasileiro.....</i>	<i>201</i>
7.8.3 <i>População negra.....</i>	<i>205</i>
7.8.4 <i>Urbanização</i>	<i>207</i>
7.8.5 <i>A questão racial no mundo.....</i>	<i>208</i>
7.9 RELAÇÃO CAPITALISMO E RACISMO	209
7.10 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	214

7.11	CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA PARA DESENVOLVER A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	219
7.12	AÇÕES E CONTEÚDOS PARA DEBATER RAÇA NAS AULAS DE GEOGRAFIA	223
7.13	A INFLUÊNCIA DO RACISMO NA FORMAÇÃO DO TERRITÓRIO BRASILEIRO.....	227
7.14	DEBATENDO A BRANQUITUDE NA AULA DE GEOGRAFIA	233
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	237
	REFERÊNCIAS	242

INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição importante para diferentes tipos de sociedade, estas podem criticá-las ou enaltecê-las. Mas é importante lembrar, que se por um lado ela pode oferecer as condições para a reprodução das desigualdades, por outro ela pode oferecer possibilidades de transformações, pois é um espaço em disputa. É desta forma que enxergamos a instituição escola, enquanto uma instituição marcada pelas contradições da sociedade na qual se insere, ela pode apontar para outros mundos possíveis ou para a manutenção da realidade existente. Para iniciarmos esta dissertação, de acordo com a natureza de uma introdução, consideramos fundamental apresentarmos o mote que nos impulsionou para as problematizações que serão debatidas ao longo do texto. Com isto, rememorar a presença da escola e da Geografia no Brasil e sua aliança para a manutenção da ordem racista do capitalismo é um ponto indispensável

De acordo com Maria Helena Souza Patto (PATTO, 2013) os sistemas nacionais de ensino surgem na Idade Moderna, após as revoluções francesa e industrial, com a função de criar as bases para consolidação dos Estados Nacionais, na Europa: unificar a língua, o território, fortalecer o nacionalismo. Tal projeto fundamenta-se na crença no poder da razão e da ciência (herança do iluminismo), na crença de igualdade de oportunidades (projeto liberal) - em detrimento da desigualdade por herança familiar como era na monarquia- e na luta pela consolidação dos Estados nacionais. Mas levou tempo para que os sistemas de ensino fossem vistos como algo a que se devesse dar atenção. Até quase o final do século XIX esses sistemas de ensino não eram uma realidade na Europa, foram as pressões da população por educação que levaram a expansão das redes de ensino nos países capitalistas centrais (PATTO, 2013).

Conforme a autora, em pouco tempo essa escola se alia às teorias racistas propagadas pela nobreza deposta, pelos simpatizantes da monarquia e os ideólogos da burguesia. Todos pouco interessados em uma sociedade igualitária, procuravam explicar as diferenças a partir de questões biológicas. Filósofos e cientistas propagavam teorias racistas e tentavam provar empiricamente teses da inferioridade racial de pobres e não brancos. Nas sociedades capitalistas industriais o racismo, além de justificar a conquista de outros povos, justificava as diferenças entre as classes sociais (PATTO, 2013).

No Brasil, segundo a autora citada anteriormente, as ideias do Conde de Gobineau (1816-1882) – quem pretendia provar a superioridade de sua genealogia – davam reforço “científico” ao preconceito racial no país. Lia Osório Machado (2000, p. 327) transcreve o que

ele escreveu sobre sua impressão a respeito da população brasileira, após sua estadia no Rio de Janeiro como cônsul francês: “Trata-se de uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia”. O preconceito racial era tal no Brasil que “no período imperial, uma antropologia filosófica evolucionista aparentemente provava a inferioridade das raças não brancas, justificando, assim, sua sujeição ao branco” (PATTO, 2013, p. 93), o que não se alterou com a abolição.

No livro *O Espetáculo das Raças* (SCHWARCZ, 1993) fica demonstrado como em importantes instituições educacionais brasileiras (museus, universidades, institutos federais), a questão da raça era central. Como pode ser verificado no final do século XIX quando há um fortalecimento e desenvolvimento de alguns centros de ensino (museus, faculdades, institutos) quase todos ancorando-se em teorias raciais, defendendo a ideia de que as populações não brancas eram inferiores, degradadas (SCHWARCZ, 1993).

Para Petronilha B. Gonçalves e Silva (2011) tal inferioridade era creditada ao “paganismo” e “barbarismo” cultural primeiro, depois passa a ser revestida por teorias racistas. A autora, em seu artigo *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil* afirma que a educação neste país, desde a colonização, procurou validar o conhecimento, a cultura, os valores do povo europeu em detrimento do conhecimento, da cultura e dos valores dos povos africanos e indígenas. Inclusive inculcando valores que diminuem a importância de qualquer coisa que venha dessas populações, qualificando-os como inferiores. Para Petronilha, “a instrução pública [...] nasce excludente, racista” (ibid, p. 22). Os processos de ensinar e aprender no Brasil, para ela, não consideram a diversidade, o multiculturalismo da sociedade brasileira e desqualificam tudo o que não se refere a civilização europeia.

Na escola brasileira o ensino de Geografia comporta um campo de disputa entre aqueles que a encaram como um instrumento a serviço do Estado e outros que procuram fazer uma Geografia libertária. No entanto, no intervalo de tempo entre o final do século XIX e começo do século XX, predomina a Geografia a serviço do Estado.

A Geografia Escolar surge no Brasil antes da Geografia acadêmica. Os jesuítas foram os responsáveis pelo ensino no Brasil. Nesse período o conhecimento geográfico “se dava concomitantemente com a aprendizagem da leitura, versão e comentários dos autores clássicos” (ROCHA, 2000, p. 129). Apenas no século XIX a Geografia Escolar passa a ocupar a grade curricular de ensino como uma disciplina, o que aconteceu com a criação do Imperial Colégio Pedro II. Porém as aulas de Geografia eram ministradas por professores formados em outras áreas, já que não havia uma universidade com a cátedra de Geografia. De acordo com

Moraes “o ‘geógrafo’ do período imperial era um autodidata, voraz leitor da bibliografia europeia da matéria, compilador de seus antecessores, e atento observador de seu meio regional” (MORAES, 2002, p. 149).

Em 1838 foi fundado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), seus sócios vieram da medicina, engenharia e do direito. Os temas da Geografia estavam diluídos nas faculdades destes cursos. Sobre este Instituto Antônio Carlos Robert Moraes afirma:

Sua função articulava-se com outras medidas que visavam solidificar a unidade brasileira e a legitimidade de seu governo [...] apresentava-se como representante da Ilustração nos trópicos, expressão da monarquia ilustrada, que tinha como missão levar a civilização aos sertões, incorporando as terras brasileiras no cenário das nações civilizadas. Para tanto, tinha em sua pauta de atuação a elaboração da história e da geografia do Brasil. (MORAES, 2002, p.150)

Conforme é possível constatar no trecho anterior, a população original e o território eram vistos como elementos a ser “civilizados”, o que deve ser entendido da seguinte forma: deviam adotar a forma de ser do europeu, deviam estar conforme os padrões de excelência importados da Europa. Conforme Lilia Moritz Schwarcz (1993, p.76)

Civilização e progresso, termos privilegiados da época, eram entendidos não enquanto conceitos específicos de uma determinada sociedade, mas como modelos universais. Segundo os evolucionistas sociais, em todas as partes do mundo a cultura teria se desenvolvido em estados sucessivos, caracterizados por organizações econômicas e sociais específicas. Esses estágios, entendidos como únicos e obrigatórios – já que toda a humanidade deveria passar por eles –, seguiam determinada direção, que ia sempre do mais simples ao mais complexo e diferenciado. Tratava-se de entender toda e qualquer diferença como contingente, como se o conjunto da humanidade estivesse sujeito a passar pelos mesmos estágios de progresso evolutivo. (SCHWARCZ, 1993, p. 76)

Assim era preciso se adequar, “importar” um jeito de ser europeu. “A teoria racista pode ser indicada como uma das principais importações realizadas, sendo amplamente utilizada na legitimação de diferentes propostas políticas, num momento de crise do escravismo e, logo, do abastecimento de mão de obra no país.” (MORAES, 2002, p. 154)

Apesar de haver concepções críticas às teorias racistas, estava presente no pensamento geográfico teses que reforçavam o determinismo geográfico e racial. Milton Santos (2002) afirma que a Geografia oficial, desde que surgiu, foi uma ideologia engendrada pelo capitalismo como instrumento para explorar matéria prima e conquistar mercado consumidor na sua fase expansionista, tanto que a expansão da Geografia caminha ao lado da expansão da colonização.

Mais tarde, para justificar a expropriação a que submetia os povos conquistados, essa tradição geográfica adotou o discurso positivista que via os europeus como povos civilizados, destinados a levar a civilização aos povos bárbaros, sem civilização. Eis aí o que Boaventura de Sousa Santos denominou a “produção de não-existência”, ou seja, como esses povos não eram europeus, não existia civilização entre eles. “A não-existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura”(SANTOS, 2002, p.247). Estava, então, justificada a ação colonial.

O ensino de Geografia passa a fazer parte do ensino oficial no Brasil nos anos 1930, sendo, inclusive, o ano de 1934, o ano da criação da Universidade de São Paulo, momento em que a Geografia passa a ter seu lugar garantido nesta universidade. Neste país “ocorreu uma ruptura entre teorias geográficas e prática da geografia" (MACHADO, 2000, p. 313) sendo que esta última tinha um compromisso pragmático com a ordenação da ‘realidade’ do país, era um saber útil de gestão, saber técnico, distante dos debates teóricos, voltada para a ordenação do território. Já as teorias geográficas eram englobadas “por uma interpretação sociológica-historicista-ideológica generalizante da relação sociedade-natureza no Brasil” (MACHADO, 2000, p. 313). Seu caráter ideológico destacava os valores, costumes, aspectos biológicos europeus como superiores, categorizando índios, africanos e mestiços como inferiores.

Tais teorias defendiam , inclusive, a vinda de imigrantes europeus para que fosse possível o branqueamento da população. Silvio Romero (1851-1914), abolicionista e republicano, “definia como única saída para o país o branqueamento gradual do povo, através de sucessivas migrações, identificando, assim ‘branqueamento e progresso’” (PATTO, 2013, p. 94). Diante disto, é possível constatar o caráter colonialista da ciência geográfica ao adotar o paradigma eurocêntrico como o único capaz de dar respostas válidas sobre a realidade.

A partir de quebras de paradigmas ao longo do seu desenvolvimento enquanto ciência o pensamento geográfico se desvencilhou do determinismo geográfico e racial, mas não da concepção eurocêntrica da realidade. Para Benedetti e Giroto (2018) o processo de disciplinamento dos saberes, de controle dos sujeitos e de suas falas que se configurou com a institucionalização da ciência moderna, conforme apontado Foucault (2010), tem significado na Geografia “o silenciamento de certos conteúdos e sujeitos, predominando uma concepção eurocêntrica desta ciência” (BENEDETTI; GIROTO, 2018, p. 2).

No entanto, desde o final do século XX, vivemos um momento em que as vozes além da Europa se insurgem para romper o silêncio a que foram submetidas, Benedetti e Giroto comentam: “Neste movimento de crise do paradigma científico dominante, têm surgido

processos de resistência que visam romper com o silenciamento e a interdição dos discursos até aqui presentes” (2018, p. 6).

Uma das conquistas dessa resistência foi a publicação da lei 10.639/03 e 11.645/08, promulgadas com o intuito de valorizar a cultura das populações afro-brasileira e indígena, instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino básico públicas e privadas.

Bell Hooks, no seu livro *Ensinando a Transgredir – A educação como prática da liberdade* comenta a importância para o processo de ensino-aprendizagem de se considerar a multiculturalidade, rompendo com o silenciamento na prática educativa:

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão [...] . (HOOKS, 2017, p. 63)

Essa perspectiva de uma Educação transformadora na obra de Bell Hooks é influenciada pelos estudos de Paulo Freire, o qual também considera que a Educação precisa considerar a realidade do aluno para ser transformadora, aliás Hooks, se inspira na obra de Freire para falar de educação transformadora, libertadora.

Esse autor em diálogo com Antonio Faundez, no seu livro *Por uma Pedagogia da Pergunta* afirmam que as sociedades as quais foram submetidas ao processo de colonização, permanecem dependentes, devido as pressões dos ex-colonizadores, o que colabora para que as expressões culturais, a criatividade diversas continuem a ser minimizadas, inferiorizadas e com isso “a cultura hegemônica, expressando a forma de estar sendo da classe dominante, se entende a si mesma como a única, a válida, a expressão real, enfim, da nação(2017, p.129).

Para estes autores a educação deve ser transformadora, caso contrário ela permanecerá colaborando para a produção de uma sociedade injusta, em que uma classe dominante subjuga as classes populares. E para ser transformadora é preciso considerar a diversidade, os saberes diversos de que a sociedade se constitui. É preciso considerar a realidade concreta dos estudantes e as estruturas que a mantêm. Eis o que desejamos debater ao tecermos a crítica ao paradigma eurocêntrico e ao racismo: como o ensino de Geografia, como prática cotidiana, pode contribuir com um debate que considere as relações étnico-raciais um conceito relacionado ao espaço?

O principal objetivo da pesquisa é analisar como os professores de Geografia mobilizam saberes e conhecimentos sobre as relações étnico-raciais nas escolas públicas do

estado de São Paulo, buscando entender como ensino de Geografia tem colaborado para a construção de uma educação antirracista.

Assim tomamos como objetivo específicos: a) verificar como o Currículo Paulista aborda as relações entre os saberes geográficos e as questões étnico-raciais no Brasil; b) analisar as principais legislações que tratam das questões étnico-raciais relacionadas à educação no Brasil; c) analisar se o processo de formação continuada dos docentes aborda conteúdos e conceitos referentes às questões étnico-raciais e d) conhecer quais são os limites e possibilidades na construção de uma educação antirracista na atualidade com os quais os docentes das redes estaduais e municipais se deparam.

O interesse por pesquisar como o ensino de Geografia pode contribuir no debate sobre racismo surgiu quando, ao desenvolver um projeto com o tema relações étnico-raciais nas aulas de Geografia constatamos que o material, relacionado à produção de uma leitura de dimensões espaciais das relações raciais na sociedade brasileira, é bem reduzido. Poucos livros de Geografia oferecem subsídios para o professor da educação básica trabalhar a temática negra a partir da perspectiva espacial. A constatação de que grande parte dos alunos são negros, mas ignoram e desvalorizam a história dos negros no território brasileiro e africano e, muitas vezes, reproduzem discursos discriminatórios e racistas despertou o interesse por abordar a temática a partir dos conteúdos de Geografia. No entanto, a pergunta “a partir de quais estratégias?” também fazia-se presente ao lado de tantas outras: Inserir conteúdos sobre a temática? Excluir conteúdos? Adotar práticas educativas antirracistas? Quais?... questões como estas despertaram o interesse por esta pesquisa.

Compreender e dialogar sobre a questão do racismo dentro da escola a partir de todas as áreas do conhecimento é importante, se quisermos construir uma sociedade mais justa e solidária. Isto se torna mais importante porque justamente a instituição escola, juntamente com outras instituições, são responsáveis pela produção e a reprodução do racismo, seja quando adota uma perspectiva eurocêntrica nos conteúdos escolares, seja quando ficam em silêncio diante de atitudes racistas e muitas vezes as reproduz.

Para romper com esta reprodução do racismo na escola, desde janeiro de 2003 foi promulgada a Lei 10.639 que institui o ensino de história da África e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Então cabe a pergunta: como a Geografia escolar aborda a questão?

Já faz algum tempo que a Geografia se propôs a estudar o espaço de forma crítica, analisando sob que relações o espaço é ocupado, organizado e produzido. Mas qual tem sido

o tratamento dado às relações étnico-raciais no espaço brasileiro? Como o ensino de Geografia aborda a questão? Ele aborda?

De acordo com Milton Santos (1996/1997), para entender as questões referentes ao preconceito, ao racismo e à discriminação há três dados centrais: a corporalidade, a individualidade (as experiências pessoais trazem marcas raciais) e a cidadania. Sendo a corporalidade referente aos dados objetivos (o corpo/lugar), a individualidade trata-se de dados subjetivos (a consciência) e a cidadania “é o exercício de direitos e supõe a ciência dos direitos que temos e a capacidade de reivindicar seu exercício pleno e também de reivindicar mais” (ibid, p. 135).

No entanto para Santos (*ibid*), no Brasil, o fato de que a classe média goze de privilégios e não de direitos impede aos outros brasileiros de ter direitos e os negros, sequer são considerados cidadãos. Segundo o autor, no Brasil, a cidadania é mutilada, pois na formação socioeconômica brasileira a escravidão marcou o território, os espíritos e as relações sociais e o que decide o modelo cívico deste país é a economia. A própria democracia brasileira, para o autor, é uma democracia de mercado e nela a prioridade não é a sociedade, mas o mercado, nesta democracia “os mais fracos não hão de esperar nada e os negros muito menos” (*ibid*, p. 138).

No livro *O Espaço do Cidadão*, Milton Santos argumenta:

A educação corrente e formal, simplificadora das realidades do mundo, subordinada à lógica dos negócios, subserviente às noções de sucesso, ensina um humanismo sem coragem, mais destinado a ser um corpo de doutrina independente do mundo real que nos cerca, condenado a ser um humanismo silente, ultrapassado, incapaz de atingir uma visão sintética das coisas que existem, quando o humanismo verdadeiro tem de ser constantemente renovado, para não ser conformista e poder dar resposta às aspirações efetivas da sociedade, necessárias ao trabalho permanente de recomposição do homem livre, para que ele se ponha à altura do seu tempo histórico. (*id*, 2007, p.57)

Portanto para “dar resposta às aspirações efetivas da sociedade, necessárias ao trabalho permanente de recomposição do homem livre” (*ibid*, p. 57) é urgente pensar as relações étnico-raciais a partir do ensino de Geografia e assim, romper com este silêncio que caracteriza o racismo no Brasil.

Para Renato Emerson dos Santos a raça é um elemento que regula as relações sociais e o ensino de Geografia “deve atentar para tal fato social em suas múltiplas espacialidades” (2009, p. 25). A partir disto é possível ao ensino de Geografia contribuir para o diálogo sobre a democracia racial no Brasil. Desta forma, esta pesquisa tem como base a necessidade de discutir e dissertar as formas pelas quais o ensino de Geografia pode realizar uma abordagem

diversa e plural da realidade produzindo uma Geografia descolonizada do paradigma europeu, que interesse a realidade brasileira e ao conjunto da sua sociedade. E com isso, tornar este ensino um instrumento para a transformação e libertação de realidades dolorosas e cruéis como o racismo.

O colonialismo de base escravista no Brasil acabou por colocar uma questão difícil de se elucidar: “com que povo contamos para construir o Brasil?” é o que indaga Antônio Carlos Robert de Moraes, em seu livro *Território e História no Brasil* (2002, p.158). De acordo com esse autor nos países colonizados a dimensão espacial é fundamental para explicar seu processo de formação, mesmo porque muitas das determinações coloniais persistem, ainda após a independência. O escravismo e o planejamento estatal em torno da manutenção do território herdado da colônia e mesmo sua expansão são exemplos de elementos que persistiram por muito tempo na história do Brasil. Tanto o escravismo como a manutenção e a expansão do território herdado foram elementos de coesão da elite brasileira. De tal forma essas questões influenciaram, que “a população disponível não se ajusta à identificação de uma *nação* conforme os modelos identitários vigentes nos centros econômicos” (*ibid*, p.115). Havia uma clivagem colocada na população pela escravidão (*ibid*).

Por isto o processo de unificação do país se dá em torno do território (sua manutenção, ocupação e expansão) em detrimento da sociedade (*ibid*), algo que é usado por Moraes para exemplificar esse raciocínio é o hino nacional brasileiro, sua letra não exalta o povo, exalta os recursos disponíveis no território. O planejamento estatal girava em torno dessa ótica. “Controlar a terra e o trabalho, expandir fisicamente a economia nacional constituem os alicerces do pacto, que expressa bem a ótica geopolítica que o fundamenta. *Construir* o país é mote ideológico que orienta um projeto nacional” (*ibid*, p.116). Essa construção tinha a ver com “ocupar o solo” e “levar a civilização aos sertões” (*ibid*, p.118).

O pressuposto, portanto, é que parte da população presente no país, os povos originários, africanos e seus descendentes, eram um problema que exigia solução: a civilização, ou seja, a adequação ao modo de ser europeu, isto é o que significa “civilizar” (*ibid*). Nem “todos os homens tinham os mesmos direitos, na realidade, existia um direito, para os civilizados, de dominar os não civilizados, de conquistar e escravizar os bárbaros devido à sua intrínseca inferioridade moral, de anexar suas terras, ocupá-las e subjugar-los” (MBEMBE, 2018b, p.115). Mbembe está tratando da situação da colonização de modo geral, mas o que ele afirma pode se aplicar ao Brasil, onde as populações originárias também foram dominadas, escravizadas e tomadas como inferiores, além de terem suas terras usurpadas.

O racismo no Brasil, faz parte da racionalidade capitalista e é herança do processo de colonização baseado na exploração de mão-de-obra escravizada, na plantation e nas sesmarias. Esse processo é que vai definir a posição ocupada pela população negra na sociedade brasileira. Essa constatação é importante porque quando debatemos o racismo é fundamental fazê-lo a partir da perspectiva de que ele faz parte da estrutura social brasileira, ele é

[...] uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. (ALMEIDA, 2019, p. 50).

E a sociedade está organizada para reproduzi-lo.

Este racismo, também é um instrumento ideológico para a exploração, expropriação e desvalorização da mão-de-obra no capitalismo, Eliane Cavalleiro menciona a definição de racismo dada por Kabengele Munanga, em palestra por ele proferida. Para este antropólogo o racismo é uma ideologia usada por um grupo determinado para dominar outro, ela se baseia em uma relação de poder, o racismo atribui inferioridade a um grupo para justificar o domínio sobre este (MUNANGA apud CAVALLEIRO, 2018.).

Por trás do discurso de civilização da monarquia imperial do Brasil, é o racismo que existe: o controle sobre indígenas, africanos e seus descendentes se legitimava pois era preciso “subtrair a barbárie”.

Portanto não se trata apenas de uma questão meramente moral, individual de sujeitos sem consciência e sem conhecimento. Mas antes, foi difundida a ideia de que os negros e indígenas são seres humanos subalternos, desta forma era possível justificar a exploração e expropriação desmedida dessa população, o seu impedimento de ter acesso à terra e ao trabalho livre (este deveria ser realizado por imigrantes europeus, os quais poderiam dar ao povo brasileiros feições europeias – o branqueamento da população).

Para Aníbal Quijano a ideia de raça é um instrumento de dominação social dos mais eficientes. Aparece com a colonização americana e é imposta no neocolonialismo africano sobre toda população do planeta “como parte da dominação colonial da Europa” (QUIJANO, 2009, p. 43). A partir dessa ideia a dominação sobre o negro e as populações não europeias estava justificada na época da colonização e a sua opressão, hoje, também, já que a ideia de que o povo negro é inferior persiste sendo difundida.

Portanto, o processo de formação do território brasileiro acontece estruturado sob a mão-de-obra escrava. E a partir dela foi sendo gestado um modo de viver em que era negado a população uma prática democrática legítima, na qual a democracia é vista como o espaço de criação, conservação e garantia de direitos (CHAUÍ, 2019). Os direitos são restritos à

população branca de origem europeia, portanto, negros, povos originários e seus descendentes não são aceitos como participantes legítimos do processo democrático.

É quando a escravidão acaba que o racismo se torna um instrumento ainda mais importante para o controle do território, pois ele “vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros” (FOUCAULT, 2010, p. 214). É ele quem vai legitimar as desigualdades entre as raças dentro do território. Assim, mesmo com o fim da escravidão não é dado à população afrodescendente condições e oportunidades para se integrar à sociedade como sujeitos de direitos, o que garantiria, agora, a presença das desigualdades sociais, era o racismo e não mais a escravidão. Eliane Cavalleiro afirma que “a lei abolicionista não possibilitou a cidadania para a massa de ex-escravos e de seus descendentes. A partir da promulgação da lei, os ex-escravos e seus descendentes foram segregados social e economicamente.” (CAVALLEIRO, 2018, p. 28)

No livro *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus (2014), é possível perceber essa situação. Ela narra a sua vida na infância, nas primeiras décadas do século XX. A vida da sua família negra, e dos negros da sua cidade, em geral, é uma luta constante. Lutam para ter um teto, para ter o que comer, para ter emprego, para receber o salário combinado com o patrão, para permanecer livres e vivos, já que a eles não estava reservada a justiça - por qualquer coisa eram presos, torturados, mortos. Carolina relata:

O fato que me horrorizou foi ver um soldado matar um preto. O policial deu-lhe voz de prisão; ele era da roça, saiu correndo. O policial deu-lhe um tiro. A bala penetrou dentro do ouvido. O soldado que deu-lhe o tiro sorria, dizendo:
 - Que pontaria que eu tenho!
 Com o pé, ele movia o corpo sem vida do infausto e dizia:
 - Ele deve ser baiano.
 E eu fiquei pensando nos baianos que eram obrigados a deixar a Bahia porque lá não chove, e serem mortos pelos policiais. Será que ele tem mãe? Quem é que vai chorar por ele? Ele não brigou, não xingou, não bebeu pinga. Não havia motivos para matá-lo. Quando o delegado chegou, olhou o morto, e mandou sepultá-lo. E tudo acabou-se. (ibid, p. 115)

Esse é apenas um de vários relatos semelhantes em seu livro. A situação descrita pela autora persiste atualmente. Negros são mortos sem qualquer pudor! No Atlas da Violência de 2017, produzido pelo Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, de cada cem pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras. (BIANCHI, 2017). Para Jurema Werneck, a violência não atinge de forma igual toda a sociedade. “Racismo, pobreza e a região onde os homicídios ocorrem são componentes importantes que nos ajudam a entender o perfil das vítimas da polícia”, diz (ibid, 2017). A morte da população

negra é fruto de uma lógica a qual considera que existem vidas que devem ser mantidas e outras que não importam, é o que Achille Mbembe chama de necropolítica (2018b) algumas pessoas têm uma humanidade subalterna, então suas vidas não importam. Desta situação é que resulta o fato de a população negra no Brasil ser maioria esmagadora nos presídios, de acordo com Borges “64% da população prisional é negra”. (2020, p. 19).

Situações como essas são produzidas pelo racismo. Fato que no Brasil foi negado persistentemente. Houve e, é provável que ainda haja, quem defenda que no Brasil há democracia racial. Abdias Nascimento comenta:

[...]com o apoio das chamadas ciências históricas, erigiu-se no Brasil o conceito da democracia racial; segundo esta, tal expressão supostamente refletiria determinada relação concreta na dinâmica da sociedade brasileira: que pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas. (2016, p. 47)

Para este autor, no entanto a democracia racial, no Brasil, não é um fato, pois o privilégio da decisão é daqueles que divulgam o mito da “democracia racial”. Na dita “democracia” apenas o branco detém todo poder em todos os níveis político-econômico-sociais (ibid).

Para Florestan Fernandes é possível perceber que não há democracia racial no Brasil quando examinamos os dados sociais do país: negros têm menores oportunidades nas áreas da educação, de emprego, de mobilidade social e mesmo quando alcançam alguma mobilidade social vivenciam situações de discriminação (2007). O mesmo é apresentado por Carlos Hasenbalg et al (1999).

De acordo com o Instituto Locomotiva (2020), da porcentagem de pessoas com ensino superior, enquanto 23% são homens não negros, 9% são homens negros e das mulheres 27% são não negras, enquanto 13% são negras. A presença de negros no ensino superior é menor, em relação aos não negros. Tanto homens negros, como mulheres negras estão em menor porcentagem neste nível de ensino, quando comparados a não negros. Essa é mais uma face da necropolítica, não são oportunizadas aos negros condições dignas de vida (pois estes “têm uma humanidade subalterna”) as quais possam fazer com que ela se mantenha e se desenvolva.

Atualmente a maior parte da população brasileira é negra - 56,10% (AFONSO, 2019) e, no entanto, essa população não participa do processo democrático de forma satisfatória, já que seus direitos não são respeitados. No livro *O Negro no Brasil de hoje* os autores argumentam que o

abismo racial brasileiro existe, de fato, e são as pesquisas e estatísticas que comparam as condições de vida, emprego, escolaridade entre negros e brancos

que comprovam a existência da grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada à exclusão social e à desigualdade socioeconômica, que atinge toda a população brasileira e, de modo particular, os negros. (MUNANGA; GOMES, 2016)

Assim, ao longo desta argumentação demonstramos que a população negra sofre com o racismo seja em termos simbólicos/individuais (sua dignidade e autoestima são atacadas pela falsa noção de superioridade branca e inferioridade negra) e em termos materiais/sociais (essa população é impedida de ter acesso à educação, emprego, moradia digna, não conta com a proteção do Estado, etc.). A partir de nossas leituras acerca do tema de pesquisa e nossas vivências, tecemos algumas perguntas que nos ajudam a construir argumentações desta dissertação, tais como: É possível a sociedade brasileira avançar em termos sociais sem os cuidados devidos e sem a garantia ao direito à cidadania para a população negra? É possível o ensino de Geografia colaborar com um projeto de país libertador, ignorando e silenciando essas questões?

Ainda que a ciência geográfica apresente debates acerca da raça, pois como nos alerta Oliveira (2020, p.167) “desde o primeiro momento de conformação da identidade da Geografia enquanto ciência moderna, a questão da racialidade foi abordada” e no Brasil, antes mesmo desta ciência ser institucionalizada, no Instituto Histórico Geográfico Brasileiro seus intelectuais mantinham forte interesse em debater a influência das raças na formação da nação brasileira (SCHWARCZ, 1993), isto não foi feito de forma crítica, mas de forma a manter a estrutura racista da sociedade. Com isto a produção geográfica, por muito tempo, negligenciou a reflexão sobre como as questões das relações étnico-raciais se imbricam na Geografia. Até o início dos anos 2000, por exemplo, os departamentos de pós-graduação de Geografia no Brasil, quase não produziram dissertações ou teses acerca da temática racial (CIRQUEIRA e CORRÊA, 2014; OLIVEIRA, 2020; SANTOS, 2020).

Trabalhos recentes procurando compreender a presença nos programas de pós-graduação de Geografia em todo o Brasil das questões acerca da raça, do racismo e das relações étnico-raciais apontam que a partir dos anos 2000 começam a despontar trabalhos voltados para tais questões.

Maria Fernandes dos Santos (2020) fez um levantamento das teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em Geografia entre 1987 e 2018 que abordavam as questões étnico-raciais. Ela levantou que entre 1987 e 2000 foram produzidas apenas 3 dissertações e nenhuma tese sobre o tema. Ela aponta que a partir do ano de 2003 há um aumento na produção de teses e dissertações em Geografia que abordam a questão racial.

Cirqueira e Corrêa (2014) pretendendo apresentar um panorama acerca da produção de teses e dissertações sobre as questões étnico-raciais nos programas de pós-graduação em Geografia presentes no Brasil também apontam que houve um aumento nesta produção. Os autores referidos apontam que até 2011 foram levantados por eles ao todo 54 trabalhos, sendo 13 teses e 41 dissertações.

A pesquisa de Santos (2020), que se estendeu até 2018, apresenta um total de 125 trabalhos na pós-graduação do Brasil com abordagem acerca da temática racial na Geografia. Já Rafael Cicero de Oliveira (2020), que faz o estado da arte da produção de teses e dissertações sobre a temática racial nos programas de pós-graduação em Geografia no Brasil, levanta que tais programas produziram 173 trabalhos sobre o assunto em pauta de 2003 a 2018, sendo que destes, 124 eram dissertações e 49 eram teses.

A região brasileira em que mais se produz trabalhos na pós-graduação sobre a temática é a Sudeste (CIRQUEIRA e CORRÊA, 2014; OIVEIRA, 2020; SANTOS 2020). Isto deve-se ao fato de que é nesta região onde há mais programas de pós-graduação no país, de acordo com Cirqueira e Corrêa (2014).

Nessas teses e dissertações as pesquisas acerca da temática racial são classificadas por Cirqueira e Corrêa (2014) em quatro: i) Espaço e relações étnico-raciais, ii) Identidades e territorialidades negras, iii) Geopolítica dos países africanos iv) e Território e lugar nas manifestações culturais negras. Como é possível observar tais autores não encontram trabalhos com esta temática voltados para o ensino de Geografia. Mas as pesquisas de Oliveira (2020) e de Santos (2020) que se estendem para além de 2014, encontram. Santos (2020) acrescenta à classificação de Cirqueira e Corrêa duas temáticas: Ensino de Geografia da África e Afro-brasileira e Corporeidades negras no espaço e território. Já Oliveira (2020) acrescenta as temáticas: Epistemologias das Questões Étnico-raciais e Ensino de Geografia da África e das questões étnico-raciais. Estes últimos autores encontram produções acadêmicas voltados para o ensino de Geografia e as Relações étnico-raciais.

Oliveira (2020) aponta que de um total de 173 trabalhos em pós-graduação em Geografia, apenas 8% (14) destes eram sobre Ensino de Geografia da África e das questões étnico-raciais. Santos (2020) encontra 12 trabalhos acerca da temática Ensino de Geografia da África e Afro-brasileira. Se consideramos que as pesquisas de Cirqueira e Corrêa (2014) é anterior às de Oliveira e Santos, ambas de 2020, podemos considerar que até 2014, estas pesquisas eram bem poucas ou talvez sequer ocorressem, já que Cirqueira e Corrêa não apontou a existência de nenhuma. Considerando que a lei de cotas é de 2012, é provável que

que o interesse por compreender as questões raciais a partir do ensino de Geografia só apareça quando os estudantes cotistas adentram a universidade.

A pesquisa de Oliveira (2020) aponta que das 173 pesquisas em pós-graduação apenas 8% se refere ao tema “Ensino de Geografia da África e das questões étnico-raciais”, sendo este um dos temas menos pesquisados dentro da temática racial. O tema mais pesquisado é “Identidade e Territorialidades Negras” (51%). Os demais temas, nenhum passou de 15%. É preciso lembrar que estes dados se referem a um recorte temporal que vai de 2003 a 2018.

Os três autores anteriormente referidos acerca da produção na pós-graduação em Geografia sobre a temática racial, concluem que apesar de ter avançado os estudos na área, estes ainda são poucos. Cirqueira e Corrêa afirmam:

Com base no levantamento, ao compararmos a produção entre o período anterior e posterior ao ano 2000, fica nítido – mesmo que timidamente - que a temática racial começa a se mostrar presente nas abordagens geográficas. Porém, devemos enfatizar que o número ainda é irrisório ante a ampla dimensão em que o debate insurge atualmente na sociedade brasileira, no qual a Geografia pode contribuir. (2014, p. 49)

Da mesma forma que Cirqueira e Corrêa (2014), Oliveira (2020) constata este aumento nas pesquisas, mas também a sua insuficiência. O autor aponta que

[...] as produções acadêmicas de Geografia acerca das questões étnico-raciais ainda podem ser consideradas tímidas e devem buscar mais fôlego dentro dos debates epistemológicos e ontológicos da ciência geográfica, em especial em algumas áreas como no ensino de Geografia [...] (OLIVEIRA, 2020, p. 181)

Assim, é possível afirmar que recentemente as pesquisas em torno de ensino e relações étnico-raciais vêm crescendo, devido ao interesse dos educadores em desenvolver suas aulas considerando as questões étnico-raciais. No entanto isto ocorre de forma ainda tímida. O que tais pesquisas estão procurando explicar? Para termos alguma noção desta questão observaremos três pesquisas voltadas para as relações étnico-raciais e ensino de Geografia.

Ronald Coutinho Santos em sua dissertação *Relações de poder na construção do currículo praticado* analisou “as relações de disputa em torno da questão racial no ambiente escolar e a consequente influência na prática cotidiana dos professores de Geografia” (2017, p.13). Para tanto ele iniciou sua dissertação debatendo Raça e racismo como elementos presentes no sistema-mundo moderno-colonial e sua especificidade no Brasil, com o intuito de fornecer “bases teóricas e metodológicas para compreender como o racismo impacta os diferentes ambientes sociais de nossa sociedade” (*ibid*, p.19). Ele discute as Relações de poder na construção do currículo argumentando que este pode ser um instrumento de poder para reproduzir as correntes epistemológicas hegemônicas, mas também é disputado pelas

narrativas contra hegemônicas. Depois, discorre sobre antirracismo e ensino de Geografia (analisa a presença do racismo nesta disciplina ao longo do tempo e o começo da sua desconstrução pelas teorias pós-críticas do currículo). Por fim debate os desafios para a implementação de uma educação antirracista no ensino de Geografia, apontando que há reguladores internos à esta prática de ensino e externos a ela, que impedem que se leve adiante a implementação de uma educação antirracista. O autor conclui afirmando: “sendo a escola um espaço-tempo heterogêneo e multifacetado onde se produz e reproduz hierarquias de bases raciais, ela também é um espaço de (re)produção da vida cotidiana crucial onde novas práticas podem e devem ser construídas.” (ibid, p.207)

Já Hugo da Silva Ferrão, em sua dissertação *Os impactos da Lei 10.639/03 na constituição curricular do curso de Licenciatura em Geografia: A Faculdade de Formação de Professores (FFP) UERJ em foco (2006 a 2015)* analisa os impactos da Lei 10.639/03 no currículo da formação de professores de Geografia na Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2018). O autor inicia seu texto argumentando que o currículo é uma construção social e particular e os conteúdos presentes no seu interior são selecionados por agentes interessados em difundir uma determinada visão de mundo, conforme seu interesse. Em países de modelo capitalista o currículo tende a buscar formar para o trabalho. Mas também defende que outros setores sociais, além dos hegemônicos, disputam presença no currículo.

Após essa primeira argumentação o autor vai discorrer sobre a possibilidade de contato entre os saberes eurocêntricos e os saberes subalternizados. Para ele no processo colonial houve uma hierarquização dos saberes e esta se materializa, hoje, no currículo. No entanto, este é um campo de disputas e mudanças, portanto é fruto de relações de poder relacionadas com aspectos históricos e culturais. A partir daí defende que os conteúdos da temática étnico-racial podem ser trabalhados no currículo de forma crítica, evidenciando que as disputas se estendem às questões de raça e etnia. Após essas colocações chega-se à formação de professores na Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

O autor supracitado deixa claro que a Universidade é pioneira no que diz respeito a temática racial, pois foi a primeira a adotar a política de cotas, conta com um quadro significativo de docentes e discentes negros. No entanto quando examina os documentos da Universidade estes não fazem referência as leis voltadas para as questões raciais. Finaliza sua dissertação com a constatação de que a abordagem da temática racial na formação de professores da Faculdade de Formação de Professores da UERJ se deve a iniciativas

individuais dos docentes desta faculdade, pois “houve poucas mudanças na confecção curricular no curso de Geografia” (*ibid*, p. 101) desta faculdade. De acordo com o autor a comunidade disciplinar resiste em abordar a temática racial de forma mais incisiva. Porém o currículo de Geografia na Faculdade de Formação de Professores é disputado pela luta antirracista.

Outro autor que pesquisa as questões étnico-raciais é Bruno Xavier Silveira, em sua dissertação “*Da Bonja pro mundo*”: *O Território vivido como potência identitária no ensino de Geografia* (2018), o pesquisador analisa o território vivido enquanto potência identitária para debater as questões étnico-raciais. O autor usa a pesquisa-ação como procedimento metodológico para “compreender como o protagonismo dos educandos pode instaurar práticas no ensino de Geografia que possibilitem o processo de tornar-se negro” (*ibid*, p.21). Para tanto ele inicia com seus alunos uma pesquisa sobre o bairro onde vivem procurando desvendar: o corpo como espaço geográfico e seus territórios; as relações raciais nas imagens; o território vivido e as representações do vivido; a presença negra no espaço urbano e o Quilombo dos Palmares como referência para os quilombos urbanos. A sua pesquisa refere-se ao bairro do Bom Jesus, o qual faz parte da periferia urbana de Porto Alegre/RS. Com sua abordagem o autor nos oferece um bom referencial para o trabalho do professor de Geografia acerca das questões étnico-raciais. No entanto ele o faz a partir de atividades que ocorrem fora da aula, em atividades realizadas no contraturno. E não faz parte da sua pesquisa debater a aula de Geografia na sua rotina cotidiana, apesar de problematizar as práticas educativas e o currículo, no que concerne a temática das relações étnico-raciais.

As pesquisas recentes em torno de ensino de Geografia e relações étnico-raciais, portanto, tratam dos conflitos que surgem ao desenvolver a temática racial no currículo praticado (SANTOS, 2017), tratam da formação de professores de Geografia e a abordagem da Lei 10.639/03 nesta formação (FERRÃO, 2018) e até mesmo nos oferece uma referência para tratar das questões étnico-raciais (SILVEIRA, 2018). Bruno Xavier Silveira nos oferece um exemplo de como ele tratou da questão, mas a partir de um projeto que ocorre quinzenalmente e não do cotidiano da sala de aula, não é problematizado sobre como é abordada a questão racial no cotidiano da Geografia escolar. Ronald Coutinho Santos parece iniciar uma aproximação com esta questão ao analisar os conflitos surgidos a partir de uma abordagem antirracista, mas ao expor esses conflitos ele evidencia: “a interferência dos conflitos na prática dos professores acompanhados” (2017, p.157) e “a interferência dos professores acompanhados na leitura” (*ibid*, p.157) presente no cotidiano. Mas não está

explicitado como os professores que trabalham cotidianamente nas aulas a temática racial estão abordando os conteúdos de Geografia.

Para Renato Emerson dos Santos (2017) não basta inserir conteúdos sobre a temática negra para uma educação antirracista, é preciso, também, uma revisão dos conteúdos abordados na aula de Geografia. No entanto, não foi encontrada pesquisa que trate de como aparece no currículo praticado do cotidiano da aula de Geografia essa inserção e revisão dos conteúdos. Nestes trabalhos se fala da falta de material que possibilite o desenvolvimento das aulas. Mas como os professores que trabalham com a perspectiva da Lei 10.639/03, em seu currículo praticado, estão inserindo e revendo esses conteúdos? Quais as abordagens destes profissionais podem contribuir como referência e problematização para outros professores interessados nas abordagens de um ensino de Geografia descolonizado e antirracista? Estas são algumas questões que nossa pesquisa pretende trabalhar.

Esta pesquisa se trata de um estudo qualitativo em Educação e para sua realização o primeiro procedimento foi aprofundar a compilação de pesquisa bibliográfica em livros, artigos de periódicos acadêmicos, dissertações, teses e outras fontes que possam auxiliar tanto na fundamentação teórica do tema, quanto na verificação do que já foi produzido sobre a relação entre ensino de Geografia, raça e racismo como material de apoio a Lei 10.639/03.

Posteriormente foi realizada pesquisa documental nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e no currículo do Estado de São Paulo – Currículo Paulista -, com foco na disciplina de Geografia. O objetivo da pesquisa documental é conhecer quais são as orientações dos órgãos oficiais para o tratamento da Educação das Relações Étnico-Raciais na escola e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Além disso, tal procedimento permite analisar a presença das categorias raça, racismo e relações étnico-raciais no Currículo Paulista.

Essa análise se deu no sentido de observar se o texto do Currículo considera as categorias associadas as questões das relações étnico-raciais na orientação proposta aos professores. Categorias como raça e racismo tem sido evitadas na literatura científica brasileira, mas se consideramos estudar as relações raciais no Brasil, não é possível evitá-las, a menos que se deseje realizar um debate superficial da questão. Ao discorrer sobre raça Silvio de Almeida (2019, p. 24-25) comenta:

Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado [o termo raça]. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico.

Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. (ALMEIDA, 2019, p. 24-25)

Pelo exposto, no trecho anteriormente referido, entendemos que a ausência da categoria raça, implica no silenciamento das relações de conflito, poder e decisão mencionadas por Silvio de Almeida. Não falar em raça, também nos leva a não falar em racismo, como é característico do racismo brasileiro. Guimarães (2009) nos lembra que negar a existência da raça, silenciar sobre ela impede o combate ao racismo, pois se não temos raça, não temos racismo. Portanto observar a presença de tais categorias foi fundamental para entender como o Currículo Paulista aborda o tema referente as relações étnico-raciais no seu texto.

Além da análise do Currículo foram realizadas também entrevistas em caráter aberto com 15 docentes de Geografia da Rede Estadual de Ensino de São Paulo que abordem em suas aulas a temática referente a raça problematizando a questão a partir da perspectiva da raça e de classe. A finalidade deste procedimento foi saber como/quando/quanto o professor insere em suas aulas o conteúdo referente as Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e indígena.

Ao final das entrevistas realizamos a análise dos dados para que a resposta à pergunta sobre como o ensino de Geografia contribui para uma educação antirracista no Brasil possa ser formulada. Silvio de Almeida (2019) considera que há três maneiras de perceber o racismo: a individualista, a institucional e a estrutural, apesar destas diferenças na percepção, o autor considera que todo racismo é estrutural. Em nossa análise procuramos observar qual concepção de racismo está presente na forma como o professor de Geografia entende o racismo. Ele compreende o racismo como um fenômeno individual ou estrutural? Ele considera que no Brasil temos uma sociedade racista? Ou para ele os atos racistas são limitados a tratamentos preconceituosos?

No capítulo 1 *Caminho da Pesquisa* apresentamos, como o título já anuncia, o caminho percorrido por esta pesquisa: pesquisa bibliográfica acerca da temática da investigação; pesquisa documental do Currículo Paulista, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Lei 10.639/03; entrevistas com docentes de Geografia do Ensino Fundamental Anos Finais e análise das entrevistas.

No capítulo 2 *Racismo e capitalismo na Geografia escolar* debatemos a relação que há entre racismo e capitalismo e procuramos explicitar como ela se desenvolve, pois compreendemos que estes dois eixos sobre os quais se sustentam as desigualdades no Brasil

necessitam ser abordados nas aulas de Geografia se desejamos preparar nossos(as) estudantes para que se posicionem no mundo.

No capítulo 3 *A Lei 10.639/03 e as Diretrizes para a educação das relações étnico-raciais* apresentamos a Lei 10.639/03 e as Diretrizes para a educação das relações étnico-raciais e debatemos os caminhos percorridos até sua promulgação com a luta do Movimento Negro como elemento fundamental para a apresentação destas medidas à sociedade, além de debatermos a importância delas para a Educação no Brasil.

No capítulo 4 *Currículo e Relações Étnico-raciais* abordamos as Teorias do Currículo, desde o momento em que os estudos do currículo começaram até atualmente. Depois destacamos a presença do conceito raça nas teorias do currículo, para depois apresentar e debater o Currículo Paulista (2019), seu papel no neoliberalismo e sua abordagem das categorias raça, racismo e relações étnico-raciais para orientar os docentes em suas atividades cotidianas. Para refletir sobre este tema contextualizamos o Currículo Paulista nas políticas educacionais neoliberais promovidas desde a última década do século passado até atualmente.

No capítulo 5 *A Produção e a reprodução do racismo na escola* apresentamos algumas pesquisas sobre a presença do racismo na escola e debatemos a importância do(a) docente e da escola como um todo atentar para esses episódios buscando dar uma orientação pedagógica sempre que eles se manifestarem.

No capítulo 6 *Geografia, Geografia escolar e a ação docente* apresentamos a relação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar no Brasil e como o(a) professor(a) desta disciplina tem uma atuação protagonista na realização da sua prática pedagógica.

No capítulo 7 *O ensino de Geografia e a temática racial: entrevistas com professores* apresentamos e analisamos os dados das entrevistas.

1. CAPÍTULO 1. CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa tem como base a metodologia qualitativa e para a realização deste trabalho o primeiro procedimento foi aprofundar a compilação de pesquisa bibliográfica em livros, artigos de periódicos acadêmicos, dissertações, teses e outras fontes que auxiliaram tanto na fundamentação teórica do tema, quanto na verificação do que já foi produzido sobre a relação entre ensino de Geografia, raça e racismo como material de apoio a Lei 10.639/03.

A estrutura da dissertação revela também nossa trajetória acadêmica e como buscamos fundamentações teóricas referentes ao tema que constitui o problema de pesquisa. Neste sentido, a dissertação estrutura-se pela exposição de dados nossas análises e reflexões, procurando compreender como se dá as relações étnico-raciais no ensino de Geografia.

No primeiro momento, buscamos aprofundar nossa compreensão acerca das relações étnico-raciais e sua interface com as concepções teórico-metodológicas, com o feminismo negro, com o capitalismo e com o privilégio branco. Assim nossas primeiras leituras procuraram alcançar esse objetivo.

Com a finalidade de conhecer, romper com estereótipos e preconceitos acerca da realidade africana fizemos a leitura do livro *A razão africana* de Muryatan S. Barbosa (2020), no qual o autor nos apresenta o pensamento africano e seus principais intelectuais. Além deste, contribuiu também o texto *Conhecimento de África, Conhecimento de Africanos: Duas Perspectivas Sobre os Estudos Africanos* de Paulin J. Hountondji (2008), em que o autor debate o conhecimento produzido na África, por africanos e o conhecimento produzido sobre a África por não-africanos. Além destas, outras leituras foram feitas com o propósito de compreender as Áfricas e os pensamentos africanos.

Sabendo da importância do pensamento feminista negro para as relações étnico-raciais procuramos compreendê-lo por meio de leituras que em primeiro lugar nos colocasse em contato com o pensamento feminista, nos introduzisse no tema, para isso nos serviram os livros *Breve história do feminismo* (GARCIA, 2015), *Feminismo para os 99%: um manifesto* (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019) e *Feminismo e política: uma introdução* (MIGUEL; BIROLI, 2014). Depois as obras de Ângela Davis (2019), (2017) foram importantes para a compreensão do processo de formação do pensamento feminista negro nos Estados Unidos e a obra de Lélia Gonzales (RIOS; LIMA, 2020) foi fundamental para refletir sobre o

feminismo proposto por esta autora e sua compreensão do modo como a mulher negra no Brasil sofre com o racismo, o sexismo e sua condição de classe.

Para compreender melhor o debate que se faz recentemente sobre racismo e educação das relações étnico-racial foi fundamental aprofundarmos a compreensão acerca da crítica que se faz à modernidade. Por isto procuramos fazer leituras que nos auxiliassem a compreender o que é a Teoria decolonial e como ela nos auxilia a pensar as questões raciais no Brasil. Para tanto foi fundamental o livro *Educação e militância decolonial*, de Luiz Fernandes de Oliveira (2018a), o qual conceitualiza a teoria decolonial de forma bastante didática e apresenta a contribuição dos principais autores desta teoria.

Contribuiu também para esta compreensão o texto *Decolonialidade e perspectiva negra* de Joaze Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel (2016), em que os autores comentam como e onde surge a teoria decolonial ao mesmo tempo que compara esta origem com a origem da teoria pós-colonial. Além destas obras apresentadas, outros textos contribuíram para esta compreensão.

Com o objetivo de compreendermos a decolonialidade dentro da pós-modernidade fizemos a leitura do livro, de David Harvey, *Condição pós-moderna* (2016) em que o autor vai diferenciar a modernidade da pós-modernidade e apresentar a pós-modernidade na sua dimensão cultural, política, econômica, tempo-espacial. Com o mesmo propósito fizemos a leitura do livro *O que é pós-moderno* de Jair Ferreira dos Santos (2012) e do Capítulo *A Verdade e a ilusão do pós-moderno*, presente no livro *As razões do iluminismo* de Sérgio Paulo Rouanet (1987).

Após essas diversas leituras ficamos com a sensação de que estávamos estudando o racismo apenas da perspectiva cultural e subjetiva, apesar de Ângela Davis e Lélia Gonzales abordar a questão a partir do marxismo, então começamos a refletir que as análises dos marxistas sobre a temática são fundamentais para compreender o racismo e as relações étnico-raciais. Dessa forma relemos o livro *Racismo estrutural*, de Silvio de Almeida (2019), no qual o autor debate o racismo enquanto ação individual, como um instrumento institucional que impede o acesso de negros às instituições e enquanto uma estrutura social que engendra pensamentos, atitudes, ações, relações e organizações sociais racistas.

Por meio da leitura do livro *Sociologia do negro brasileiro* de Clóvis Moura (2019), pudemos compreender que o racismo é um instrumento do capitalismo para a manutenção das desigualdades.

A leitura do livro *Capitalismo em debate: uma conversa na teoria crítica*, escrito por Nancy Fraser e Rahel Jaeggi (2020) foi fundamental para compreendermos sobre a relação entre capitalismo e racismo, nesse livro Nancy Fraser apresenta a teoria de que o capitalismo age sob duas vertentes: em uma delas ele mantém as relações de exploração, com salários que não pagam por todo o trabalho realizado pelo trabalhador, em outra ele atua desde o período das colonizações até atualmente de forma a expropriar as populações que não estão no mercado de trabalho, como as populações racializadas (no período da escravidão e atualmente também, pois paga salários ainda menores do que aqueles que são pagos aos brancos), as mulheres com as quais ocorre o mesmo, entre outros. Além destas, outras leituras foram utilizadas para a compreensão deste tema.

Para compreender o conceito de branquitude foi fundamental o livro *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento* organizado por Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento (2014), cujos textos conceitualizam branquitude e branqueamento, historicizam a branquitude no Brasil e deixam claro que o racismo deve ser debatido como um problema do branco, pois é produto deste sujeito.

Da mesma forma o livro *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*, escrito por Lia Vainer Schucman (2020) contribui para a compreensão da branquitude e dos privilégios que os sujeitos brancos têm na sociedade, tais privilégios não são apenas materiais, mas também simbólicos. Além destas leituras outras contribuíram para compreendermos o conceito de branquitude e de privilégio branco.

Já no segundo momento buscamos aprofundar nossa compreensão acerca do currículo, suas teorias e a abordagem da raça no currículo. Assim nossas leituras seguintes procuraram alcançar esse objetivo.

Para compreender o currículo e suas teorias fizemos a leitura do livro de Tomaz Tadeu da Silva, *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (SILVA, 2015). O autor divide as teorias do currículo em três: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Ele situa a discussão sobre raça no currículo nas teorias pós-críticas, acrescentando que estas trouxeram questões importantes para o debate sobre o currículo. Amanda Regina Gonçalves (2006) também contribui para a compreensão das teorias do currículo.

Outro aspecto que consideramos importante compreender são as políticas educacionais neoliberais, já que elas têm interferido na elaboração dos currículos no Brasil, para este entendimento realizamos a leitura do livro *Manifesto: crítica às reformas neoliberais na educação: prólogo do ensino de geografia* (ALBUQUERQUE *et al.*, 2021). Esta obra nos

permite perceber que os currículos têm sido elaborados e disponibilizados de forma autoritária e estão vinculados aos interesses de organismos internacionais em formar sujeitos capacitados para lidar com as questões cotidianas de forma que se adaptem a realidade dada, por isso esses currículos são organizados para o desenvolvimento de competências e habilidades, deixando de lado os conteúdos. Eles dão grande ênfase para a aprendizagem e pouco falam sobre o ensino, dão grande destaque para os estudantes e quase nenhum para os docentes. Afirmam a necessidade de desenvolver entre os estudantes o protagonismo e a autonomia, mas não para que transformem a realidade e sim para que se adaptem a ela.

Com a leitura desses livros percebemos que há grande destaque nessas novas propostas curriculares para as metodologias ativas. Procurando compreendermos melhor a crítica que se faz a estas metodologias, realizamos a leitura de algumas obras de Saviani (2018), (2021), (2019) e uma obra de Newton Duarte (2003). O primeiro autor nos lembra que tais metodologias surgiram com a Escola Nova e as teorias de Dewey e são teorias antidemocráticas, pois não são possíveis de serem aplicadas em todas as escolas devido a exigência de muitos recursos para que tais metodologias possam ser executadas. Newton Duarte por sua vez nos lembra que essas são teorias/metodologias do aprender a aprender e não consideram aquilo que Vigotski considerou como de grande importância para o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento: a interação com o professor. Para Newton Duarte o trabalho do professor é fundamental para que a criança aprenda. Além disso, o acesso ao conhecimento socialmente produzido é o que a escola pode, de melhor, oferecer.

Ao mesmo tempo em que fizemos a compilação bibliográfica, fizemos a pesquisa documental. Para tanto procedemos a leitura da Lei 10.639/03 (juntamente com textos que procuravam comentá-la, como aqueles produzidos por Renato Emerson dos Santos (SANTOS, 2009b), (SANTOS, 2010) e (SANTOS, 2009a), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e do Currículo Paulista.

A leitura da Lei 10.639/03 deixa evidente que sua prescrição para o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira se faz para todas as disciplinas curriculares e não apenas para história, literatura e artes como alguns defendem. Ela recomenda a necessidade de resgatar a história, a luta e a cultura das populações negras no Brasil.

Pela leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pudemos observar que é importante que o ensino opere sobre algumas frentes: a frente da educação das relações étnico-

raciais, a frente que trabalha com a valorização da cultura, da identidade afro-brasileira e da história e a frente da desconstrução do mito da democracia racial presente no Brasil.

A leitura do Currículo Paulista permitiu observarmos que ele adere àquilo que os organismos internacionais prescreveram para as políticas educacionais desenvolvidas em vários países do mundo: ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências, adoção das metodologias ativas e dos fundamentos pedagógicos da Escola Nova, centralidade do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento no aluno, avaliações externas como meio de controlar as atividades da escola e do professor e política de bonificação. Também é possível identificar que a luta do movimento negro surtiu efeito, pois neste currículo aparecem debates sobre aquilo que as Diretrizes propõem para o ensino das relações étnico-raciais, no entanto não o faz de modo que possamos debater o racismo em sua dimensão estrutural, já que a própria lógica do currículo é adaptar os indivíduos a realidade. Desenvolvendo competências e habilidades aposta mais em um saber tecnicista e pragmático e menos em um saber crítico, totalizante e transformador.

Além da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental, fizemos a entrevista com professores(as) de Geografia da Rede Pública de Ensino e uma professora da rede privada todos(as) do estado de São Paulo. Nosso critério de seleção dos(as) professores(as) inicialmente era que fossem professores(as) de Geografia e trabalhassem no estado de São Paulo. No entanto, ao convidarmos esses(as) profissionais para a entrevista apenas aqueles(as) que trabalham com a temática racial em suas aulas, ou têm abertura para considerar a presença do racismo na sociedade brasileira é que aceitaram participar. Os(as) professores(as) que não trabalham com a temática racial diziam não ter nada a acrescentar à pesquisa.

A entrevista foi em caráter aberto, pois, apesar de elaborarmos um questionário que deveria orientar nossa conversa com os(as) professores(as), esta não se limitou aquilo que o questionário continha, já que toda vez que o(a) professor(a) dizia algo que pressentíamos que pudesse ter potencial para alargar nossa compreensão, explorávamos o assunto com mais questões sobre ele.

Grande parte das entrevistas ocorreu de forma remota, pelo Google Meet, uma pequena parte foi realizada de modo presencial. Todas elas foram gravadas para que pudéssemos transcrevê-las em outro momento. Realizamos a entrevista com 15 professores(as), mas só conseguimos transcrever 14 entrevistas já que a gravação de uma delas ficou com muito ruído. Apesar de a transcrição ser um trabalho muito difícil e parecer inútil, ela se mostrou bem relevante pois pudemos perceber, no esforço que fazíamos para compreender o que o

entrevistado dizia, que a pergunta para compreender qual a concepção do(a) professor sobre racismo precisava ser desdobrada em outras questões, pois as respostas não estavam deixando claro se o(a) entrevistado(a) entendia o racismo como estrutural ou apenas como mais um preconceito de um indivíduo contra outro.

Após a finalização das transcrições começamos a trabalhar com o gerenciamento dos dados da pesquisa e finalizamos com a análise de tais dados. Para analisarmos as entrevistas procuramos entender, por meio dos dados, se o(a) professor(a): a) entende o racismo como estrutural; b) consegue desenvolver o debate racial usando conceitos e temas da Geografia; c) consegue desenvolver o debate sobre a temática racial pela perspectiva da valorização da diversidade, pela denúncia da desigualdade ou por ambas; d) consegue relacionar racismo e capitalismo e, por fim, e) entende o que é educação das relações étnico-raciais.

Como é possível observar o caminho da investigação foi delineado e desenvolvido entorno da pergunta de como os professores desenvolvem suas aulas sobre as relações étnico-raciais no ensino de Geografia. Neste sentido, essa dissertação dialoga com os campos do currículo, da prática de ensino e da formação de professores ancorados por uma educação antirracista.

2 CAPÍTULO 2. RACISMO E CAPITALISMO NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Consideramos que enquanto professores(as) de Geografia nos caiba perguntar por que nossos(as) estudantes precisam conhecer o espaço, que é o objeto fundamental da disciplina geográfica. Encontramos resposta para esta pergunta na obra de Renato Emerson dos Santos que afirma que “o sentido de aprender e ensinar Geografia é se posicionar no mundo”, o que para ele significa “conhecer sua posição no mundo [...] conhecer o mundo” e “tomar posição no mundo [...] se colocar politicamente no processo de construção e reconstrução desse mundo” (SANTOS, 2010, p. 142).

Partindo deste modo de entender o sentido de ensinar e aprender Geografia, nos parece relevante refletir sobre o papel desta disciplina para colaborar com a forma como o estudante se insere no mundo em que vive: de forma a se adaptar à realidade existente ou de forma crítica e transformadora desta realidade. Para nós “conhecer o mundo” é conhecer os processos que dão forma ao mundo (naturais, econômicos, sociais, culturais, raciais etc.), que produzem o espaço e a interação que há entre eles. Como afirma Moreira “[...] o espaço geográfico é parte fundamental do processo de produção social e da estrutura de controle da sociedade” (2013, p. 62), para o autor o processo que forma o “espaço geográfico é o mesmo da formação econômico-social. Por isso, tem por estrutura e lei de movimento a própria estrutura e leis de movimento da formação econômico-social” (*ibid*, p. 62). Da mesma forma que o espaço para ser compreendido em sua totalidade não pode prescindir dos processos econômicos, já que eles têm papel estruturante na sua produção, ao tratarmos de racismo precisamos considerar o papel desses processos também, pois a produção do racismo está estreitamente relacionada aos processos econômicos, assim como à produção do espaço. Sobre o processo de inferiorização das pessoas negras – o racismo – Fanon (2008) em *Pele negra, máscaras brancas* já alertava:

Só há complexo de inferioridade após um duplo processo:

- Inicialmente econômico;
- em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade. (FANON, 2008, p. 28)

Assim, sendo essa formação econômico-social pautada nas relações capitalistas, que, como entendemos, tem seu cerne na desigualdade social e racial, produz um espaço, também, desigual social e racialmente. Para que o estudante se posicione politicamente no mundo, como sugere Santos (2010), é importante, portanto, que ele conheça esses processos e como eles se relacionam ao espaço.

Neste capítulo debateremos a relação que há entre racismo e capitalismo e procuraremos explicitar como ela se desenvolve, pois compreendemos que estes dois eixos sobre os quais se sustentam as desigualdades no Brasil necessitam ser abordados nas aulas de Geografia se desejamos preparar nossos(as) estudantes para que se posicionem no mundo.

2.1 Racismo e capitalismo

A partir de 2020 o debate sobre o racismo começa a penetrar nas escolas paulistas de forma mais constante, isto se deve à mudança do currículo que o estado de São Paulo realizou: o Currículo Paulista, nome do novo currículo, passou a considerar a temática racial nas habilidades e competências por ele elencadas. Até mesmo as Secretarias de Educação têm colocado a necessidade de debater as relações étnico-raciais nas salas de aula. Mas sob que perspectiva este debate tem sido travado? Quais concepções de racismo têm sido abordadas? A individualista, que foca o problema do racismo como um problema comportamental? A concepção institucional, que denuncia a presença do racismo nas instituições? A concepção estrutural, que entende o racismo como estruturante das relações sociais para que assim o capitalismo possa produzir desigualdades para a acumulação de capital ocorrer? Ou todas elas? Dependendo da perspectiva adotada no debate das relações étnico-raciais que vem ocorrendo nas escolas o produto da atividade docente/discente pode ser a adaptação dos sujeitos à sociedade capitalista neoliberal que coloca o problema do racismo sob uma perspectiva individual sem o combate ao racismo estrutural, ou a preparação para a superação do racismo e do capitalismo.

Historicamente o marxismo, ao adotar uma visão eurocêntrica, tende a fazer uma leitura superficial da questão racial, muitas vezes reforçando a ideia de que não há racismo no Brasil, de que as desigualdades se devem apenas as classes, de que somos uma democracia racial (GUIMARÃES, 2009). Sobre isso Hasenbalg no seu texto do livro *Lugar de Negro* (GONZALES; HASENBALG, 2022, p. 97) afirma:

um suposto implícito na perspectiva marxista ortodoxa é o de que raça e etnicidade constituem manifestações secundárias que apenas alteram a forma, mas não o conteúdo, da dinâmica de classe. O relegamento do preconceito racial, racismo e identidade étnicas à esfera superestrutural, reflexo das

relações de classe, subestima o papel dos fenômenos raciais e étnicos na análise de sociedades plurirraciais e multiétnicas.

O mesmo autor, nesse mesmo texto, mais adiante, nos lembra que todos os trabalhadores são explorados pela classe capitalista, no entanto as populações racializadas, vitimadas pelo racismo, são colocadas abaixo da classe trabalhadora branca devido ao racismo, o que implica em vantagens (simbólicas e materiais) para o trabalhador branco em detrimento do trabalhador negro. Hasenbalg (*ibid*, p. 100) afirma: “o resultado das práticas racistas de seleção social é o acesso preferencial dos brancos às posições de classe que comportam maior remuneração, prestígio e autoridade.” São as vantagens do branco de que nos fala Lia Vainer Schucman (2020, p. 63-64):

[...]ser branco produz cotidianamente situações de vantagem em relação aos não brancos. Diferentes pesquisas demonstram que há para os brancos mais facilidades no acesso à habitação, à hipoteca, à educação, à oportunidade de emprego e a transferência de riqueza herdada entre as gerações.

O que a autora está nos apontando, assim como Hasenbalg, é que os trabalhadores negros sofrem com a exploração capitalista, mas também sofrem com a opressão racial, ou seja, os trabalhadores negros têm desvantagens materiais (além das simbólicas) e menos oportunidades do que os brancos. Portanto, não é possível tratar as desigualdades presentes no Brasil apenas pela perspectiva da classe. A perspectiva racial é fundamental para tornar esse aspecto visível nos conflitos que se colocam na sociedade. Mas isto quer dizer que a teoria Marxista não oferece elementos para refletirmos sobre o racismo, para o seu combate?

Não entendemos desta forma, entendemos ser importante considerar que o racismo, além da perspectiva racial, também precisa ser considerado sob a perspectiva estrutural. Por isto, neste texto adotamos a classificação dada por Silvio de Almeida de que o racismo é estrutural, mas é percebido a partir de três maneiras: individualista, institucional e estrutural, como podemos encontrar em Silvio Luiz de Almeida no seu livro *Racismo Estrutural*. Para este autor

[...] a concepção individualista pode não admitir a existência de “racismo”, mas somente de “preconceito”, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política.

Sob este ângulo, *não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo.* (ALMEIDA, 2019, p.36. itálico do autor).

Sob esta perspectiva o racismo é um comportamento ou uma atitude anormal do indivíduo dentro do funcionamento da sociedade capitalista, de acordo com o autor.

Já o racismo institucional “não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que

confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça.” (*ibid*, p.37-38). Assim as instituições racistas privilegiam, independente da vontade dos sujeitos desta instituição, a presença do branco em espaços de poder econômico, político e simbólico em detrimento do negro.

Para Silvio Almeida (*ibid*, p. 45) as instituições são racistas porque fazem parte de uma estrutura social racista,

[...]como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente -, o racismo que esta instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um dos seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (*ibid*, p.45).

Do mesmo modo que Almeida (2019), Oliveira (2018a) também entende que o racismo é estrutural. Conforme afirma Oliveira:

O racismo é estrutural, pois conformou a sociedade numa estrutura de poder racialmente demarcado, assim como a classe social. Sujeitos e coletivos são classificados e posicionados numa estrutura de poder em que não há somente uma dimensão classista, mas também racista e sexista. (*ibid*, p. 61)

Nessa estrutura, sendo os fundamentos dela relações econômicas e de propriedade privada, o lugar social dos sujeitos está marcado pela classe e pela raça, o que quer dizer que os sujeitos brancos vão ocupar espaços privilegiados dentro da sociedade e, como afirma Moreira, o processo que produz o espaço geográfico é o mesmo que dá origem à formação econômico-social (MOREIRA, 2013), então o lugar geográfico ocupado pelo branco também será privilegiado. Já a população negra vai ocupar um lugar social e geográfico de desvantagem.

É importante lembrar que o modo de socialização em nossa sociedade é determinado pelo capitalismo e este modo de socialização capitalista precisa estabelecer uma ordem social que permita a reprodução do capital e isto exige que a sociedade comporte desigualdades sociais que garantam a disponibilidade de mão de obra assalariada e de mão de obra que inclusive sequer terá emprego para custear suas necessidades básicas, como vemos atualmente. O racismo é um dos mecanismos que garantem a existência destas desigualdades na sociedade. É o que afirma Oliveira (2018, p.127): “a ordem capitalista, longe de prescindir do ‘preconceito de cor’, parece ter feito dele um dos seus principais mecanismos de reprodução de desigualdades sociais”. Por isto entendemos que toda manifestação racista se trata de racismo estrutural, como afirma Almeida (2019).

Carlos Hasenbalg no seu texto do livro *Lugar de Negro* (GONZALES; HASENBALG, 2022) nos lembra que é importante considerar que a situação de desigualdade vivida pela

população negra no Brasil não pode ser abordada como se ela fosse apenas um resíduo da escravidão e que com o avanço da sociedade capitalista deixará de existir, o autor nos lembra que o racismo faz parte do capitalismo, que raça e racismo têm relações estreitas com o capitalismo:

A raça, como atributo social e historicamente elaborado, continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição de pessoas na hierarquia social. Em outras palavras, a raça se relaciona fundamentalmente a um dos aspectos da reprodução das classes sociais, isto é, a distribuição dos indivíduos nas posições da estrutura de classes e dimensões distributivas da estratificação social. (GONZALES; HASENBALG, 2022, p. 112)

Clóvis Moura (2019), ao falar da explicação da desigualdade da população negra como herança da escravidão, vai afirmar que essa herança não está na população negra, mas

[...] está nas classes dominantes que criam valores discriminatórios através dos quais conseguem barrar, nos níveis econômico, social, cultural e existencial a emergência de uma consciência crítica negra capaz de elaborar uma proposta de nova ordenação social e de estabelecer uma verdadeira democracia racial no Brasil. (MOURA, 2019, p. 99-100)

O que Moura está afirmando é a importância do racismo para a manutenção do capitalismo. Assim, é importante pensar uma educação geográfica crítica o bastante para denunciar o racismo como um mecanismo que colabora para a produção de um espaço racialmente desigual, definindo espaços para brancos e espaços para negros, que age sobre o imaginário de negros e brancos naturalizando lugares de privilégio e poder para os brancos e lugares de exclusão e submissão para aqueles que não são brancos, criando desigualdades para que o capitalismo funcione. Em *Sociologia do negro brasileiro* Moura (*ibid*) nos informa que isto se dava até mesmo na escravidão, que para o autor é “uma das molas propulsoras para o capitalismo e o desenvolvimento industrial da Europa” (FARIAS, 2021). Moura afirma:

[...] à medida que a sociedade escrava se diversificava e se urbanizava, ficava mais complexa internamente a divisão do trabalho, e isso produzia conflitos ou atritos nos seus diversos setores de mão de obra. A estrutura ocupacional dessa época, à medida que passava por um processo de diferenciação econômica, criava mecanismos reguladores capazes de manter os diversos segmentos que disputavam esse mercado de trabalho em seus respectivos espaços (MOURA, 2019, p. 101)

Sendo a sociedade racista nem sempre temos consciência da presença do racismo em nossas ideias, ações e atitudes, uma vez que estamos sempre em contato com ideias, ações e atitudes que naturalizam as práticas racistas, as quais muitas vezes são vistas como brincadeiras. Assim, os comportamentos racistas, as práticas institucionais racistas e as desigualdades são produto da estrutura social racista, mais uma vez afirmamos, os fundamentos dessa estrutura

são as relações econômicas e de propriedade privada. O racismo é fundamental para a produção das desigualdades no Brasil, essa desigualdade é uma desigualdade de renda, riqueza, propriedade e poder político, produzidas pelo racismo. Portanto entendemos o racismo como um sistema de dominação-exploração político, ideológico e econômico. Daí a importância do trabalho docente voltado para o debate das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, mas se a abordagem deste trabalho for reduzida a apenas uma destas percepções (individual, institucional ou estrutural) de racismo não haverá uma verdadeira compreensão do fenômeno e, portanto, sua superação fica impossibilitada.

Aqui desejamos debater o racismo estrutural como mecanismo formador do racismo individual e do racismo institucional e as possibilidades de sua superação a partir de uma educação antirracista e anticapitalista. No próximo item deste capítulo argumentaremos que o racismo é um mecanismo do capitalismo.

2.2 Racismo – mecanismo de reprodução do capitalismo

Como consideramos que o racismo é um sistema de dominação-exploração político, ideológico e econômico, entendemos que ele é um mecanismo fundamental para a manutenção das desigualdades nesse modo capitalista de organizar a sociedade. É isto que desejamos debater neste item e para tanto a obra de Nancy Fraser e Rahel Jaeggi foram fundamentais, pois demonstra como isso ocorre.

No livro *Capitalismo em Debate* de Nancy Fraser e Rahel Jaeggi (2020), Nancy Fraser, ao responder à Rahel Jaeggi, argumenta que

A peculiaridade da sociedade capitalista é que ela trata suas relações sociais definidoras e estruturantes centrais como se fossem “econômicas” e pertencessem a um subsistema separado da sociedade, uma “economia”. Mas isso é apenas uma aparência. Vimos, muito rapidamente, que era necessário falar sobre as condições de fundo “não econômicas” que permitiram que esse sistema existisse e concluímos que tais condições não podem ser removidas da figura; ao contrário, precisam ser conceitualizadas e teorizadas como parte de nossa concepção de capitalismo, que, portanto, é algo maior do que uma economia (FRASER; JAEggi, p. 66).

Neste trecho a autora deixa claro que para ela o capitalismo não é apenas um sistema econômico, mas abarca questões fora do âmbito econômico, fundamentais para que a economia capitalista possa existir, são as “condições de fundo”. O que a autora chama de “condições de

fundo ‘não econômicas’” são as condições existentes para permitir que o capitalismo execute sua lógica. Assim a autora defende que a exploração no capitalismo só é possível porque é sustentada por uma expropriação que ocorre sincronicamente na colônia sobre os indivíduos racializados, enquanto a outra ocorre na metrópole; que a produção capitalista só ocorre porque está ancorada na reprodução, ou seja, no cuidado executado por aqueles que estão fora do assalariamento (mulheres na maioria das vezes); que por trás da separação entre a natureza humana e a não humana há uma relação muito mais estreita do que o capitalismo admite (exploração da natureza) e, por fim, que para que a economia capitalista possa funcionar, existe por trás uma sustentação política garantindo que o capital possa se reproduzir (atuação do Estado e de suas instituições).

Essas condições de fundo de que fala a autora são, portanto, o racismo, a questão do gênero, a alienação da natureza e a naturalização da política. Com isso Nancy Fraser pretende refutar análises marxistas ortodoxas que em sua crítica consideram apenas os aspectos da economia capitalista para analisar a realidade e deixam de lado questões importantes dentro desta sociedade, sem as quais esta não se sustentaria.

Desta forma a autora entende que “o capitalismo é mais bem concebido não como um sistema econômico ou como uma forma de vida ética reificada, e sim como uma *ordem social institucionalizada*” (*ibid*, p. 70). Essa ordem social institucionalizada, que é o capitalismo, tem o racismo como um componente que a integra, ela o utiliza para expropriar as populações racializadas. Segundo a autora a expropriação é o confisco do trabalho, da terra, dos animais, das ferramentas, dos minerais, dos depósitos de energia, de seres humanos, de suas capacidades sexuais e reprodutivas, de seus filhos e de seus órgãos sexuais pelo capital.

No capítulo *Historicizando o Capitalismo* a autora expõe como a relação exploração/expropriação ocorre nas diversas fases do capitalismo. Ela afirma que sob o capitalismo os sujeitos racializados são permanentemente expropriados em todas as fases (capitalismo mercantil/comercial, capitalismo liberal/concorrencial, capitalismo administrado pelo Estado/social-democrata e capitalismo financeirizado) e nas três últimas fases, além de expropriados também são explorados, já que passam a realizar trabalho assalariado.

Para a autora no capitalismo mercantil a expropriação é dominante. Apesar de ela não ocorrer apenas sobre os sujeitos racializados, é sobre estes que ela ocorre fundamentalmente e é neste período que os mecanismos de subjetivação são manipulados para engendrar a divisão da sociedade de modo mais intenso em raças, ou seja, para Fraser (2020), no período da acumulação primitiva as ideias sobre raça começam a ser manipuladas socialmente de forma a

hierarquizar as raças, dando a ideia de que há aquelas que são primitivas e outras que são civilizadas. A elaboração desse discurso cumpre o papel de justificar a expropriação das populações colonizadas. Do que entendemos que a acumulação de capital é possível, neste momento, devido a expropriação da população racializada.

Para a autora, no capitalismo liberal/concorrencial a exploração do trabalhador livre está tão presente como a presença do indivíduo expropriado. A separação entre as duas categorias de trabalhadores é bem demarcada, no entanto, ambas atuam em conjunto, são dependentes e têm a mesma força, pois a expropriação que ocorre na periferia do sistema capitalista (países pobres e colônias) se vincula a exploração lucrativa no centro dos países capitalistas (industrializados). Assim é possível depreender do que a autora argumenta que o desenvolvimento dos países do centro capitalista se deve ao subdesenvolvimento dos países periféricos, da mesma forma é possível compreender que para a autora as melhores condições dos trabalhadores não racializados se deve a expropriação dos trabalhadores racializados.

Já no capitalismo administrado pelo Estado a separação entre explorados e expropriados se atenua, mas permanece. Para Fraser (*ibid*) exploração e expropriação se combinavam, agora os negros têm acesso ao trabalho assalariado, mas recebem salários menores, insuficientes. Então são ao mesmo tempo explorados e expropriados, ou seja, são explorados porque não lhes é paga a mais valia quando recebem o seu salário, mas também são expropriados porque recebem salários menores do que os sujeitos não racializados (trabalhadores brancos). Perdem economicamente com salários precários e politicamente pois não têm proteção do Estado contra a expropriação e a violência. Para ilustrar tal situação o caso dos Estados Unidos é exemplar, Michelle Alexander afirma que

[..]o fim da escravidão criou um extraordinário dilema à sociedade sulista branca. Sem o trabalho dos ex-escravos, a economia da região certamente entraria em colapso, e sem a instituição da escravidão, não havia mais um mecanismo formal de manutenção da hierarquia racial que impedisse o “cruzamento” com grupos de pessoas consideradas intrinsecamente inferiores e vis. (2017, p. 67)

Com o que Alexander expõe concluímos que o trabalho escravo da população afro-americana era fundamental para a economia do sul estadunidense, era ele que produzia a riqueza dessa região, e podemos supor que o desejo de impedir o relacionamento entre negros e brancos tinha como finalidade a manutenção do capital nas mãos dos brancos, criando riqueza para estes e pobreza para os escravizados. Para retornar a obter os ganhos vindos da expropriação é que a elite branca lança mão de discursos de superioridade branca e então, nos Estados Unidos, começam a surgir leis de segregação que

[...]foram propostas como parte de um esforço deliberado de erguer um muro entre brancos pobres e afro-americanos. Essas barreiras discriminatórias foram concebidas para encorajar os brancos das classes mais baixas a reter um senso de superioridade sobre os negros, tornando-os menos predispostos a apoiar alianças políticas inter-raciais visando a derrubada da elite branca. (*ibid*, p. 76)

São as leis Jim Crow. Elas impediam que negros ocupassem o mesmo espaço que os brancos, tais leis existiam principalmente nos estados do sul, mas nos estados do norte a exclusão dos negros também era uma realidade. O que a autora nos revela nesta escrita é que o racismo é fundamental para impedir a “derrubada da elite branca”.

No caso do Brasil, não existiram e nem existem leis que determinem uma segregação entre negros e brancos oficialmente, no entanto a presença de negros em espaços mais bem equipados exige que estes tenham recursos materiais e mesmo quando têm estes recursos e podem adentrar a estes espaços, não têm reconhecimento de que lá estão enquanto os sujeitos que irão usufruir dos benefícios desses, mas sim como alguém que lá está numa posição subalterna, é o que Milton Santos (1996/1997) chamou de “cidadania mutilada”. E se nos Estados Unidos são necessárias leis de proteção à população negra, no Brasil nem mesmo a existência de leis que combatem o racismo impedem a população negra de sofrer com o racismo, pois não se reconhece a presença do racismo na sociedade brasileira, o mito da democracia racial é um mecanismo fundamental para a manutenção do racismo nesse país. Apesar de sistematicamente denunciado como mito, ele persiste e muito se deve ao judiciário que tantas vezes aceita a alegação do racista de que o ato racista foi apenas brincadeira.

Adilson Moreira (2019) chama essa prática (atribuição do ato racista a uma brincadeira) de racismo recreativo. De acordo com o autor “[o] racismo recreativo cria obstáculos significativos para a proteção legal de minorias raciais porque agentes públicos e privados se unem para reproduzir uma narrativa que almeja encobrir a natureza estruturalmente racista das instituições brasileiras .” (2019, p. 156). E assim, nega-se a existência de racismo no Brasil, apesar de estar havendo um genocídio da população negra pela polícia (RIBEIRO, 2016) sob o lema de combate às drogas. Já nos Estados Unidos, de acordo com Michelle Alexander, o encarceramento em massa da população negra, homens sobretudo, cumpre a função que era das leis Jim Crow, segregar a população negra e parda (2017). É por isso que Fraser (2020) afirma que a população racializada está sujeita à predação econômica e à sujeição política tanto em países ricos como em países não ricos.

Fraser argumenta em seu diálogo com Jaeggi que no capitalismo financeirizado “a expropriação se universaliza” (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 126), pois cada vez mais, mais

pessoas estão sujeitas a expropriações por dívidas. No entanto “o contínuo expropriação/exploração permanece racializado com pessoas não brancas representadas de maneira desproporcional no polo expropriado” (*ibid*, p. 127), ou seja, pessoas brancas também são expropriadas, mas há mais pessoas não brancas vitimadas pela expropriação.

Desse modo, a leitura do livro *Capitalismo em Debate*, nos permite concluir que capitalismo e racismo são interdependentes e atuam de forma a garantir que o capital possa se reproduzir. Para isto é possível mobilizar tanto fatores econômicos, quanto elementos culturais, políticos, sociais, etc. Tanto capitalismo quanto racismo podem se transformar e adotar novos modos de existência, mas agem para garantir a acumulação de capital. E, sobretudo, um é tão importante quanto o outro para a manutenção de uma sociedade desigual. Se considerarmos que sob o capitalismo as desigualdades são fundamentais para a acumulação de capital e que no Brasil a maior parte da população é negra, o combate ao racismo sem o relacionar ao capitalismo, sem uma transformação estrutural, sem o fim do capitalismo, colocaria poucos negros em espaços de poder, deixando ainda a maioria em condições precárias de vida. Ou seja, não representaria o combate à desigualdade e ao racismo.

Da mesma forma que Fraser, Lélia Gonzales (2020) compreende que capitalismo e racismo agem de forma conjunta para assegurar a reprodução do capital. Ao analisar o capitalismo no Brasil Gonzales afirma:

[...] o racismo – enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas – denota sua eficácia estrutural na medida em que estabelece uma divisão do trabalho e é compartilhado por todas as formações socioeconômicas capitalistas multirraciais contemporâneas. Em termos de manutenção do equilíbrio do sistema como um todo, ele é um dos critérios de maior importância na articulação dos mecanismos de recrutamento para as posições na estrutura de classes e no sistema da estratificação social. Desnecessário dizer que a população negra, em termos de capitalismo monopolista, é que vai constituir, em sua grande maioria, a massa marginal crescente. Em termos de capitalismo industrial competitivo (satelitizado pelo setor hegemônico), ela se configura como exército industrial de reserva. (GONZALES, 2020, p. 35)

Como Lélia Gonzales aponta, para o capitalismo o racismo é o mecanismo que permite que a mão de obra seja barata ou mão de obra disponível ameaçando ocupar a vaga daqueles que estão empregados. Garantir que a população não branca esteja a margem da sociedade com a justificativa do racismo, faz com que a mão de obra branca esteja sob controle. É o racismo que garante a desigualdade dentro da classe social, dando ao branco ganhos simbólicos e políticos (prestígio, proteção do Estado...) – o salário público e psicológico de que falava Du Bois – e garantindo a manutenção do capitalismo.

Ilustra esta questão o que Asad Haider (2019), em *Armadilha da Identidade: Raça e classe nos dias de hoje*, nos conta sobre a chegada dos irlandeses nos Estados Unidos. Para os ingleses e seus descendentes esses eram considerados inferiores. Eles vinham por vontade própria, mas quando chegavam deviam trabalhar como escravos até que pagassem os gastos com sua viagem. O trabalho realizado era tão duro que africanos e irlandeses se uniram contra a instituição escravocrata, dando muito prejuízo a classe de fazendeiros (*ibid*). A reação desta classe foi trocar

[...] certos privilégios sociais por uma aliança interclasses de euro-americanos para manter uma força de trabalho africana superexplorada. Essa aliança racial euro-americana foi a melhor defesa da classe dominante contra a possibilidade de uma aliança entre a classe trabalhadora euro-americana e a afro-americana (*ibid*, p. 86).

Assim o racismo contra afro-americanos garante que a classe trabalhadora esteja dividida e possa ser mais bem controlada. O autor chama atenção que antes desta insurreição nos Estados Unidos o racismo não estava aliado a cor da pele. Mas após este episódio passa a ser aliado a cor da pele e assim a classe trabalhadora irlandesa, passa a ter o status de branco e já não pode ser tratada como coisa destituída de direitos, como a classe trabalhadora afro-americana.

Então, será que uma educação antirracista alcança melhor seu objetivo se for também uma luta pela superação do capitalismo? A luta contra o racismo e pelas ações afirmativas em torno da identidade negra é fundamental para a reconstrução da confiança da população brasileira racializada em si, como agentes capazes de combater o racismo, pela positivação da identidade negra, pela desconstrução de comportamentos racistas, pela representatividade da população negra nos espaços de poder, pela possibilidade de inserir esses sujeitos excluídos em espaços que lhes foram negados (bons empregos, universidade, mídia, entre outros) . Mas para combater as desigualdades do racismo é necessário, também, a luta para a superação do capitalismo, pois como afirma Silvio Luiz de Almeida, no prefácio de Haider (2019)

A identidade é fruto de uma história, que só pode ser alcançada caso mergulhemos nas relações sociais concretas. Se a identidade é uma ideologia, ela o é no sentido althusseriano de prática material: a identidade como ideologia “existe” nas relações concretas e se manifesta na prática de indivíduos “assujeitados” (tornados negros, brancos, homens, mulheres, trabalhadores, trabalhadoras etc.) pelo funcionamento das instituições políticas e econômicas, orientadas pela e para a sociabilidade do capitalismo. (*ibid*, p. 9)

Entendemos, a partir desta leitura, que a identidade negra foi sendo construída pelas relações capitalistas como identidade subalterna para garantir que no capitalismo pouquíssimos indivíduos brancos dentro da sociedade sejam privilegiados e muitos sejam excluídos, a

maioria, sobretudo a maioria negra, especificamente mulheres negras que são obrigadas a realizar trabalho mal remunerado (trabalho doméstico especialmente), crianças negras que são obrigadas a abandonar a escola para contribuir com o aumento da renda familiar a partir de seu trabalho. (THEODORO, 2022)

Portanto, apesar de ser importante buscar a transformação de comportamentos racistas, limitar a educação à transformação de comportamentos negligencia o racismo como constitutivo da sociabilidade capitalista e o encara sob a perspectiva individualista do neoliberalismo. Apesar do racismo mobilizar o universo simbólico, os afetos, os sentidos, seus efeitos são, também, materiais, incidem diretamente sobre a condição de vida da população negra e indígena, sobretudo nessa época de capitalismo neoliberal em que há um ataque arrasador aos direitos e conquistas sociais e a escola não está protegida desse ataque.

2.3 Escola, racismo e neoliberalismo ¹

Sendo o racismo estrutural, ele e seu enfrentamento também estão presentes na escola, pois esta instituição reflete as ideias, tensões e conflitos presentes na sociedade e tende a se organizar conforme a sociabilidade capitalista. Ele se apresenta em comportamentos e no currículo. Nos comportamentos ele aparece seja em atitudes e ações de valorização dos sujeitos brancos (pela branquitude), seja em atitudes e ações que desprezam ou menosprezam aos sujeitos não-brancos (pelas discriminações raciais).

O racismo aparece nos conteúdos curriculares tanto pela inferiorização da identidade negra (ao tratar questões relativas aos negros e indígenas apenas sob a perspectiva da miséria, violência, subdesenvolvimento, sem destacar a participação das populações negras e indígenas na produção de riqueza material e cultural no território brasileiro, sem destacar a luta e a resistência do povo negro etc.), como pela branquitude - exaltação da identidade branca (narrativas heroicas das “conquistas” e do desenvolvimento, sem lembrar que a riqueza da Europa se assenta na expropriação das colônias), mas também por meio da naturalização das desigualdades (sem expor a produção da desigualdade a partir de mecanismos como o racismo para garantir a acumulação de capital).

¹ Parte deste item foi publicada no artigo *Reflexões sobre a colonialidade na escola brasileira* (SILVA, 2023), presente no livro *Doma: saberes negros e enfrentamento ao racismo*.

O ensino de Geografia sustenta os valores racistas quando os conteúdos e conceitos geográficos, seja nas aulas ou nos materiais didáticos, são tratados sem o recorte racial. Pois, não é possível entender, por exemplo, a formação do território brasileiro sem considerar os conflitos, as tensões e disputas entre as diferentes raças que ocupam desigualmente esse território e seu papel na produção do espaço brasileiro. Isto significaria o apagamento das lutas e resistências das populações não brancas pelo direito a existir e ocupar esse território. Ao abordarmos, por exemplo, a ação dos bandeirantes sob a perspectiva de que foram desbravadores e heróis que interiorizaram o território fortalecemos a branquitude. Para entender as aglomerações urbanas e regiões periféricas destas aglomerações é preciso considerar a exclusão socioespacial vivenciada pela população não branca. Ao desenvolver as aulas de Geografia agrária considerando os quilombos permite aos(às) estudantes entenderem que a ação de resistência e luta dos quilombos chega aos dias atuais, não são traços do passado, apesar de ter suas bases nele e impediria o apagamento das marcas territoriais da população negra sobre o território. Assim como, falar de desmoronamento e deslizamento de encostas ou de enchentes e alagamentos sem diferenciar como a população negra e a branca vivencia esses problemas socioambientais é naturalizar desigualdades sociais. Enfim, quando o ensino de Geografia, seja nas aulas ou nos materiais didáticos, não considera o recorte racial contribui para o fortalecimento do racismo e da branquitude.

Na atualidade, sob o capitalismo neoliberal, a leitura que se difunde nos currículos escolares e nos meios de comunicação (os quais influenciam os comportamentos) é a de que ao professor cabe preparar os indivíduos para se adaptar à realidade, os professores são mediadores de conteúdos, de currículos que já vêm prontos, cabendo-lhes apenas a tarefa de executá-los na sala de aula. Essa forma de perceber o trabalho docente esvazia o sentido da prática do professor e a coloca a serviço do capital, pois os docentes

[...]passam daqueles que pensam, debatem e disputam- concepções, projetos e objetivos pedagógicos da educação de forma ampla e com isso, estabelecem coletivamente linhas de ação para os processos de ensino e aprendizagem dada a sua autonomia, para papéis de ‘mediadores’, facilitadores e implementadores. (ALBUQUERQUE *et al.*, 2021, p. 44)

Nesta perspectiva do esvaziamento de sentido do trabalho docente, o que cabe ao professor é adaptar os indivíduos a sociabilidade capitalista (ALBUQUERQUE *et al.*, 2021). Disto resulta que na escola a formação voltada para a emancipação dos sujeitos e superação do capitalismo não faz parte do debate pedagógico no capitalismo neoliberal. Portanto, os sujeitos negros afetados por deslizamentos, desmoronamentos, alagamentos ou enchentes, por exemplo, são simplesmente vítimas de processos naturais, que ocuparam essas áreas sem refletir, sem

consciência de que se tratam de áreas de risco, portanto a responsabilidade é de tais indivíduos inconsequentes e não da estrutura social capitalista que produz espaços excludentes para esses atores sociais. São essas explicações que o debate pedagógico no capitalismo neoliberal produz. Com isto, nessa educação neoliberal as questões são tratadas a partir da competência e da habilidade para solucionar problemas que os indivíduos possuem (eles devem ter consciência de quais áreas são de risco e não ocupa-las), mas quase nada é dito sobre esse modo de socialização capitalista “que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos” (ALMEIDA, 2019a, p. 47), sobre as formas como os problemas sociais se engendram e passam a desenvolver nos sujeitos comportamentos problemáticos como o racismo, o qual é abordado apenas sob a perspectiva comportamental, individualizante e as vezes como institucional, mas não sobre a perspectiva do racismo estrutural.

Christian Laval (2019) argumenta que a gestão da escola sob o neoliberalismo a afasta cada vez mais da sua origem enquanto instituição para torná-la cada vez mais uma organização em que o que importa é a produtividade, a eficiência. Assim, a formação volta-se para atender a demanda por produção de mão-de-obra, por isso a escola precisa desenvolver um conhecimento útil. A organização da escola, sob o paradigma gerencialista reforça valores do capitalismo como a concorrência e a competitividade. Com isso alunos e professores devem se enquadrar, se acercar de um conhecimento útil, produtivo, eficiente (LAVAL, 2019). Se assim não ocorrer a escola acaba por ter um desempenho insatisfatório nas avaliações externas (no caso do Brasil SARESP e Prova Brasil²) e com isso os recursos financeiros destinados a ela diminuem ou sequer chegam.

Disto concluímos que é desta forma que o Estado controla a escola enquanto instituição que deve atender a necessidade da reprodução do capital. Para Laval, a escola, então, tem seu papel reduzido e passa a se preocupar com competências e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes. No livro *Geografia: ensino e formação de professores*, seus autores afirmam que esta “Trata-se de uma abordagem segundo a qual o processo de aprendizagem se resume à trajetória adaptativa dos sujeitos à realidade, pronto para o enfrentamento das ‘mudanças do mundo globalizado’” (SOUZA; JULIASZ, 2020, p. 83-84). Ou seja, é uma escola que ensina para adaptar os sujeitos às condições que estão dadas e não para que possam transformá-la.

² O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é uma avaliação externa à unidade escolar, realizada anualmente para mensurar o rendimento escolar dos estudantes das escolas estaduais de São Paulo, como o próprio nome indica, já a Prova Brasil avalia o rendimento escolar dos estudantes em escala nacional, foi criada em 2005, pelo Ministério da Educação, ela ocorre a cada dois anos.

Sob o paradigma gerencialista os debates na escola acerca do racismo e da presença do negro na sociedade, corre o risco de acontecer sob a perspectiva de transformações dos comportamentos individualizados, como se o racismo fosse uma patologia da sociedade e não algo inerente a sociedade capitalista, como argumenta Silvio de Almeida (2019). Ele pode ser tratado de forma superficial, ou apenas em datas comemorativas como o 13 de maio e o 20 de novembro (datas em que se comemora a abolição da escravidão e a consciência negra, respectivamente), em que se debate as questões da identidade, diversidade e da representatividade, mas a questão da desigualdade racial é pouco ou nada tratada.

No entanto, ao adotar tal estratégia tanto o(a) docente como a escola deixa de lado a forma como o capitalismo usa o racismo para acumulação de capital a partir da expropriação exercida sobre a população negra, que superexplorada fica sem recursos para ocupar os espaços com infraestrutura dentro da cidade, já que tais espaços são mercadorias que devem gerar lucro para o capital, o que a empurra para a construção de moradias em áreas de risco. Outra tendência é deixar de lado como o racismo é usado para controlar a classe trabalhadora, o que pode negligenciar a importância da crítica à exclusão socioespacial vivenciada pela população negra, tratando a questão pela lógica da meritocracia, em que se exalta as capacidades dos indivíduos para superar dificuldades, exaltando o individualismo, mas interdita o debate sobre como o capitalismo controla as classes sociais a partir do racismo, o qual garante a permanência de desigualdades dentro dos territórios nacionais. Dessa forma, sob o paradigma neoliberal nem a escola nem o professor fala sobre o fato de que o racismo é uma construção social e seu combate passa pela transformação, também, da estrutura socioespacial.

Se por um lado é importante fortalecer a autoestima dos estudantes negros a partir de um ensino que valoriza a cultura das populações negras e indígenas e as aulas de Geografia têm potencial para isto, por outro lado, deixar de explicitar a produção do racismo para manter a população negra marginalizada e os brancos pobres sob controle é muito cruel, pois os responsabiliza por uma condição que foi produzida socialmente, a saber: as desigualdades sociorraciais para acumulação de capital e isto tem levado muitos estudantes ao desenvolvimento de doenças como a depressão, das quais os negros são o principal alvo. Ou seja, nos induz a “armadilha da identidade”. De acordo com Silvio Luiz de Almeida (2019b), no prefácio que escreveu para o livro de Haider, cujo título é *Armadilha da Identidade* este autor demonstra que a identidade

Não é uma armadilha em si. A armadilha antirrevolucionária apresenta-se quando a política se reduz à afirmação de identidades específicas [...]. Em termos políticos, a política identitária acaba tendo como efeito a reafirmação

da subjetividade colonial e não uma mudança estrutural efetiva (ALMEIRA, 2019b, p. 12)

Não é possível afirmar que apenas o fim do capitalismo é suficiente para colocar fim ao racismo, à hierarquização das pessoas e das sociedades por raças. Pois como afirma Fraser (2020, p.15)

acima e para além da questão de como a riqueza é ‘distribuída’, há o problema do que conta como riqueza em primeiro lugar e de como essa riqueza é produzida. De modo similar, por traz da questão a respeito de quem recebe quanto por qual tipo de trabalho, está a questão mais profunda do que conta como trabalho, de como ele é organizado, do que essa organização demanda hoje das pessoas e do que está fazendo com elas.

Neste fragmento de texto a autora está se referindo as questões relacionadas ao racismo e ao sexismo que invisibilizam (com um discurso que desqualifica o trabalho não remunerado e os valores não brancos) o trabalho daquelas que são responsáveis pelos cuidados na família e os saberes daqueles que não são brancos. Pois, para além das questões materiais da existência, há, também, as questões simbólicas, os discursos que exaltam e os que inferiorizam os diferentes grupos dentro da sociedade, atribuindo vantagens para os grupos brancos.

Mas por outro lado, não haverá fim ao racismo com a persistência do capitalismo. Na próxima seção tratamos de como as políticas afirmativas, sem transformações estruturais, não foram suficientes para dar fim ao racismo nos Estados Unidos, apesar de as considerarmos fundamentais para iniciar a luta contra o racismo.

2.4 Políticas de ações afirmativas e a superação do racismo

Os movimentos identitários têm sido vigorosos na luta por ações afirmativas, estas “têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão.” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 186). São, portanto, fundamentais para reparar o longo processo de exclusão social imposto à população negra, permitindo que adentrem nos espaços universitários e são fundamentais para colocar na pauta de debates a agenda antirracista, é o que assistimos com a entrada da população negra na universidade pela política de cotas como afirma Benedetti

Embora vivamos num país onde a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado, nos parece que dentro dos estudos em Geografia a questão racial somente voltou a ser considerada relevante quando a população-alvo do

genocídio começou a entrar de maneira sistemática na universidade (2023, p.349)

A partir destas considerações que trouxemos fundamentadas nos estudos acerca do racismo estrutural, a importância das ações afirmativas não apenas não pode ser negada, como precisa ser afirmada como fundamental, mas as ações afirmativas precisam vir acompanhadas de um debate crítico (porque denuncie o absurdo da exclusão racial existente no Brasil), radical (porque pensa o racismo como uma estrutura social) e totalizante (porque entende que o racismo é um mecanismo do capitalismo).

Portanto, como afirma Silvio de Almeida no prefácio do Livro de Asad Haider *Armadilha da Identidade*, focar a questão do racismo apenas na luta por ações afirmativas nos induz a uma prática do capitalismo neoliberal a qual “mantém a direita e a esquerda sob controle, já que os termos das disputas e dos projetos políticos não comprometem a reprodução das formas sociais do capitalismo” (2019, p. 17). Ou seja, permite que avancemos apenas na medida em que não coloca o capitalismo em risco (é importante lembrar que esse “avanço” não ocorre para todos, pois no capitalismo é fundamental que haja desigualdade social, já que nem todos dispõem dos meios de produção, uma vez que se assim fosse não haveria mão-de-obra disponível para o trabalho assalariado) e como vimos, para o capitalismo o racismo é um mecanismo fundamental para a acumulação de capital, seja via a expropriação dos sujeitos racializados, seja pela exploração dos mesmos (FRASER; JAEGGI, 2020), portanto o racismo no capitalismo se transforma e adquire formas mais complexas, mas não deixa de existir. Quando a luta avança em direção a superação do capitalismo a população negra tem mais possibilidades para sair da exclusão socioespacial a que está submetida, pois esta deve-se, não apenas ao racismo, mas também ao modelo capitalista de desenvolvimento excludente, ou seja, a exclusão não existe por causa do racismo, mas o racismo existe para justificar a exclusão socioespacial.

Michelle Alexander, em seu livro *A Nova Segregação: racismo e encarceramento em massa* nos alerta de que nos Estados Unidos a atenção exclusiva dos militantes dos direitos civis nas ações afirmativas, deixando de lado os debates sobre classe, não tem colaborado para enfrentar um problema importante gerado pelo racismo neste país: o encarceramento em massa da população não branca, o qual leva para a prisão indistintamente a população negra e, não apenas limita espacialmente sua ação, mas também a impede, quando liberta, de ter uma vida plena, já que o rótulo de ex-presidiário impõe “uma existência subjugada e de segregação racial” (2017, p. 39). Portanto, a conquista de espaços de poder e representatividade, como as

cotas em universidades ou como a eleição de Barack Obama nos Estados Unidos, não tem sido suficiente para impedir os efeitos do racismo.

Alexander nos alerta de que

A atenção dos militantes de direitos civis tem sido dedicada sobretudo a outras questões, como ações afirmativas. Durante os últimos vinte anos, praticamente todas as organizações progressistas de direitos civis do país se mobilizaram e lutaram em defesa de ações afirmativas. A luta para preservá-las na educação superior, de forma a manter a diversidade nas escolas e universidades de elites do país, tem consumido muito da atenção e dos recursos da comunidade dos direitos humanos e dominado o discurso a respeito da justiça racial na mídia de maior alcance, deixando o público em geral acreditar que as ações afirmativas são o principal campo de batalha das relações raciais nos Estados Unidos – mesmo com nossas prisões cheias de homens pretos e pardos. (ALEXANDER, 2017, p. 46)

Depreende-se do texto acima que a preocupação centrada exclusivamente nas ações afirmativas invisibiliza um problema grave dos negros nos Estados Unidos e impossibilita uma ação mais contundente da comunidade negra contra o encarceramento de sua população e contra a segregação daqueles que conseguiram a liberdade. Eventos que se originam devido a presença do racismo. Focar o racismo como uma questão de representatividade apenas, não permite que o que está por trás da ausência de negros em espaços de poder venha à tona: a percepção do racismo estrutural. A autora deixa claro que a prisão de negros e pardos em maior número deve-se ao fato de que os negros são o alvo das abordagens de policiais, os quais tem liberdade para agir e não estão sujeitos a um código de conduta que restrinja sua ação, pois abordam de forma intimidatória sem notificar as pessoas de seus direitos e da mesma forma fazem revistas com pedidos intimidatórios, que mais parecem ordens. (ALEXANDER, 2017)

Como afirma Alessandra Devulsky “o esteio anticapitalista da luta contra o racismo é fundamental; sem ele, as intervenções resumem-se a integração dos negros à sociedade salarial de modo precário” (2021, p. 15), é o que ocorre com a população negra liberta do encarceramento nos Estados Unidos, depois de cumprir pena passam a uma categoria de cidadão de segunda classe, de acordo com Alexander (2017), uma vez encarcerado o sujeito é rotulado como delinquente, não importa se culpado ou inocente, se ficou longos anos na prisão ou não. E uma “vez rotulada como delinquente, a pessoa é introduzida em um universo paralelo no qual a discriminação, o estigma e a exclusão são perfeitamente legais” (2017, p. 151) e atuam para impedi-la de ter acesso a emprego de qualidade, a projetos de assistência social, como programas de moradia, de alimentação, entre outros. (ALEXANDER, 2017).

Enfim, o encarceramento de negros e pardos neste país, ocorre porque os sujeitos abordados foram produzidos pelo racismo, propagado nos meios de comunicação, como

criminosos natos e permanecem assim mesmo depois de libertos, o resultado é que a população não branca fica sujeita a uma existência absurdamente precarizada, ameaçada. E o movimento social que devia estar lutando contra esse processo, devido à falta de compreensão da relação entre racismo e capitalismo, centra sua luta exclusivamente nas ações afirmativas, preocupado com representatividade essencialmente, deixa de defender pessoas inocentes que tem perdido suas vidas para o encarceramento em massa (ALEXANDER, 2017).

Mais uma vez é preciso lembrar que o capitalismo utiliza do racismo para manter a sociedade desigual e injusta, favorecendo capitalistas brancos e, em menor grau, brancos pobres, na medida em que, quando, por exemplo, negros e brancos de mesmo padrão social disputam uma vaga de emprego o branco acaba sendo privilegiado por ser branco (SCHUCMAN, 2020). Quando a sociedade desconhece o processo pelo qual o capitalismo mobiliza o racismo para manter as desigualdades sociais e fica indiferente ao racismo, o avanço social do país fica impossibilitado.

Hasenbalg, Silva e Lima (1999) demonstram que a população negra no século XX está concentrada nas camadas mais pobres e proletarizadas da sociedade, ocupa, predominantemente, postos de trabalho sem status social que pagam salários baixos e tem acesso à educação limitado.

Também considerando o acesso da população negra aos recursos sociais, Marcelo Paixão nos informa que em 1998 “havia um gritante desnível entre as condições de vida da população afrodescendente em relação aos outros grupos étnicos, especialmente os brancos” (PAIXÃO, 2003, p. 30), o autor ainda nos informa que os rendimentos da população negra, de acordo com dados do relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, são inferiores ao da população branca; Ele aponta a expectativa de vida da população afro-brasileira como menor em 6 anos de vida a da população branca, de acordo com dados do IBGE do período de 1990 a 1995. Ele também menciona que os índices de educação da população afro-brasileira são menores do que os da população branca de acordo com dados do IBGE.

Tais questões não se transformaram, apesar de algumas conquistas sociais conseguidas pelas lutas e reivindicações da população negra no Brasil. Damasceno (2022) em pesquisa sobre racismo, escravidão e capitalismo no Brasil, que deu título a seu livro, nos informa que em 2018, segundo dados do IBGE, a população negra tem rendimento médio menor do que a população branca, uma mulher negra, por exemplo, tem 44,4% do rendimento de um homem branco e um homem negro tem 56,1% do rendimento de um homem branco, de acordo com o autor

Segundo o IBGE, no 3º trimestre de 2021, dos 13,5 milhões desocupados no país, 63,4% eram negros e 35,7% eram brancos. no que tange à violência, em 2019, no Brasil, os negros representaram 77% das vítimas de homicídios, e as mulheres negras representaram 66% das mulheres assassinadas (DAMASCENO, 2022, p. 263).

A situação das mulheres negras é a mais dramática como é possível observar, este fato é tratado há um algum tempo pelos estudiosos da questão racial no Brasil, vários deles (GONZALES,2020; HASENBALG; SILVA; LIMA, 1999; THEODORO, 2022; DAMASCENO, 2022) denunciando os baixíssimos salários das mulheres negras e sua presença maciça no trabalho doméstico. Renata Gonçalves nos apresenta alguns detalhes sobre a situação

[...] as mulheres negras continuam a ocupar os lugares subalternos, estão entre as maiores taxas de desemprego e permanecem por mais tempo desocupadas. Quando estão empregadas, lhes são reservadas as ocupações de menor qualidade, status e remuneração. Não por acaso, há uma preponderância de negras na atividade doméstica, categoria historicamente reconhecida como o segmento mais inferiorizado do mercado de trabalho. Isto significa que, embora o feminismo hegemônico tenha lutado e conseguido ganhos importantes no que diz respeito ao trabalho feminino, há ainda uma lacuna abissal com relação às mulheres negras (GONÇALVES, 2018, p.5 apud DAMASCENO, 2022, p. 190)

Quando a autora supracitada trata dos ganhos do feminismo branco e as desvantagens das mulheres negras vemos nisso aquilo que Fraser (FRASER; JAEggi, 2020) chamou de condições de fundo do capitalismo, que para a autora são condições que não são propriamente econômicas, mas são fundamentais para a exploração no capitalismo ocorrer. Vemos que o racismo (uma condição de fundo) é o que garante que mulheres negras se submetam ao trabalho doméstico mal remunerado para que as mulheres brancas possam trabalhar e ter rendimentos superiores às negras. Além do fato de que é o racismo e o sexismo que garantem que os salários dos atores sociais sejam diferentes quando consideramos gênero e raça.

Sobre a educação, Castro e Abramovay (2006) apontam que o desempenho escolar entre estudantes negros é menor do que o de estudantes brancos, de acordos com dados obtidos por elas pelo Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) em 2003. De acordo com as autoras “mesmo quando se observa a proficiência de alunos brancos e negros de mesma ‘classe’ econômica, os estudantes negros possuem um desempenho escolar abaixo daquele atingido pelos estudantes brancos” (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p. 122). Para as autoras tais resultados se relacionam ao processo de discriminação racial sofrido pelos estudantes negros que afetam a autoestima e o interesse deles para os estudos.

Na revista *Retratos: a revista do IBGE* de 2018, Gomes e Marli (2018) apresentam dados da desigualdade no Brasil em 2016. A taxa de analfabetismo apresentada por elas é de

4,2% para brancos e 9,9% para negros, a taxa de desocupação é de 9,5% para brancos, para negros é de 13,6% e para pardos 14,5%. Do total de crianças de 5 a 7 anos trabalhando era de 35,8% brancas e 63,8% negras. O rendimento médio de brancos era de R\$ 2.814, de pretos era R\$ 1.570 e de pardos R\$ 1.606. Como podemos observar a população negra apresenta desvantagem em quase todos os setores apresentados.

Tais dados deixam evidentes o problema de abordarmos o racismo apenas como um comportamento individual e preconceituoso e deixarmos sua dimensão estrutural de lado. Os comportamentos individuais racistas são a ponta de um problema mais profundo. As populações racializadas não sofrem apenas com o processo de inferiorização. A produção dessa inferiorização se dá com a finalidade de justificar a falta de recursos materiais dessas populações para que elas possam levar uma vida digna. Como sabemos, no capitalismo há aqueles que detêm os meios de produção e todas as vantagens que eles podem oferecer e há aqueles que têm apenas a sua força de trabalho e todas as desvantagens que isto possa trazer. Para justificar porque estes sujeitos estão nesta posição de desvantagem é que se criou a raça. Por isto Schucman (2020) afirma que primeiro o racismo foi inventado (as posições desvantajosas na sociedade) depois foram criadas as raças. O racismo define aqueles que ocuparão as posições socioespaciais desvantajosas. Estas posições sempre vão existir no modo de produção capitalista. Para que haja candidatos a ocupá-las, sem que isto se transforme em um escândalo, é que o racismo foi produzido. Ele naturaliza processos produzidos socialmente, por exemplo, a desigualdade, a pobreza, a miséria, a violência contra as populações racializadas. Assim, apostar em uma educação geográfica que debate as relações étnico-raciais apenas pela percepção individualista do racismo, é negligenciar o que sustenta esse comportamento individual e, portanto, não avançar na sua superação.

Portanto, o ensino de Geografia não deve se negar a trabalhar com a abordagem de conteúdos que desvendem a ação conjunta do racismo/capitalismo para produção de desigualdades socioespaciais. Se a escola reproduz muito do discurso neoliberal no seu conteúdo e no comportamento dos agentes educativos, também é possível que ela tensione esse discurso, para isso é fundamental que os grupos docentes em parceria com os gestores percebam os profissionais docentes como aqueles “que pensam, debatem e disputam concepções, projetos e objetivos pedagógicos da educação de forma ampla e com isso, estabelecem coletivamente linhas de ação para os processos de ensino e aprendizagem dada a sua autonomia” (ALBUQUERQUE; AL, 2021, p. 44) a fim de desenvolver os conteúdos para

a transformação das relações sociais e a superação do racismo e do capitalismo e com isso deixe de abordar o tema em questão, enfatizando o individualismo, como é próprio do neoliberalismo.

Assim, para que o ensino de Geografia forme estudantes capazes de se posicionar no mundo, conhecendo-o e agindo sobre ele para transformá-lo, como afirma Santos (2010) ser o sentido de ensinar e aprender Geografia, e para que nossa sociedade seja mais justa é fundamental que o combate ao racismo seja concomitante a luta pela superação do capitalismo, sobretudo porque, como vimos com Fraser, Almeida, Hasenbalg, Moura e Gonzales neste capítulo, o racismo faz parte das estruturas dele.

No próximo capítulo trataremos de uma das conquistas do Movimento Negro no Brasil, a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes e debateremos sua pertinência à educação.

3 CAPÍTULO 3: A LEI 10.639/03 E AS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS³

No Brasil ao mesmo tempo em que se instala o colonialismo, inicia-se o processo de produção da colonialidade. Esta é para Aníbal Quijano

um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. (2009, p. 73)

A educação foi um dos meios encarregados de instalar a colonialidade no nosso país, já ao surgir ela manipula questões acerca da classificação racial/étnica da população, pois impõe aos povos originários os conhecimentos europeus em detrimento dos conhecimentos indígenas. Ela se inicia em 1549 com a chegada dos jesuítas, que por aqui permaneceram por volta de quase 200 anos sendo praticamente os únicos educadores do Brasil (ROCHA, 2000). Os jesuítas tinham por objetivo expandir a fé cristã e por isto chegam ao Brasil para catequizar os povos indígenas. A educação consistia em ensinar a língua portuguesa, leitura e escrita e converter os indígenas em cristãos (*ibid*).

Assim, praticamente, ao mesmo tempo em que nasce o colonialismo, inicia-se o projeto da colonialidade, pois ao mesmo tempo que indígenas são exterminados, aqueles que sobrevivem testemunham uma ofensiva contra seus conhecimentos, testemunham um epistemicídio, já que os jesuítas tinham a missão de passar aos povos indígenas a ideia de que havia uma cultura superior (com uma língua, uma religião, hábitos, posturas, formas de ser, saberes...) e outra inferior, desqualificada e que deveria ser abandonada, destruída. Nesse processo a cosmologia dos povos originários é desqualificada, racializada, inferiorizada. Com isso foi se consolidando “uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (QUIJANO, 2009, p. 75). Como nos lembra Petronilha B. Gonçalves e Silva, no “Brasil, os povos indígenas, primeiramente nas escolas jesuítas, mais tarde nas públicas, viram-se constrangidos por tentativas de fazê-los esquecer sua língua, religião,

³ Parte deste capítulo foi publicada no artigo *Reflexões sobre a colonialidade na escola brasileira* (SILVA, 2023), presente no livro *Doma: saberes negros e enfrentamento ao racismo* (2023).

cultura.” (2011, p. 20). Portanto a exaltação da cultura europeia em detrimento das demais e o epistemicídio, desde a fundação da educação no Brasil, é uma realidade.

Mesmo quando os jesuítas, em 1759, são expulsos de Portugal e de suas colônias, a exaltação da cultura europeia persiste na educação brasileira por meio de uma narrativa em que a ação dos brancos europeus era contada como heroica, virtuosa e civilizada. Apenas por volta da década de 1970, os debates sobre essa educação etnocêntrica se intensificam e os movimentos sociais, sobretudo o Movimento Negro, lutam para inserir no currículo da educação brasileira a história e cultura dos povos negros. Após muita luta do Movimento Negro, em 2003 é promulgada a Lei 10.639 que institui o ensino de história da África e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. E em 2008 é promulgada a lei 11.645 que institui o ensino de história da África e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Concordamos com Munanga (2015) quando ele afirma que tais leis são “correção do esquecimento da memória positiva da escravidão” (p. 29) no Brasil, e, acrescentamos, não apenas da memória da escravidão, mas também da memória do africano e do afro-brasileiro neste país.

3.1 A lei 10.639 e suas Diretrizes

A Lei 10.639 de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre história e cultura africana e afro-brasileira, portanto ela faz parte de tais Diretrizes.

Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"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 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 Brasileiras.*

§ 3o (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’." (BRASIL, 2003, *itálico nosso*)

Tal lei recomenda que esta temática deve estar presente em todo o currículo (como é possível observar em itálico no texto da lei), ela não restringe a temática a algumas poucas disciplinas, mas recomenda que todas as disciplinas considerem a temática acerca da História e Cultura africana e afro-brasileira. É importante destacar que a Lei recomenda o estudo da História e da Cultura de tais populações, pois isto permite que se possa desenvolver na sala de aula conteúdos que evidenciem os processos históricos que levaram às contribuições que os povos africanos e afro-brasileiros deram ao desenvolvimento da humanidade, assim como permite que se desfaçam noções que inferiorizam tais povos. Para que os estabelecimentos de ensino se organizem e possam organizar suas práticas pedagógicas para o ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira, em março de 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 que regulamentaram e instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

A elaboração do parecer contou com a participação de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, integrante do Movimento Negro. Este vem lutando há muito tempo para que a população negra possa ter acesso à educação e possa ser considerada no momento da elaboração das políticas públicas para a educação. O parecer é composto do Relatório e o Voto da Comissão. Na seção do Relatório o parecer indica quais são seus objetivos: construir uma educação antirracista(o que encontra apoio em diversas leis – desde a Constituição Federal, até leis municipais); indica a quem ele se destina: instituições e sujeitos envolvidos com a educação; coloca a necessidade de propor, na área da educação políticas de ações afirmativas para reparação, reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade da população afrodescendente e a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004).

A educação das relações étnico-raciais é central no parecer, o qual entende educação das relações étnico-raciais como a “reeducação das relações entre negros e brancos” (BRASIL, 2004, p.13). No texto *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil* Petronilha B. Gonçalves e Silva argumenta que:

[...] o processo de educar as relações entre as pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompa com sentimentos de inferioridade e de superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais. (SILVA, 2011, p. 12)

Desta forma a autora entende que a identidade e a cultura podem sofrer transformações de modo que equívocos, como o preconceito e o racismo, podem ser transformados por meio

da educação das relações étnico-raciais. É importante destacar que Silva (2011) compreende que a educação das relações étnico-raciais é algo para brancos e negros, do mesmo modo, o alvo destas Diretrizes não é apenas a valorização do negro é, também, a desconstrução da branquitude (embora o documento não cite este termo, mas trata das noções de superioridade dos brancos) dentro deste grupo.

Consideramos branquitude a identidade racial branca, mas não só. Ela é, como afirma Schucman,

[...] entendida como uma posição em que sujeitos que a ocupam foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. (SCHUCMAN, 2020, p. 61)

Para garantir seus privilégios, desde o momento da colonização da América, a branquitude vem construindo um discurso em que ela aparece como superior e a população negra ou a negritude aparece como inferior, justificando, por esses discursos, as desigualdades vivenciadas por essas populações. Por isso Schucman afirma: “[...] para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram.” E sobre o poder da branquitude, a autora acrescenta que é preciso compreendê-lo

como uma rede na qual os sujeitos brancos estão conscientes ou inconscientemente exercendo-o em seu cotidiano por meio de pequenas técnicas, procedimentos, fenômenos e mecanismos que constituem efeitos específicos e locais de desigualdades raciais. Pensar o poder da identidade racial branca dessa maneira também tem o intuito de retirar o olhar que aponta o racismo para cada sujeito em particular e redirecioná-lo para o entendimento de estruturas de poder sociais com as particularidades de cada sociedade em questão (SCHUCMAN, 2020, p. 61).

Dessa forma, entendemos que pensar a branquitude requer pensar não apenas atitudes e comportamentos dos sujeitos dessas relações étnico-raciais, mas também os mecanismos sociais que constroem e mantêm essas identidades hierarquizadas racialmente

Schucman aponta as seguintes características da branquitude: invisibilidade; privilégios e lócus social da branquitude. A invisibilidade se caracteriza, segundo a autora, pela “falta de percepção do indivíduo branco como ser racializado” (*ibid*, p. 62), ou seja, este indivíduo atribui aos outros uma raça, mas acredita que ele próprio não tem raça, mas que representa o tipo ideal de ser humano, a norma, o universal. Assim é que suas ações ficam sem serem analisadas, investigadas naquilo que chamamos de relações étnico-raciais.

Schucman aponta que uma outra característica da branquitude

são os privilégios materiais que os brancos têm em relação aos não brancos. Isso significa que ser branco produz cotidianamente situações de vantagens em relação aos não brancos. Diferentes pesquisas demonstram que há para os brancos mais facilidades no acesso à habitação, à hipoteca, à educação, à oportunidade de emprego e à transferência de riqueza herdada entre as gerações. No Brasil, tais dados são evidentes em diferentes pesquisas de cunho quantitativo e qualitativo (*ibid*, p. 63-64).

Essa característica, para nós, é a chave para compreendermos a branquitude, pois é a razão de ela existir e de criar o racismo, ou seja, é pela possibilidade de ter acesso a tais privilégios que o grupo de pessoas brancas criou o racismo e a branquitude. A autora ainda aponta que os privilégios dos brancos não são apenas materiais, mas são, também, simbólicos. De acordo com ela, no Brasil, logo ao nascer somos classificados racialmente e sobre aqueles “classificados socialmente como brancos recaem atributos e significados positivos ligados à identidade racial à qual pertencem, tais como inteligência, beleza, educação, progresso etc.” (*ibid*, p. 68). A branquitude conta com o currículo para divulgar tais atributos.

Apenas a esses privilégios simbólicos os brancos pobres podem acessar, já que os demais privilégios ficam para a reduzida elite branca. Disso resulta o fato de os brancos da classe trabalhadora aderirem ao racismo, já que a branquitude os diferencia em termos de status. Eles podem viver de forma precária em termos materiais, mas ainda assim contarão com a sua brancura para impedir que sejam desqualificados, perseguidos e excluídos como a população negra é.

Por fim, Schucman aponta a última característica da branquitude: “o lócus social da branquitude”. Com isso a autora quer chamar atenção para a posição social ocupada pela branquitude, que se relaciona com um lugar privilegiado de poder e dominação de onde a população branca extrai vantagens.

Optamos por conceituar a branquitude porque entendemos que não é possível a educação das relações étnico-raciais acontecer se não a considerarmos e a seus privilégios, portanto, entendemos que a Geografia escolar, ou mesmo a escola de modo geral, que se interesse por desenvolver a educação das relações étnico-raciais precisa abordar esse aspecto dessas relações, ou não seremos capazes de romper com sentimentos de superioridade como propõe Petronilha B. Gonçalves e Silva

[...] o processo de educar as relações entre as pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompa com sentimentos de inferioridade e de superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais. (2011, p. 12)

Nas Diretrizes encontramos o porquê de esta educação se direcionar a negros e brancos, quando esta conceitualiza raça:

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p.13)

Pelo que se lê nas Diretrizes, percebe-se que as relações raciais foram forjadas por relações “tensas”, mas o mito da democracia racial nega esta tensão, o que quer dizer que as desvantagens das populações negras e os privilégios dos brancos, não estavam em debate na sociedade, o que requer a sua ocorrência na educação. Outro elemento importante no texto das Diretrizes é a dimensão conflituosa em que se insere a raça e as relações que se estabelecem entre as raças no Brasil. Esta dimensão precisa vir à tona no momento da educação justamente para que se possa refletir sobre a necessidade de transformação que ela exige. Daí a importância de se trabalhar com o conceito de raça a partir de sua dimensão social e não biológica. Gomes nos lembra que “as raças são compreendidas como construções sociais, políticas e culturais produzidas no contexto das relações de poder ao longo do processo histórico” (2011, on-line), o que quer dizer que ao deixar de lado esse conceito, não conseguimos debater o racismo e, portanto, superá-lo.

No desenrolar do seu texto Silva (2011) segue demonstrando como a educação foi fundamental para a construção de uma mentalidade entre nós brasileiros de que há um povo, cultura, identidade superior (os brancos) e outro inferior (os não brancos, principalmente os povos indígenas e os descendentes de africanos). Primeiro os colonizadores trataram de implementar uma educação que interessava ao seu projeto de poder:

Em seus próprios territórios tratavam, os colonialistas, de convencer os demais cidadãos quanto à inferioridade e até mesmo animalidade dos indígenas, africanos e aborígenes. Entre outros recursos valeram-se de zoos humanos [...] [...] tentaram, tendo-o conseguido até certo ponto, desnothear os habitantes que lá viviam [nas colônias] quando da sua chegada, fosse pelo extermínio físico fosse por meio da educação oferecida na nova instituição que introduziram, a escola.

[...] nas escolas, o convencimento para adesão à visão de mundo, jeito de ser e viver do colonizador era violento. (*ibid*, p. 18-19)

Mais adiante em seu texto a autora fala especificamente do Brasil. Ela afirma: “No Brasil, os povos indígenas, primeiramente nas escolas dos jesuítas, mais tarde nas públicas, viram-se constrangidos por tentativas de fazê-los esquecer sua língua, religião, cultura.” (*ibid*,

p.20). Com o exposto percebemos que a educação colaborou para a produção de um imaginário racista entre nós. A educação das relações étnico-raciais tem por objetivo desconstruir essa falsa superioridade/inferioridade construída ao longo do tempo no imaginário social brasileiro, ou seja, desconstruir a branquitude e o racismo para que assim se possa superar as injustiças geradas pelo racismo.

Outra questão importante no parecer é o mito da democracia racial no Brasil. A educação das relações étnico-raciais procura deixar evidente a presença de grupos de ancestralidades distintas dentro da sociedade brasileira, vivendo de modo desigual justamente porque esta é uma sociedade racializada e, portanto, impõe aos grupos não brancos uma forma de vida subalternizada e garante ao grupo branco diversos privilégios, portanto não há democracia racial no Brasil. Esse é um ponto importante, pois a superação do mito da democracia racial permite o debate sobre o racismo e a luta para sua superação.

A aprovação dessa lei é resultado da luta política do Movimento Negro que há muito tempo reivindica o direito à educação para a população negra no Brasil. Como afirma Nilma Lino Gomes, a educação “se tornou uma forte bandeira de luta do Movimento Negro no século XX” (2011, p. 112). A autora nos lembra que este Movimento ao perceber que a luta contra o racismo não estava na pauta da esquerda no Brasil, muda sua estratégia de luta, “suas reivindicações passam a focar outra intervenção política, a saber: a denúncia da postura de neutralidade do Estado ante a desigualdade racial, exigindo desse a adoção de políticas de ação afirmativa” (*ibid*, p. 111). A Lei 10.639, se enquadra na classificação de política de ações afirmativas, as quais

[...] podem ser entendidas como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório (obrigatório), facultativo (não obrigatório) ou voluntário que tem como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com histórico comprovado de discriminação e exclusão (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 186)

Tal lei permite que a história e a cultura dos afro-brasileiros e africanos possam sair do ostracismo a que foram condenados e assim corrigir a forma eurocêntrica de narrar a história do Brasil, o que privilegia e enaltece a história e cultura europeia e distorce, falsifica e nega a história da população afro-brasileira e africana (MUNANGA, 2015). Como afirma Nilma Lino Gomes são “políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negras reivindicadas pelo Movimento Negro e demais movimentos sociais partícipes da luta antirracista.” (GOMES, 2011, p. 116).

Outro aspecto importante a ser destacado da Lei 10.639 e das “Diretrizes” para ela instituídas é que com esta lei o Estado dá mais um passo em direção ao reconhecimento da existência de racismo na sociedade brasileira e com isto o mito da democracia racial, “sistematizado em obras como a de Gilberto Freyre e acionado como política de Estado”(OLIVEIRA;NASCIMENTO, 2021 p. 137), vai perdendo força, pois a aprovação da Lei e das Diretrizes relacionadas a ela já trazem consigo o reconhecimento do Estado brasileiro de que este é um país racista.

3.2 A lei 10.639/03 e o mito da democracia racial

Para Oliveira (2018b) uma educação antirracista requer a reversão do mito da democracia racial e a explicitação das formas que o racismo opera. A especificidade do racismo brasileiro se baseia no mito da democracia racial. A ideia de que na sociedade brasileira não há racismo, pois somos uma sociedade mestiça, atua de forma a invisibilizar o racismo e, portanto, a mantê-lo. Apesar de o Estado brasileiro já reconhecer a presença do racismo, no imaginário social a noção de que somos uma sociedade racista ainda não se sedimentou.

Para Abdias Nascimento o mito da democracia racial é uma

[...] metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país (2016, p. 111).

O mito da democracia racial se ancora na afirmação de que o Brasil é um país miscigenado. Para Valter Roberto Silvério (2003) a noção de miscigenação é trazida ao debate para permitir a “manutenção racializada da elite branca” (p. 70), ela torna invisível o fato da branquitude ser um fator que favorece o acesso a posições-chaves na sociedade, ela inibe a manifestação daqueles que sofrem com a racialização, torna o negro invisível, pois somos mestiços e por isto não há racismo no Brasil. Sendo uma democracia racial não é preciso qualquer política afirmativa ou leis antirracismo. O autor argumenta que o mito da democracia racial inibe a luta antirracista, impede a visibilidade do racismo, oblitera a interpretação e a compreensão das relações raciais (*ibid*). Com isto podemos dizer que o mito da democracia racial, tendo como argumento central a miscigenação, é trazido ao debate para negar a presença

de raças na sociedade brasileira, para apagar a presença do negro no Brasil, invisibiliza-la. Já que sem raça, sem racismo, somos uma democracia racial.

Para Lélia Gonzalez através do mito da democracia racial

[...] o grupo racial dominante justifica sua indiferença e sua ignorância em relação ao grupo negro. Se o negro não ascendeu socialmente e se não participa com maior efetividade nos processos políticos, sociais, econômicos e culturais, o único culpado é ele próprio (2020, p. 189)

Assim, o mito da democracia racial dá oportunidade para que os discursos que explicam as diferenças sociais a partir da meritocracia surjam no debate. De acordo com tal raciocínio os que ascendem socialmente se esforçaram para isso, enquanto aqueles que vivem em situações de vulnerabilidade vivem assim por falta de esforço, interesse, trabalho, mas o debate acerca da exclusão vivida por homens e mulheres negros do Brasil não é feito. Assim, como afirma Nilma Lino Gomes, o “discurso do ‘mérito’ e da competência [...] na realidade são formas perversas de perpetuar a exclusão histórica de muitos e manter os privilégios de poucos” (GOMES, 2017, p. 85).

A partir da análise dos autores anteriormente citados, percebemos a importância do mito da democracia racial para a manutenção do racismo na sociedade brasileira, ele funciona como uma barreira que impede o avanço das relações étnico-raciais para relações menos desiguais, ele impede a superação do racismo, pois ele interdita o debate, o conhecimento de como se dão as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. É devido a este impedimento que as Diretrizes relacionadas as relações étnico-raciais e o Movimento Negro têm afirmado a importância de se combater o mito da democracia racial e esse combate tem surtido efeito.

Kabengele Munanga afirma: “Dezenas de anos, os movimentos sociais negros lutaram duramente para arrancar da voz oficial brasileira a confissão de que esta sociedade é também racista” (2001, p. 35). Depois da Conferência da ONU, em Durban, 2001⁴, o Estado brasileiro assume que o Brasil é um país racista, mas apesar deste feito, isso não é consenso entre nós. Uma parcela significativa da sociedade ainda nega a presença do racismo em nossas relações e uma outra parcela atribui o racismo aos conflitos de classe, unicamente, afirmando que para pôr fim ao racismo basta pôr fim ao capitalismo (*ibid*). Para o Movimento Negro, de acordo com Munanga, a discriminação sofrida por negros e mestiços não é apenas uma questão econômica, é, também, uma discriminação racial, camuflada há muito tempo no Brasil. Este movimento “vem tentando conscientizar e mobilizar negros e mestiços em torno da mesma identidade

⁴ Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância promovida pela ONU contra o racismo e o ódio aos estrangeiros ocorrida em Durban, na África do Sul.

através do conceito ‘Negro’” (*ibid.*, p. 24), conceito político para o Movimento Negro e não biológico como foi por tanto tempo entre aqueles que adotaram a raciologia como ciência.

É preciso questionar se nós brasileiros temos consciência sobre o que é o racismo, sobre como nossas ações, atitudes e pensamentos o reproduzem. Pois é muito comum presenciar situações nas quais a pessoa racista alega ser brincadeira a sua atitude racista, sem refletir, como, aquele que é alvo dessa brincadeira é afetado por ela, ou sobre como essa “brincadeira” nos impede de encarar o racismo na sociedade. Adilson Moreira no seu livro *Racismo Recreativo* (2019) afirma que muitos racistas recorrem a este argumento para escapar do enquadramento no crime de racismo ou injúria racial quando são processados por racismo, talvez muitos acreditem tratar-se apenas de uma brincadeira, no entanto isto mantém discursos que explicam as desigualdades a partir de diferenças raciais, tomadas não como construções sociais, mas como características biológicas ou culturais que impedem os afro-brasileiros e demais grupos não branco de sair da exclusão, ou seja, as “brincadeiras” em torno do racismo são importantes para a manutenção de discursos que tratam as desigualdades como questão de mérito e não como resultado do racismo.

Investir em uma educação que desenvolva o conhecimento sobre como as relações raciais no Brasil forjam privilégios e desvantagens, sobre o que é o racismo, quais ações, atitudes e pensamentos o reproduzem pode nos ajudar na desconstrução do racismo e do mito da democracia racial presentes no Brasil. Se desejamos descolonizar a escola e oferecer uma educação democrática, a desconstrução do mito da democracia racial deve fazer parte da pauta de debate das escolas brasileiras e a Lei 10.639/03 oferece essa oportunidade, pois esta torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino da educação básica e suas Diretrizes informam como iniciar esse processo de educação das relações étnico-raciais e a desconstrução do mito da democracia racial no Brasil.

A história e a cultura de afro-brasileiros e africanos tratadas de forma honesta e respeitosa oferece oportunidade de desfazer estereótipos negativos em torno da população negra e de construir uma identidade negra ancorada na autoestima positiva, na confiança em si e em suas capacidades para participar na construção da democracia no Brasil. Oferece a oportunidade de nós, brancos, refletirmos sobre o racismo que carregamos em nós, de enxergarmos e ver o quanto ele nos impede de construir uma sociedade justa, de percebermos que a origem do branco não é superior, mas tem o mesmo valor da origem do negro, do indígena, tal racismo nos impede de perceber que as desigualdades na sociedade brasileira não têm razão de existir,

a não ser pela manutenção do capitalismo. Assim os sujeitos, na sua diversidade, terão oportunidade para se emancipar e, neste processo, emancipar a sociedade como um todo.

Mas o parecer não apenas sugere a inserção de conteúdos conceituais, mas também procedimentais e atitudinais nos currículos (SOUZA e JULIASZ, 2020)⁵ e nas práticas cotidianas da educação. Com isto é possível perceber que a abordagem da temática para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana não é tarefa a ser desenvolvida em alguns momentos do ano de forma pontual, mas necessita estar presente em todo processo educativo da escola, para além de uma “pedagogia do evento”⁶, como nos lembra Oliveira (2021).

Todos os profissionais envolvidos com a educação devem ter formação voltada para compreensão e intervenção, sempre que houver um comportamento ou atitude que expresse racismo. Robin DiAngelo (2018) afirma que uma forma muito eficiente de manutenção do racismo é ignorar sua manifestação, ou seja, permanecer indiferente diante de uma ação racista é um dos fatores que garante o racismo presente em nossa sociedade. Assim, o parecer ao recomendar uma ação direta diante de uma situação de racismo, propõe o enfrentamento deste, o debate sobre sua presença na sociedade e a compreensão do modo como ele opera. Com isto é possível iniciar o seu combate.

3.3 As lutas do Movimento Negro pela lei 10.639/03

O caminho percorrido até a aprovação da lei 10.639 foi cheio de lutas, de reivindicações e pressões do Movimento Negro. Já após a abolição da escravidão, a educação era uma pauta importante nas reivindicações da população negra, Nilma Lino Gomes afirma que “a educação se tornou prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho” (2017, p. 29).

⁵ No livro *Geografia: ensino e formação de professores*, os autores argumentam que na escola existem três tipos de conteúdos: o do tipo conceitual, do tipo procedimental e o do tipo atitudinal.

⁶ Oliveira aciona a noção de “pedagogia do evento” cunhada por Raquel Rua Bakke “como o processo em que ‘implanta-se a lei através da realização de eventos, cortes temporários no tempo e na prática escolar, em que se discute um assunto, antes não abordado, para voltar a abandoná-lo no restante do ano letivo” (OLIVEIRA, 2021, p. 136 apud BAKKE, 2011, P.86)

A imprensa negra, conforme nos informa Jonathan da Silva Marcelino (2018), inicia sua atuação já no começo do século XX e era grande incentivadora da educação para população negra brasileira. Muitos jornais vão atuar nessa época de forma a valorizar a identidade negra, denunciar os problemas enfrentados pelos negros, combater o racismo, incentivar o desenvolvimento de uma consciência política e apontar a educação como um meio para “integração nacional e Ascensão social” (MARCELINO, 2018, p. 155). O autor argumenta que é evidente que

esses jornais da imprensa negra tinham como objetivo não somente promover discussões pertinentes às relações raciais no cotidiano da cidade, mas ao mesmo tempo, divulgar temas culturais, educacionais e literários, o que reforça o caráter pedagógico do movimento negro republicano.

Na década de 1930 a principal expressão do Movimento Negro é a Frente Negra Brasileira. Ela considerava a educação uma questão fundamental para o negro e não apenas lutava pela “defesa de uma educação pública que incluísse à população negra” (OLIVEIRA, 2018, p.346) como também mantinha uma escola para crianças e cursos de alfabetização de adultos em sua sede em São Paulo (NASCIMENTO, 2001), pois acreditava que a educação permitiria que os negros superassem as desigualdades raciais no Brasil.

O Teatro Experimental do Negro (TEN), criado por Abdias do Nascimento também apostava que a educação seria uma ferramenta importante para a superação das desigualdades raciais enfrentadas pela população negra no Brasil. De acordo com Elisa Larkin Nascimento, o TEN criou “cursos de alfabetização, arte e cultura para adultos e crianças” (2001, p.121). Além de criar o TEN, Abdias do Nascimento, na década de 1940 também foi senador constituinte e suas ações foram muito significativas para a população negra. Essas ações se voltavam para o combate ao racismo e a construção de uma identidade que valorizasse seus aspectos negros, em detrimento da negatividade da sua identidade. Com tal estratégia procurava-se denunciar e combater uma racionalidade eurocêntrica a qual inferiorizava tudo o que não fosse branco, a fim de justificar as desigualdades sociorraciais presentes na sociedade brasileira.

Em 1983, mais uma vez, o deputado federal Abdias do Nascimento apresentou ao congresso um projeto de lei “que contemplava no debate da educação: as questões sobre inclusão do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação primária, secundária e superior.” (MARCELINO, 2018, p. 159). Ele não obteve sucesso e o Movimento Negro permanece firme, formando em vários estados brasileiros, de acordo com Jonathan da Silva Marcelino, grupos para debater a constituinte e a inserção da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira neste documento. O resultado foi que a participação do Movimento Negro na elaboração da constituinte foi intensa, denunciando o

mito da democracia racial como ferramenta que entrava a superação do racismo e reivindicando uma constituinte que garantisse uma educação antirracista. E apesar de o resultado não ser o esperado, é conquista da militância negra a presença na constituição de “muitos princípios considerados fundamentais que se refletem no campo educacional” (*ibid*, p. 66), como o reconhecimento das características multiculturais e pluriétnicas do povo brasileiro, a recomendação de um pluralismo das ideias e de pedagogias, entre outras coisas. Mas a ideia de que somos um povo mestiço e, portanto, não devemos falar de raça impedia que as propostas da militância negra fossem adotadas.

Estas lutas são expressões do Movimento Negro que atuaram no século vinte, todas concordavam que o acesso à educação é fundamental para a população negra e reivindicavam esse acesso, além de promover sua alfabetização. Assim a participação da militância negra no texto da constituinte foi fundamental para o debate acerca das questões raciais no Brasil.

Na Marcha Zumbi dos Palmares até Brasília os militantes entregaram para o presidente Fernando Henrique Cardoso o documento *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, neste documento estavam presentes algumas propostas para a educação, além de outras questões. A Marcha Zumbi dos Palmares teve efeitos muito importantes. Um deles foi que, depois de sua execução e da reunião com o presidente, este declara publicamente a presença do racismo na sociedade brasileira, coisa inédita. Jonathan da Silva Marcelino afirma:

Esse documento foi norteador para muitas considerações formuladas no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) apresentado em 1996 e relacionadas com ações afirmativas, o que evidencia a importância dos movimentos sociais negros no percurso e avanço das políticas públicas de reparação. (*ibid* p. 173)

Outra conquista da Marcha foi a inserção nos Parâmetros Curriculares Nacionais do tema transversal Pluralidade Cultural (BRASIL, 1998), a inserção do tema se dá de forma um tanto marginal, mas já é uma conquista, pois permite a abordagem de outras culturas e identidades que não a europeia na educação.

Outro evento importante do Movimento Negro foi sua participação na III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, ocorrida em Durban na África do Sul, no ano de 2001. Debates importantes ocorreram neste evento acerca do papel do colonialismo na produção do racismo, das desigualdades vividas pelas populações no mundo todo, propostas de superação do racismo surgiram, nestas a educação e a adoção de ações afirmativas tiveram destaque. O Movimento Negro brasileiro foi referência para muitos dos presentes por sua expressiva participação (tanto

quantitativa como qualitativa) no evento. Os efeitos da participação dos militantes negros nesta conferência foram importantes, no Brasil. Jonathan da Silva Marcelino afirma:

No contexto político do pós-Durban, as reivindicações e propostas dos movimentos negros culminaram no Brasil com uma série de políticas públicas levadas a cabo nos anos seguintes, por exemplo, as ações afirmativas em diversas instituições, ministérios e universidades públicas e a criação da Secretaria da Igualdade Racial. (MARCELINO, 2018, p. 179)

Nilma Lino Gomes em seu artigo *Diversidade Étnico-Racial: por um projeto educativo emancipatório*, defende que:

[...] o Movimento Negro, no Brasil, conquanto sujeito político, tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra, pelos questionamentos ao currículo escolar no que se refere ao material didático com imagens estereotipadas sobre o negro, pela inclusão da temática racial na formação de professores(as), pela atual inclusão da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares via lei federal e pelas políticas de ação afirmativa nas suas mais diferentes modalidades. (GOMES, 2011, p.48)

Assim fica evidente que a lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são produto da luta política permanente do Movimento negro contra o racismo e em favor de uma educação realmente democrática.

Martha Abreu e Hebe Mattos em seu artigo *Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”*: *uma conversa com historiadores* argumentam que alguns críticos das “Diretrizes” a percebem como um documento que trata de forma essencialista as identidades negras/afro-brasileiras e não consideram que as culturas e as identidades são construídas por processos históricos e, portanto, não estão cristalizadas no tempo. O que quer dizer que tanto cultura como identidade, são categorias híbridas, sincréticas, ou seja, a cultura e a identidade afro-brasileira contam com influências de outras culturas, pois ao longo do tempo foram se acrescentando/retirando aspectos referentes aos novos lugares, processos e contatos feitos pela cultura afro-brasileira.

No entanto, a defesa de uma identidade negra nas “Diretrizes” parece-nos uma estratégia de superação de um discurso que enaltece a história, a cultura, a estética branca eurocêntrica e rebaixa, inferioriza tudo aquilo que não se refere a ela, tal estratégia procura desconstruir o mito da superioridade branca e recuperar a história, a cultura, a estética não brancas. Não se trata de essencializar as culturas e identidades, mas, justamente, de afirmar a participação da população afrodescendente na identidade e cultura brasileira.

A identidade e a cultura no Brasil são fortemente marcadas pela noção de raça. Para o grupo dos brancos ela aparece como ausência de raça. Petronilha B. Gonçalves e Silva lembra que as pesquisas de Piza e Tatum nos esclarecem que “pessoas brancas não costumam sentir-se pertencentes a um grupo étnico-racial, uma vez que ser e viver como brancos é a norma aceita pela sociedade” (SILVA, 2011, p. 15). Ou seja, para o branco, ser branco é ser humano, é ser normal. Já o grupo daqueles que não são brancos se veem estereotipados como aqueles que têm raça. E é construída para eles uma identidade e uma cultura subalternizadas, inferiorizadas. Portanto nos parece que quando as “Diretrizes” propõe a valorização e a afirmação da cultura e da identidade não branca ela almeja a desconstrução de tais estereótipos. A ideia de que o branco é um sujeito sem raça, pois é superior, e é o modelo do que é um ser humano, deve ser denunciada e desfeita. Da mesma forma o processo de construção dos não brancos, pelos brancos, como aqueles que fazem parte de uma raça inferiorizada e subalternizada, também deve ser denunciado para ser desconstruído.

Portanto, não nos parece que a proposta de tratar a cultura e a identidade negra, presente nas “Diretrizes”, esteja construída sobre bases essencialistas, a leitura do conjunto do documento não permite essa interpretação. A valorização e a afirmação da identidade e da cultura afro-brasileira pretende tirar do apagamento toda a contribuição positiva dessa população para a formação da nação brasileira, do seu território, da sua economia, da sua cultura.

Certamente cultura e identidade não devem ser categorias cristalizadas, não é possível e, nem desejável, afirmar a existência de uma cultura ou identidade pura, é fundamental não essencializá-las. Mas consideramos acertada a decisão da valorização da cultura e identidade afro-brasileira e africana para que possamos romper com a subalternização dos sujeitos e das sociedades colonizadas; para que possamos construir junto aos estudantes (negros e brancos⁷) uma autoestima confiante em sua capacidade de ação e transformação social.

As autoras Martha Abreu e Hebe Mattos argumentam ainda que:

[...] não é possível no Brasil, em termos históricos, separar de forma rígida negros e brancos como se fossem, respectivamente, descendentes de senhores e de escravos. Muitos africanos tornaram-se senhores de escravos; as relações interétnicas e a chamada ideologia do branqueamento tornaram brancos muitos descendentes de cativos. (ABREU; MATTOS, 2008, p. 11)

Não é possível discordar deste argumento apresentado acima, no entanto, é importante considerar que negros senhores de escravos não eram a regra, eram a exceção e que ainda assim,

⁷ Pensamos inclusive que os estudantes brancos devem ter orgulho de ter a cultura negra na sua ancestralidade, já que não há brancos puros, sem negar a existência do racismo e combatendo a noção de que a branquitude é superior.

negros que conseguiram ascender socialmente na sociedade permaneciam sujeitos ao racismo, apesar de conseguirem se proteger melhor dele do que os negros em situação de pobreza. Assim, se não somos uma sociedade de negros e brancos puros, isto não invalida o fato de que negros e brancos no Brasil vivem de modos distintos/desiguais e isto lhes imprime uma certa identidade e cultura próprias. Os privilégios sociais dos brancos e as desvantagens sociais dos negros interferem e influem na produção da sua identidade e da sua cultura.

A lei 10.639 é uma conquista do Movimento Negro e a existência dela e das Diretrizes dá oportunidade para que a temática afro-brasileira e africana possam estar presentes no currículo e para que nas escolas a história da África e da população afro-brasileira possam ser contadas sem falsificações, sem distorções, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana orientam para a criação de políticas de reparações, de reconhecimento e para a valorização de ações afirmativas, ou seja, para

[...] um conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. (BRASIL, 2004, p. 12)

As Diretrizes, então propõe que haja a educação das relações étnico-raciais nos estabelecimentos de ensino, com isto, aponta não apenas para a inserção de conteúdos conceituais, mas também de conteúdos procedimentais que procuram instrumentalizar a comunidade escolar para o combate ao racismo, além de conteúdos atitudinais para que se reflita sobre as ações dos sujeitos dentro da escola.

Reconhece a necessidade de valorizar a história e cultura afro-brasileira e africana “buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, a sua identidade e a seus direitos” (BRASIL, 2004, p. 17). Entendemos que a melhor forma de valorizar a história e cultura dessas populações no ensino de Geografia é apontar para a forma como elas colaboraram para a construção do espaço brasileiro, destacando seus conhecimentos e saberes, suas intervenções e lutas que nos impediram de seguirmos por um caminho ainda mais excludente, já que são tais lutas e intervenções que conquistam melhorias sociais, como é o caso da Lei e das Diretrizes.

Sendo assim, a lei 10.639 propõe um ensino antirracista e com isto coloca a possibilidade de tratarmos as dores do racismo. Como nos adverte bell hooks (2017), a teoria pode ser um local de cura, uma prática libertadora. Ao falarmos do racismo, da segregação racial e social, ao estudarmos e percebermos na Geografia escolar como foram produzidos e a que servem, podemos nos libertar deles, podemos fazer a escolha de deles nos distanciarmos, seja enquanto sujeitos que promovem o racismo ou enquanto sujeitos que sofrem o racismo.

Podemos combatê-lo em nós e na sociedade da qual participamos. Podemos, assim, superá-lo e nos curar.

Mas sem nos acercarmos deste debate, deste combate, deste estudo, da teorização sobre o racismo, não compreendemos o que o promove, quais ações em nós e quais ações sociais que o promovem. Portanto ele permanece como uma doença que ataca a todos e a todos debilita. Porém quando o ensino é antirracista ele pode ser uma teoria que cura a dor provocada pelo racismo e desta forma, nossa teoria orienta nossa práxis (HOOKS, 2017).

Acreditamos que a promulgação da lei 10.639 em 2003 e da lei 11.645⁸ em 2008 é uma proposta para romper com este ensino que dá continuidade à colonialidade do saber, porque retoma o valor dos africanos, de seus descendentes e das comunidades originárias na construção do saber em nossa sociedade e desconstrói a falsa ideia da superioridade branca sobre as demais populações do mundo, porque rompe com o persistente epistemicídio presente em nossa sociedade.

No capítulo a seguir trataremos dos efeitos surtidos no Currículo Paulista, elaborado depois da orientação estabelecida pela Base Comum Curricular Nacional (BNCC), da Lei 10.639/03.

⁸ Esta Lei altera a Lei 10.639/03 incluindo a população indígena, sua história e sua cultura como elementos de ensino obrigatórios na educação básica. Em nossa pesquisa, não a discutimos porque nosso enfoque é a Lei 10.639/03.

4 CAPÍTULO 4: CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS⁹

Neste capítulo abordamos as Teorias do Currículo, desde o momento em que os estudos do currículo começaram até atualmente. Depois destacamos a presença do conceito raça nas teorias do currículo, para depois apresentar e debater o Currículo Paulista (2019), seu papel no neoliberalismo e sua abordagem das categorias raça, racismo e relações étnico-raciais para orientar os docentes em suas atividades cotidianas.

Para refletir sobre este tema contextualizamos o Currículo Paulista nas políticas educacionais neoliberais promovidas desde a última década do século passado até atualmente.

4.1 Teorias do currículo

Para iniciar o debate acerca do currículo a bibliografia principal utilizada foi o livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* de Tomaz Tadeu da Silva (2015), assim como trabalhos de Amanda Regina Gonçalves (2006) e de Dermeval Saviani (2018, 2019, 2021), além de outros autores.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2015) o termo *curriculum* com o sentido que lhe atribuímos hoje, surge nos Estados Unidos e vai influenciar alguns países europeus, no entanto atividades de pensar, elaborar e colocar em prática o currículo já existiam há muito tempo na prática de professores. De acordo com Silva (2015) a necessidade dos Estados Unidos de dar conta de uma educação de massas pode ter levado este país a dar início ao campo de estudos do currículo.

Para este autor, o campo de estudos do currículo surge a partir de teorias do currículo tradicionais e sua principal preocupação era “como” desenvolver os conteúdos do ensino, preocupações com “o que” ensinar e “por que ensinar isto e não aquilo” não eram importantes. O principal objetivo destas teorias era formar para o mercado de trabalho, ou seja, formar o indivíduo para ser um bom operário da indústria que se desenvolvia nos Estados Unidos, assim não havia por que debater o “o que” ensinar e muito menos o “por que isto e não aquilo”.

⁹ Partes deste capítulo foram apresentadas no XX Encontro Nacional de Geógrafos e geógrafas ocorrido de 20 a 24 de julho de forma virtual.

O principal teórico deste momento é John F. Bobbitt, ele escreve, em 1918 o livro *The curriculum*. Para Tomaz Tadeu da Silva (2015), Bobbitt entendia que o sistema educacional deveria funcionar como uma empresa e

[...] fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era 'eficiência'. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. (SILVA, 2015, p. 23)

Pelo trecho anteriormente citado, extraído do livro *Documentos de identidade* (SILVA, 2015) fica evidente que o currículo deveria se preocupar com a formação para adaptar os indivíduos à realidade existente. Palavras como: precisão, habilidades, eficiência, resultados, métodos e mensuração remetem ao caráter técnico e profissionalizante da educação pensada por tais propostas curriculares.

Outro autor importante para esta época é John Dewey, este autor é de uma linha um pouco mais progressista, ele estava preocupado em formar para a democracia (SILVA, 2015) e para atuação na economia, contudo, essa democracia era a democracia burguesa e da mesma forma que Bobbitt, Dewey pretendia formar os indivíduos para se conformarem a realidade existente e não para transformá-la.

Se opondo a teoria tradicional do currículo, surgem as teorias críticas do currículo nos anos 60. Estas estão preocupadas em pensar “o que” está no currículo e “por que isto e não outra coisa” está no currículo (SILVA, 2015).

Conforme afirma Tomaz Tadeu da Silva (2015), Althusser vai denunciar o caráter ideológico da educação. Bowles e Gintis criticam a escola capitalista presente nos Estados Unidos, pois defendem que há uma correspondência entre escola e produção. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron analisam “o funcionamento da escola e da cultura através de metáforas econômicas” (*ibid*, p. 33) entendendo que é “através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida” (*ibid*, p. 34), pois o que importa é a cultura das classes dominantes.

Apesar da contribuição importante destes teóricos para refletirmos sobre o caráter ideológico e cultural do currículo, não havia para estas perspectivas possibilidade de a educação romper sua vinculação com a sociedade burguesa, tais teorias não apresentam saída para a educação (SAVIANI, 2018). Dermeval Saviani (*ibid*) se refere a elas como teorias crítico-

reprodutivistas, pois segundo este autor, em tais teorias a conclusão é de que “ a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere” (*ibid*, p. 13) daí porque chama-las de teorias crítico-reprodutivistas. Essas teorias vinham da sociologia crítica e da filosofia marxista e partiam da França e da Inglaterra. Após essa primeira fase vão surgir teorias que rompem com essa percepção estanque da educação.

Nos Estados Unidos e Canadá foi o movimento da reconceptualização que fez a crítica ao modelo das teorias tradicionais do currículo, este movimento se origina no campo de estudo da educação. Ele se identificava com a fenomenologia e a hermenêutica, para tais concepções a educação deve por seu foco “nas experiências e nas significações subjetivas” (SILVA, 2015, p. 38).

Também o marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt são concepções adotadas por aqueles interessados em fazer a crítica aos modelos tradicionais do currículo. Apesar de os reconceptualistas não se posicionarem contrários a uma vinculação com os marxistas, os últimos não desejavam estar relacionados a eles, pois acreditavam que os reconceptualistas davam muita atenção ao subjetivismo.

Michael Apple, de inspiração marxista, no seu livro *Ideologia e currículo* de 1979, compreende que há, “pois, uma relação estrutural entre economia e educação, entre economia e cultura.” (*ibid*, p. 45). Mas compreende que o currículo “é mediado pela ação humana. Aquilo que ocorre na educação e no currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia” (*ibid*, p. 46).

Já Henry Giroux, naquilo que diz respeito ao currículo

[...]preocupa-se com as formas como os professores e alunos constroem significados sobre o conhecimento, o currículo e a vida educacional em geral e as conexões entre as formas como estas construções se desenvolvem no espaço da escola e do currículo; preocupações nunca desvinculadas das relações sociais mais amplas de controle e poder. (GONÇALVES, 2006, p. 30)

Paulo Freire não escreve propriamente sobre currículo, mas sua obra traz importantes contribuições para uma teoria crítica do currículo. Ao apresentar o conceito de “educação bancária”¹⁰, Freire pretende ressaltar a importância de perceber o estudante como agente ativo no processo de ensino-aprendizagem e não apenas alguém em que se deposita um determinado

¹⁰ Para Paulo Freire uma educação bancária “faz do processo educativo um ato permanente de depositar conteúdos. Ato no qual o depositante é o ‘educador’ e o depositário é o ‘educando’” (FREIRE, 1997, p. 13), de acordo com o autor “ao não superar a contradição educador-educando” (1997, p.13) ela serve à “domesticação” do homem.

conhecimento. À educação bancária, Freire contrapõe a “educação problematizadora”¹¹, segundo esta concepção “educadores e educandos criam dialogicamente, um conhecimento do mundo” (*ibid*, p. 31).

Na Inglaterra, segundo Silva (2015), a Nova Sociologia da Educação, tendo Michael Young como seu líder, também adotava uma teoria crítica do currículo a qual procurava questionar “o que conta como conhecimento”. Para este movimento a “tarefa de uma sociologia do currículo consistiria precisamente em colocar essas categorias [do currículo] em questão, em desnaturalizá-las, em mostrar seu caráter histórico, social, contingente, arbitrário” (*ibid*, p. 66). Outros autores importantes nessa sociologia são Basil Bernstein e Ivor Goodson.

De acordo com Gonçalves (2006), Basil Bernstein reflete sobre o conteúdo do currículo e a forma de sua transmissão, ele “faz uma importante distinção entre poder e *controle*. O poder está ligado à classificação do que é incluído ou não no currículo, enquanto o controle diz respeito à forma de ‘transmissão’, ao enquadramento, ao ritmo, ao tempo, ao espaço da transmissão.” (*ibid*, p. 34).

Ivor Goodson entende que o currículo não tem nada de neutro, ele é uma construção social. Tal autor entende que a análise do currículo pela perspectiva histórica permite “expor a arbitrariedade dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar e educacional” (SILVA, 2018, p. 7). Além disso

Ele tenta demonstrar, através de seus inúmeros trabalhos empíricos, assim como através de um corpo consistente e denso de teorização, que as categorias pelas quais vemos e construímos hoje o currículo educacional são resultado de um lento processo de fabricação social, no qual estiveram presentes conflitos, rupturas e ambiguidades. (*ibid*, p. 11)

Diante deste breve histórico sobre a teoria crítica do currículo podemos afirmar que ela inicia sua reflexão sobre este documento denunciando o caráter reprodutivo dos valores da sociedade burguesa no currículo, negando a possibilidade de a educação ser um campo em disputa, possível para a transformação social. Após esse primeiro momento as teorias críticas surgidas neste campo passam a considerar a possibilidade de se desenvolver uma educação transformadora e emancipadora.

Na contemporaneidade o pós-modernismo, a teoria pós-estruturalista, a teoria pós-colonial e os estudos culturais, de acordo com Silva (*ibid*), trazem contribuições importantes para se pensar o currículo. Silva (*ibid*) chama a essas teorias de pós-críticas e argumenta que

¹¹ Para Paulo Freire uma educação problematizadora “recusa os depósitos, a mera dissertação ou narração dos fragmentos isolados da realidade, realiza-se através de uma constante problematização do homem-mundo. Seu quefazer é problematizador, jamais dissertador ou depositador.” (FREIRE, 1997, p. 15)

elas radicalizam a crítica ao currículo, pois além da opressão de classe elas inserem na pauta de debate do currículo as opressões de gênero, de sexualidade, de raça e de etnia. No entanto questionam a pauta da teoria crítica do currículo, pois consideram que ela mantém as concepções modernas de progresso, desenvolvimento, universalidade, entre outras. Ampliando a percepção da opressão para além da economia, mas também a partir do processo político, da produção da cultura e da identidade (*ibid*).

Para Silva (*ibid*) as questões em torno da raça, passam a estar presentes nos debates da teoria crítica do currículo, após a fase das “teorias da reprodução”. A primeira fase deste debate reflete sobre o acesso à educação e ao currículo, questionando o fracasso dos sujeitos racializados, com foco “nos mecanismos sociais e institucionais que supostamente estavam na raiz desse fracasso” (*ibid*, p. 99). Apenas na segunda fase (com as teorias pós-estruturalistas e com os Estudos Culturais) que se passa a refletir o currículo “como sendo racialmente enviesado” (*ibid*, p. 99). A partir desta fase o próprio termo raça passa a ser debatido. Com o avanço científico foi possível provar que a espécie humana é composta de uma única raça, ou seja, não existem diferentes raças humanas hierarquizadas biologicamente. Para a teoria social

[...]raça e etnia tampouco podem ser consideradas como constructos culturais fixos, dados, definitivamente estabelecidos. Precisamente por dependerem de um processo histórico e discursivo de construção da diferença, raça e etnia estão sujeitas a um constante processo de mudança e transformação. (*ibid*, p. 101)

A divisão da humanidade em grupos racializados está relacionada a “uma questão de saber e poder” (*ibid*, p. 100). Dando a falsa ideia de que a população europeia branca havia chegado a um desenvolvimento superior a todas as demais e por isto havia adquirido mais conhecimento do que as outras e por isso ela tinha o direito de subordinar as demais. Na educação estas noções de superioridade da população europeia sobre as demais está presente em livros didáticos, nas práticas educativas e no currículo. Silva (*ibid*, p. 101) afirma que é “através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular.” Entendemos ser muito importante e elucidativo as considerações deste autor em torno deste tema:

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. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constitui o currículo? (*ibid*, p. 101-102)

A afirmação do autor de que: “A questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade” (*ibid*, p. 101-102), dialoga com o que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação propõem sobre o trabalho com a temática racial por meio de temas transversais. É preciso lembrar que a Lei 10.639/03 prescreve que todo o currículo deve tratar da temática negra: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (BRASIL, 2003), é o que afirma a lei.

Silva (2015) irá discorrer sobre como uma perspectiva crítica do currículo deve proceder para a desconstrução de tais noções na educação. Para ele uma perspectiva crítica do currículo deve considerar mais a questão histórica e política das identidades nacionais, étnicas e raciais do que adicionar “informações superficiais sobre outras culturas” (*ibid*, p. 102); deve considerar que o racismo é parte de uma matriz mais ampla de estruturas institucionais e discursivas do que “uma questão de preconceito individual” (*ibid*, p. 102); o currículo deve pensar o racismo para além de uma pedagogia e de “um currículo centrados numa simples ‘terapêutica’ de atitudes individuais consideradas erradas” (*ibid*, p. 103). Para nós é fundamental considerar, também, que o racismo é uma estrutura social, como entende Silvio de Almeida (ALMEIDA, 2019), se ele tem uma dimensão comportamental e institucional, é fundamental compreender sua dimensão estrutural. Mas concordamos com Silva (2015) sobre a necessidade de considerar sua dinâmica psíquica.

O racismo é parte de uma economia do afeto e do desejo feita, em grande parte, de sentimentos que podem ser considerados ‘irracionais’. Como consequência, um currículo antirracista não pode ficar limitado ao fornecimento de informações racionais sobre a “verdade” do racismo. Sem ser terapêutico, um currículo anti-racista não pode deixar de ignorar a psicologia profunda do racismo. (*ibid*, p. 103)

Para Silva o conceito de representação é fundamental para a análise do racismo no currículo: “essa noção permitiria deslocar a ênfase de uma preocupação realista com a verdade para uma preocupação política com as formas pelas quais a identidade é construída através da representação.” (*ibid*, p. 104); por fim, o autor afirma que o currículo deve evitar uma abordagem essencialista da identidade étnica e racial, tanto aquelas fundamentadas na biologia, como aquelas fundamentadas na cultura, pois no “centro de uma perspectiva crítica de currículo deveria estar uma concepção de identidade que a concebesse como histórica, contingente e relacional. Para uma perspectiva crítica, não existe identidade fora da história e da representação.” (*ibid*, p. 104)

Além da reflexão teórica acerca dos currículos é possível observá-lo sob outras dimensões. Ele pode ser estudado a partir de sua dimensão prescritiva, ou seja, como currículo prescrito. O currículo prescrito é o documento oficial, é aquilo que aparece no documento curricular como orientação para as práticas educativas dentro das escolas. É a partir desta perspectiva que se pode analisar a ideologia, a cultura, a identidade, as concepções a que se vinculam o currículo.

Também é possível estudar o currículo a partir das “relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo” (SILVA, 2015, p. 79) dentro da escola, este é o currículo oculto, definido pela sociologia funcionalista.

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes[...]. Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. Em particular, as crianças das classes operárias aprendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação. (*ibid*, p. 78-79)

É, também, com o currículo oculto que ensinamos os valores da sociedade, no caso do Brasil, é através dele que mantemos vivas as tradições racistas, sexistas, homofóbicas e classistas.

Há, além disso, a possibilidade de examinarmos o currículo praticado. Esta dimensão do currículo está relacionada a como a prática do professor em sala de aula coloca em ação o currículo. O professor pode adotar o currículo oficial e seguir cada orientação que ele apresentar, mas também o professor pode decidir por reconstruir o currículo, dando a ele uma nova abordagem em sua prática cotidiana. É essa dimensão do currículo (currículo praticado) que oferece aos professores a possibilidade de disputá-lo, de pensar e pôr em prática um currículo para a transformação social. Esta dimensão do currículo permite aos docentes subverterem as teorias tradicionais, inserir conteúdos, revisar conteúdos, politizar o currículo, inserir a dimensão da raça, da classe, do gênero, da sexualidade, entre outros. No entanto, essa prática requer uma formação consistente do professor. Outra questão é que ela, também, permite ao docente tornar o currículo ainda mais conservador, mais excludente, mais racista, homofóbico e misógino. Por isto é tão importante que a formação do professor seja consistente, auxiliando-o a romper com seu próprio preconceito. Mas o importante é que há espaço para

inserir um currículo mais humano, para a construção de uma sociedade mais crítica, mais emancipada, mais justa e ética, é possível disputar o currículo.

4.2 Currículo Paulista, políticas educacionais e seus conteúdos

Após o primeiro currículo centralizador estabelecido no Brasil com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), no qual a Geografia era considerada "Área de Conhecimento", no ano de 2019, no estado de São Paulo, sob o governo de João Dória, entra em vigor o novo currículo – o Currículo Paulista, ele está totalmente alinhado com a Base Nacional Comum Curricular -BNCC(BRASIL, 2018), o que fica evidente devido o documento afirmar sua vinculação à BNCC e devido a sua organização está pautada pelas competências gerais desta. Assim, dá ênfase na aprendizagem de competências e habilidades, adota as metodologias ativas como concepção metodológica para orientar a prática dos docentes, coloca o estudante, e não o processo de ensino-aprendizagem- desenvolvimento, no centro das atividades pedagógicas e define o professor como um tutor nesse processo.

No texto mais adiante apresentaremos, com base na leitura principalmente de Albuquerque *et al* (2021), o processo que conduziu a construção do Currículo Paulista. Este documento nasce das políticas educacionais neoliberais presentes no Brasil, nele encontramos habilidades para serem trabalhadas com as relações étnico-raciais no Ensino de Geografia, já que estas foram prescritas pela BNCC. Portanto, é importante para nossa pesquisa compreender como a temática das relações étnico-raciais aparecem num currículo orientado por políticas educacionais neoliberais, já que, por mais que os(as) docentes tenham autonomia para desenvolver suas aulas, este documento orienta a formulação das avaliações externas, as indicações e formações promovidas pelas diretorias de ensino, as reuniões pedagógicas promovidas na escola e os livros e materiais didáticos oferecidos em tais instituições.

Desde a década de 1990 o Brasil tem adotado políticas neoliberais para que possa participar do processo de globalização. Para isso vem adotando as reformas recomendadas pelos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), entre outros (LIBÂNEO, 2012). Como estas instituições são voltadas para atividades econômicas, poder-se-ia imaginar que tais recomendações se voltam para o setor da economia. Mas a verdade é que nos últimos anos as atividades econômicas tocaram o universo da educação definitivamente e esta vem sendo

administrada no país mais como uma mercadoria do que como um direito. Tais organismos internacionais passaram a formular relatórios recomendando às nações a forma como devem administrar os serviços de educação pública, além do que, sendo a escola o lugar privilegiado da formação dos sujeitos, então, aproveitam e propõem teorias e metodologias de ensino que possam garantir que tais sujeitos sejam formados para se adaptar a atual fase do capitalismo. É isto que tais organismos têm feito (ALBUQUERQUE *et al.*, 2021). Com isto o que vemos é que no Brasil, a teoria do currículo que orienta este documento é aquela que busca formar para uma prática tecnicista na sociedade.

A Constituição Federal de 1988 garante uma série de direitos relativos à educação que começam a ser atacados pela direita no poder. Uma das proposições deste documento era a determinação de que o acesso à educação deveria ser ampliado, mas nos anos 1990, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), inicia uma série de reformas na educação, assim, veta a meta do Plano Nacional de Educação (PNL) que previa a ampliação do investimento público neste setor para 7% do PIB e isto inviabiliza a ampliação do acesso a este serviço (*ibid*).

A fim de padronizar a educação foram formulados, no mesmo governo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais. As propostas curriculares de estados e municípios deveriam seguir a orientação destes documentos e criar currículos os quais deveriam ser adotados pelas instituições de ensino. Os PCNs propunham alguns temas transversais, os quais, como o nome indica, deveriam atravessar o conteúdo de todas as disciplinas. Um desses temas era da Pluralidade Cultural, o documento referente à tal tema recomendava que no momento de desenvolver os conteúdos de cada disciplina se considerasse o respeito à diversidade cultural do território brasileiro. Mas este era um documento separado do currículo de cada disciplina, o que nos leva a pensar que nisto reside a causa de não se considerar os temas transversais na sala de aula. O que os PCNs propunham era que os currículos fossem padronizados para todo o território nacional, tratar da diversidade era algo secundário em tais documentos.

Sobre a padronização do currículo Ivor Goodson afirma que este documento

[...] foi inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula. Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade. As crianças cujos pais são poderosos e ricos se beneficiam da inclusão pelo currículo, e os menos favorecidos sofrem a exclusão pelo currículo. Como argumentou Bourdieu, dessa maneira o “capital Cultural” dos pais efetivamente compra o sucesso para seus filhos estudantes. (GOODSON, 2007, p. 243)

Este autor nos lembra que currículos prescritos não são elaborados para promover o desenvolvimento pleno do ser, mas para atender a interesses do grupo dominante, no caso da citação anterior, ele está comentando da necessidade que o grupo no poder na Inglaterra tinha de que sua cultura fosse transmitida a seus filhos estudantes pela escola (*ibid*). No caso brasileiro trata-se de uma formação para atender a necessidade de formar trabalhadores para o mercado, reduzindo o desenvolvimento do conhecimento nos estudantes a um conhecimento prático (ALBUQUERQUE *et al.*, 2021), “o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade” (GOODSON, 2007, p. 243), não se trata de pensar o conhecimento para a formação de um sujeito emancipado, crítico, transformador, mas sim de um sujeito capacitado para executar tarefas.

Mas, como já dissemos antes, o currículo é um objeto em disputa, ou seja, é possível propor outra forma de pensar a formação e o desenvolvimento do conhecimento e os sujeitos docentes podem atuar com concepções mais emancipadoras de currículo. Não há consenso entre os docentes de que o currículo oficial deve ser adotado na prática docente, pois estes profissionais nem sempre concordam com as concepções teóricas e metodológicas presentes neste documento. Por isto, após a elaboração dos PCNs e das Diretrizes é hora de o governo garantir que tais currículos serão implementados no território nacional. É com este propósito que surgem as avaliações externas nas escolas públicas. Em 2000 o governo de Fernando Henrique Cardoso adota a recomendação da OCDE e ingressa no Pisa (Programme for International Student Assessment), este é um programa de avaliação do desempenho de estudantes no mundo todo (ALBUQUERQUE *et al.*, 2021).

As avaliações padronizadas surgem como dispositivos que legitimam os currículos prescritos e padronizados, construindo um importante mecanismo de diminuição da autonomia do trabalho docente e da escola, em especial, no que se refere a definição das diretrizes político-pedagógicas. (*ibid*, p. 23)

Sob a perspectiva do gerencialismo o que se espera do currículo é que ele padronize a prática docente para que ela possa estar de acordo com as necessidades da reprodução capitalista. Esta afirmação fica mais evidente quando reparamos que apesar de o Estado reconhecer a necessidade de ampliação do acesso à educação, ele espera que isto ocorra de forma massificada, ou seja, não se reconhece as singularidades dos estudantes, o mesmo currículo deve ser aplicado para todos, produzindo uma homogeneização dos sujeitos.

Outra questão é que as avaliações do Pisa, por exemplo, “não levam em conta as condições de trabalho dos educadores, que enfrentam baixas remunerações, carreiras pouco atrativas, salas de aulas superlotadas e escolas com infraestrutura indigna. Tudo isso

impossibilita a realização do processo de ensino-aprendizagem.” (CARA, 2019, p. 28). Mas estas não são questões consideradas na elaboração de políticas públicas para a educação, o que evidencia o fato de que os investimentos em educação estão mais interessados em atender a necessidade do capital do que a necessidade social de uma educação emancipadora.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, apesar de haver algumas políticas para atender a educação da população mais vulnerabilizada, não se rompe com esta forma de administrar a educação pública. Fernando Haddad, ministro da educação, em 2007 cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e estabelece “metas de desempenho pautadas no Pisa para os (as) estudantes.” (ALBUQUERQUE *et al*, 2021, p. 28). Essa é uma medida que cria um instrumento para o controle da aplicação do currículo, pois além de verificar o fluxo escolar das escolas, avaliam o desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas.

Portanto, para garantir que escolas e docentes estejam trabalhando com os currículos surgem as avaliações externas. Estas servem para medir o resultado da aprendizagem dos estudantes, ou melhor, quanto do currículo os estudantes internalizaram. Mas seus resultados não orientam ações para que essa aprendizagem tenha condições de ocorrer, em vez disso, com o estabelecimento de políticas de bonificações pelos estados, punem escolas e docentes reduzindo a liberação de verba para as instituições que não alcançam as metas de desempenho e não pagam aos docentes as bonificações prometidas pelo alcance das metas. Assim, tais avaliações servem para controlar a atividade da escola e do docente (ALBUQUERQUE *et al.*, 2021).

No governo de Dilma Rousseff é que se inicia a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas nesse momento da construção da BNCC o processo era mais democrático, pois contava com a participação de diversos setores sociais, com o golpe contra o governo Dilma, a BNCC passa por grandes mudanças nas formulações e direções no governo de Michel Temer, torna-se mais prescritiva e fica ainda mais de acordo com as políticas neoliberais, o que se verifica com a ênfase dada na necessidade de a educação se dar para o desenvolvimento de competências e habilidades (*ibid*). Há um aligeiramento para que a BNCC possa ser aprovada, e com isso não seja debatida e rejeitada. Portanto, de Dilma para Temer esse documento transforma-se radicalmente. Logo após a aprovação da BNCC, estados e municípios aceleram a produção de seus currículos, alguns estados elaboram um currículo que é praticamente cópia da BNCC (*ibid*).

No ano de 2019, no estado de São Paulo, sob o governo de João Dória, entra em vigor o novo Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), ele está totalmente alinhado com a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), o que quer dizer que o Currículo Paulista segue o compromisso da BNCC de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com foco nas competências gerais da BNCC.

Sua organização se dá da seguinte forma: Apresentação, Etapa da Educação Infantil, Etapa do Ensino Fundamental e Componentes Curriculares/Disciplinas e suas áreas de conhecimento. Abaixo apresentaremos um breve resumo do Currículo, mas nos deteremos mais naquilo sobre o que o Currículo apresenta para o ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental.

Na apresentação há: os passos para a elaboração do currículo; depois do que, apresenta os números referentes ao estado de São Paulo no que diz respeito ao número de municípios, quantidade de escolas, de alunos, etc., enfatiza que o currículo é feito em colaboração com o Ministério da Educação (o qual por meio de indicadores de avaliação deve analisar a qualidade de serviços e de formação dos professores), em colaboração com os municípios e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Na mesma apresentação faz uma retrospectiva acerca dos debates em torno do currículo no estado, esboça os fundamentos pedagógicos nos quais se sustenta o currículo afirmando um compromisso com a educação integral do estudante, o que de acordo com o documento deve ser feito por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, com o que explicita sua vinculação com as competências gerais da BNCC.

Em seguida a este tópico do documento, o que será apresentado é a etapa da educação infantil, nesta parte trata das características e finalidades da educação infantil. Apresenta os aspectos pedagógicos e a intencionalidade educativa referente a esta etapa da educação e por fim apresenta as habilidades a serem desenvolvidas nas salas de aula da educação infantil. De acordo com o Currículo Paulista “Pensar a infância como um todo implica em considerar as singularidades do ponto de vista das experiências humanas de desenvolvimento e as importantes passagens vividas pela criança no período entre seu nascimento até 5 anos e 11 meses. (SÃO PAULO, 2019, p. 62,). Esta etapa da educação foi dividida em subgrupos: bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)

Após a etapa da Educação Infantil é apresentada a etapa do Ensino Fundamental, esta se destina às crianças de 6 a 14 anos, portanto vai do primeiro ao nono ano. Nesta parte do documento há uma retrospectiva sobre a forma que esta etapa da educação apareceu nas diversas Leis de Diretrizes e Bases (LDB) da educação desde 1961 até a atual LDB de 1996.

Neste ponto é destacado que esta etapa da educação se torna obrigatória com a LDB de 1996 e em 2005 passa a ter nove anos de duração. Ela deve ser organizada, de acordo com o documento, “com foco na alfabetização e no letramento, na aquisição de conhecimentos de outras áreas e no desenvolvimento de diversas formas de expressão.” (SÃO PAULO, 2019, p. 82). Ela é dividida em Anos Iniciais (do primeiro ao quinto ano) e Anos Finais (do sexto ao nono ano). O documento discorre sobre a finalidade de cada um destes momentos destacando as mudanças no processo de desenvolvimento do estudante (da infância para a adolescência) ocorridas em cada um destes momentos, observando as capacidades e potencialidades dos discentes em cada etapa dentro do ensino fundamental.

Por fim o documento apresenta as cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso e seus respectivos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso, cada um com suas respectivas competências específicas. Apresenta cada um dos componentes curriculares com informações gerais sobre as disciplinas e suas especificidades. E, ao final de cada componente curricular apresenta o Organizador Curricular, neste relaciona as habilidades específicas que a disciplina deve desenvolver em cada um dos anos do ensino fundamental.

O Currículo Paulista defende de modo enfático a educação integral do estudante como fundamento pedagógico do currículo, afirmando que se compromete

[...] com o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões **intelectual, física, socioemocional e cultural**, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos (SÃO PAULO, 2019, p.28. Grifo do documento original).

Este foi um breve resumo do Currículo Paulista naquilo que corresponde as orientações gerais para todos aqueles que trabalharão com o Currículo, nas seções mais adiante deste capítulo faremos uma análise crítica de seu conteúdo.

4.2.1 Currículo Paulista e a adaptação dos sujeitos à realidade capitalista

O Currículo Paulista é fruto de um processo de disputa que não se iniciou recentemente, na década de 1980, de acordo com Albuquerque *et al*, (2021) com o advento da

redemocratização, há um início de debate sobre o currículo, pois na ditadura houve censura a ele, então escolas, professores, intelectuais, universidades debatem sobre a necessidade da emergência de um outro currículo. Eram propostas progressistas, vinham da resistência à ditadura. Neste contexto se destaca a proposta curricular formulada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) de São Paulo, debatida e formulada por diversos sujeitos (Universidades, seus intelectuais, professores da educação básica, entre outros) que atuavam na educação. A própria Constituição Federal de 1988 já apresentava avanços em relação ao que havia no campo educacional, como o papel do Estado enquanto mantenedor da Educação, a universalização do ensino, a garantia de autonomia das escolas e dos docentes, entre outros.

A sanção da Constituição de 88 foi disputada por aqueles que queriam um regime mais progressista e outros que desejavam um Estado mais conservador, os primeiros venceram, mas os conservadores não desistiram de tentar impor seu projeto de um Estado mais enxuto. E, assim, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990 se deu a “primeira fase de políticas educacionais neoliberais” (ALBUQUERQUE *et al.*, 2021, p. 22) com: subfinanciamento da educação; o atendimento obrigatório se restringiu aos estudantes da faixa etária de 7 a 14 anos, portanto o ensino médio ficou de fora e a autonomia das escolas e dos docentes foi cerceada por meio de currículos e avaliações padronizadas. Com isto, estes dispositivos neoliberais interditarão o debate e a reflexão crítica acerca do currículo que estava ocorrendo na década anterior e técnicos “passaram a definir os objetivos e conteúdos” (*ibid*, p. 23) dessa ferramenta escolar, diminuindo de forma significativa a possibilidade de uma educação para a diversidade.

Surgem instrumentos legais para organizar a educação, entre eles: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) Fundo de Financiamento do Ensino Superior (FIES), entre outros. “Cabe destacar que todos estes documentos estão coadunados e ou instrumentalizados, em sua maioria, por vários documentos que foram elaborados pelo Banco Mundial” (*ibid*, p. 24).

O que estava ocorrendo era a preparação da educação para ser mais um campo da ação do mercado, seja como uma empresa que vende pacotes educacionais (cursos, formações, livros didáticos etc.) ou como formadora de uma racionalidade neoliberal que prepara os estudantes para adaptação para o mercado de trabalho, conforme explicitado anteriormente. Com isto a educação perde qualidade, pois seu horizonte não se relaciona com a emancipação e escolas e

docentes perdem autonomia, já que a educação deve ser gerenciada para superar a meta na pontuação das avaliações externas/padronizadas, ou seja, todos devem colocar em prática o mesmo projeto de currículo proposto pela federação, o que dificulta muito a possibilidade de a escola desenvolver um projeto educacional considerando as realidades diversas dos seus estudantes.

As avaliações externas/padronizadas devem garantir que o currículo seja aplicado pelas escolas e docentes, ou não conseguirão alcançar a meta para garantir a bonificação. Para Albuquerque *et al* a adesão às metodologias ativas tem “como resultado o aprofundamento da precarização docente, a culpabilização ainda maior dos mesmos pelo não aprendizado dos estudantes e, sobretudo, a formação acrítica para o mercado que impõe a lógica individualista e competitiva da barbárie.” (*ibid*, p. 62-63).

Ao examinarmos no Currículo Paulista a questão referente à raça, racismo e relações étnico-raciais, fica obvio que esta pauta ficaria negligenciada devido à pressão por uma prática que negligência a diversidade em favor do desempenho dos estudantes nas avaliações externas. Além disso, percebemos que a organização do currículo por habilidades torna a abordagem de tais temas descontextualizada e sem sentido e com isto se aposta mais em uma abordagem que toma as relações étnico-raciais como uma questão comportamental, individual e para efetivá-la basta apostar na transformação do indivíduo. Mas o que sustenta o racismo são as estruturas sociais, portanto não é suficiente falar em mudanças de comportamentos. É, também, fundamental entender como as instituições e as estruturas sociais criam e reproduzem espaços racializados. Portanto, falar em raça é fundamental porque é com este conceito que se hierarquizam as sociedades e seus respectivos espaços.

Atualmente o neoliberalismo faz uso do discurso de que todos somos aptos a nos desenvolvermos e conquistar aquilo que desejamos e, embalados por esse discurso da meritocracia, segue-se sem refletir a opressão, exploração e exclusão a que estão submetidas as populações negras e indígenas no Brasil. O Currículo Paulista reproduz essa racionalidade meritocrática ao ser organizado por habilidades e não por conteúdos, pois faz imaginar que todos, que se esforçam para adquirir tais competências e habilidades, serão recompensados.

Em relação à questão racial o que podemos perceber do Currículo Paulista é que, ele cede à luta do Movimento Negro por uma educação em que o negro e sua história, sua cultura estejam presentes no currículo, e insere habilidades referentes às população negra-africana neste documento. No entanto, ao optar por um currículo que privilegia as competências e habilidades, essa história e cultura negra aparecem em pedacinhos, permeados por uma concepção

pedagógica tecnicista e pragmática, que não vislumbra outras possibilidades, no horizonte deste documento não está presente a transformação da realidade, a superação do racismo estrutural, aliás, este termo sequer aparece no documento curricular.

Apesar de o Currículo Paulista apresentar as habilidades para o trabalho com a temática racial, neste documento, as orientações gerais para o professor não apontam para o combate ao racismo, mas para a valorização da diversidade, o reconhecimento da diversidade. A ênfase que o Currículo Paulista dá à valorização da diversidade está relacionado àquilo que Dennis de Oliveira (2021) afirma sobre a defesa da tolerância na sociedade atual. Para o autor a sociabilidade que experimentamos atualmente “coloca a dimensão das sensibilidades como o principal elemento mediador” (*ibid*, p. 120) e isto “possibilita um deslocamento estratégico do poder do capital em relação às classificações raciais.[...] as hierarquias raciais são dissolvidas no caldo da ‘tolerância à diferença’” (*ibid*, p. 120-121). Deve-se a esta forma de tratar a temática racial o fato de o Currículo Paulista, em suas orientações gerais, chamar atenção para a necessidade de respeito à diferença, de valorização da diversidade, mas não orienta, especificamente, o combate ao racismo, ao sexismo, à homofobia etc. pois falar de racismo requer o reconhecimento da produção e organização do espaço a partir da hierarquização racial. O autor cita Bauman para elucidar o que significa a defesa da tolerância à diferença e à diversidade, na sociedade atual:

O multiculturalismo age como uma força socialmente conservadora. Seu empreendimento é a transformação da desigualdade social, fenômeno cuja aprovação geral é altamente improvável, sob o disfarce da diversidade cultural, ou seja, um fenômeno merecedor do respeito universal e do cultivo cuidadoso (BAUMAN, 2013 apud OLIVEIRA 2021, p.121)

Sendo o termo desigualdade trocado pelo termo diversidade, não é necessário falar dos mecanismos (como o racismo, o sexismo, a homofobia etc.) que criam desigualdades, pois elas não são desigualdades, são diferenças. É por isto que o “respeito à diferença convive com o paradigma neoliberal” (OLIVEIRA, 2021, p. 123).

Bento também trata da presença recorrente da questão da diversidade na sociedade brasileira. Ela afirma:

Uma das concepções de base que orienta nosso trabalho é a de que políticas de diversidade, em organizações públicas, privadas ou de sociedade civil não fazem sentido quando aparecem apenas como diferença – diferença de visões de mundo, de ideias, de aparência, ou seja, uma ideia de diversidade desarticulada da desigualdade social. O termo ‘diversidade’ pode se transformar em armadilha, pois são abundantes os estudos que mostram que raça e gênero são estruturantes no quadro de desigualdades brasileiras, e, sendo assim, diversidade não pode servir para relativizar ‘todos sofrem algum

tipo de discriminação e vamos combater todas as formas disso' (BENTO, 2022, p. 104)

Por isso o Currículo Paulista fala em diversidade; por isso Fernando Henrique Cardoso, nos anos 90, recebe a Marcha Zumbi dos Palmares; por isso esse presidente acata as resoluções de Durban e insere nos PCNs dos Temas Transversais a Diversidade Cultural, porque se tratava de respeito à diversidade e não de mudanças estruturais.

Assim, a abordagem do Currículo Paulista para os anos finais do Ensino Fundamental não reflete sobre as transformações substantivas da realidade social. Entendemos que o Currículo propõe uma educação para a adequação dos sujeitos a ordem social capitalista atual, lhes propondo que a responsabilidade por seu fracasso ou sucesso é inteiramente deles, pois não têm aptidão para o desenvolvimento de competências e habilidades. Tal currículo não interessa à sociedade como um todo, mas às grandes corporações capitalistas e seus parceiros. Para que a luta do Movimento Negro não seja cooptada pelo discurso do capital, o professor precisa disputar esse currículo, debatê-lo e trazer para esse debate as questões sobre raça e racismo como mecanismos de produção de desigualdades, de exclusão e de privilégios para o branco, apesar de as avaliações externas serem mecanismos para tentar controlar a ação docente, essa disputa é possível desde que o docente tenha em mente um projeto de educação libertadora.

4.2.2 A Geografia no Currículo Paulista

Ao longo de todo o Currículo é enfatizada a importância da metodologia e a necessidade de o processo de ensino-aprendizagem se pautar no desenvolvimento de habilidades e competências para que possa ocorrer a educação integral do estudante a fim de que ele possa lidar com a realidade e as complexidades dela, para que possa ter protagonismo. Ao falar sobre a possibilidade de o Currículo colaborar para que os estudantes desenvolvam um “Projeto de vida individualizado” – há inclusive uma disciplina oferecida nas escolas com este nome – vemos tais elementos sendo defendidos no documento curricular: “[...] esse processo [a construção de um projeto de vida] deve ser apoiado pelo conjunto de práticas escolares, considerando como centrais o protagonismo e a formação integral dos estudantes” (SÃO PAULO, 2019, p.39), afirma o Currículo.

Com a apresentação do componente curricular de Geografia o documento deixa subtender que o ensino de Geografia é “uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive” o que quer dizer que os estudantes devem “fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia” e farão isso se “estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico” (SÃO PAULO, 2019, p. 407). No quadro 1 podemos observar o que significa para este documento raciocínio geográfico e quais são seus princípios fundamentais.

Quadro 1- Raciocínio e princípios geográficos de acordo com o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019)

Raciocínio geográfico	Relaciona-se com “uma maneira de exercitar o pensamento espacial, por meio de princípios fundamentais” (SÃO PAULO, 2019, p. 409)						
Princípios	Analogia	Conexão	Diferenciação	Distribuição	Extensão	Localização	Ordem

Fonte: tabela elaborada pela autora com base nas informações contidas no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019)

O documento curricular afirma seu alinhamento, principalmente, com as concepções teórico-metodológicas da Geografia Crítica e da Geografia Humanista e Cultural, mas afirma que “no ensino de Geografia observa-se uma expressiva pluralidade de concepções teórico-metodológicas” (SÃO PAULO, 2019, p. 408). No entanto, a leitura do currículo nos conduziu a uma percepção de que o currículo considera de forma bem superficial as concepções teórico-metodológicas da Geografia Crítica, pois ele se organiza a partir do desenvolvimento de competências e habilidades, o que reduz o ensino de Geografia a uma abordagem pragmática e tecnicista deste saber. Samira Peduti Kahil (1988) faz uma crítica a respeito de pensar o processo de ensino-aprendizagem a partir desta dimensão técnica:

[...]há um desdobramento da finalidade do ensino, que é dado como se a técnica – e não a humanidade - fosse o centro do mundo. A dimensão central do ensino é ensinar a ser Homem. O ensino da técnica apenas como uma forma de fazer é um convite à ausência de crítica ao que existe em nosso entorno (Santos 1997) (*ibid*, p. 305-306).

Assim, percebemos que, embora o texto do Currículo afirme o seu compromisso com uma educação integral, ao ser organizado por competências e habilidades ele reforça a dimensão técnica e pragmática do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento e negligencia a dimensão humana desse processo.

O “Currículo Paulista de Geografia do Ensino Fundamental está organizado com base nos princípios e conceitos da Geografia contemporânea.” (SÃO PAULO, 2019, p. 408) e

considera o espaço o conceito mais amplo e complexo da Geografia, mas além dele, afirma-se no Currículo, os estudantes devem dominar os conceitos operacionais desta disciplina como: território, lugar, região, paisagem e educação cartográfica.

Neste documento o raciocínio geográfico, entendido como “uma maneira de exercitar o pensamento espacial por meio de princípios fundamentais” (*ibid*, p. 409) como: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem, ocupa um espaço considerável. Da mesma forma a educação cartográfica aparece com destaque neste Currículo, que considera que ela “deve perpassar todos os anos do Ensino Fundamental” (*ibid*, p. 410).

No documento há a caracterização de cada um dos conceitos geográficos que este considera importantes na Geografia Escolar: território, lugar, região, natureza, paisagem e educação cartográfica. O quadro 2 apresenta a definição do que o Currículo entende por cada um destes conceitos.

Quadro 2 - Conceitos estruturantes do Ensino de Geografia de acordo com o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019)

Espaço geográfico	“[...]produto das relações sociais, econômicas, políticas, culturais, simbólicas e ambientais que nele se estabelecem.” (SÃO PAULO, 2019, p. 411)
Paisagem	“[...]unidade visível do real e que incorpora todos os fatores resultantes da construção natural, social e cultural” (SÃO PAULO, 2019, p. 412)
Lugar	“[...]espaço que se torna próximo do indivíduo, constituindo-se como o lugar de pertencimento, encontros, experiência, dimensão afetiva, identidade, subjetividade e lugar do simbólico.” (SÃO PAULO, 2019, p. 412-413)
Território	“[...]sinônimo de espaço vivido, apropriado, usado, delimitado, que configura os espaços políticos, econômicos, ambientais e culturais. [...] o espaço construído pela formação social.” (SÃO PAULO, 2019, p. 413). Acrescenta o que Raffestin (1993) entende por território – “produto dos atores sociais” e apresenta aquilo que Haesbaert (2007) considera sobre o território: “complexo e imerso em relações de dominação e/ou de apropriação sociedade-espaço” (SÃO PAULO, 2019, P. 413)
Região	“[...]uma parte da superfície da Terra, dimensionada segundo escalas territoriais diversificadas, caracterizada pelos elementos da natureza ou como uma paisagem e sua extensão territorial, na qual se entrelaçam os componentes humanos e a natureza.” (SÃO PAULO, 2019, p. 413)
Educação cartográfica / Cartografia escolar	“[...] formas de se apresentar conteúdos relativos ao espaço-tempo social, concepções teóricas de diferentes áreas de conhecimento a ela relacionadas, experiências em diversos contextos culturais e a práticas com tecnologia da informação e comunicação.” (ALMEIDA, 2011, p.7 apud SÃO PAULO, 2019, p. 414)

Fonte: tabela elaborada pela autora com base nas informações contidas no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019).

O currículo também aponta o professor “como mediador no processo de ensino-aprendizagem” (*ibid*, p. 416) e para tanto, esse deve se apropriar de novas metodologias, como as metodologias ativas, as quais operam por meio de uma aprendizagem baseada em projetos, em problemas, no ensino híbrido, na gamificação e outras (*ibid*) e permitem o “desenvolvimento das competências específicas do componente” (*ibid*, p. 417). O Currículo Paulista para geografia também aponta o que se espera do estudante:

[...]se reconheça como um sujeito que vive em um mundo contraditório e desafiador bem como suas responsabilidades na construção de uma sociedade justa, igualitária e sustentável. Assim, os seus conhecimentos prévios, experiências, percepções e memórias individuais e coletivas são essenciais para a construção dos conhecimentos geográficos (*ibid*, p. 417).

Em seguida, aponta brevemente alguns conteúdos e temas que podem ser abordados, pois vão aproximar “os estudantes de outras escalas de análise e fenômenos geográficos” (*ibid*, p. 417). Após isto propõe o trabalho de campo no entorno da escola e em outros lugares, sempre enfatizando a importância de se considerar a realidade do aluno.

Propõe a incorporação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável¹², esta recomendada pela ONU, pois assim será possível abordar temas contemporâneos e atender a legislação vigente, consideramos que quando o currículo se vincula a uma proposta de organização multilateral como a ONU ele tende a diminuir a importância que dá a realidade do país em que se insere para se padronizar a uma realidade externa. A Agenda 2030 propõe 17 objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Em tais objetivos não aparece nada sobre o combate ao racismo, quando temos a presença dele em todas as partes do mundo justificando a desigualdade, a pobreza e a miséria. Da mesma forma se fala em erradicação da pobreza e redução da desigualdade sem mencionar a superação do capitalismo. E é importante mencionar que a própria agenda não vislumbra a possibilidade de erradicação da desigualdade, já que fala em diminuição desta.

O Currículo Paulista orienta que a educação geográfica esteja presente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano). De acordo este documento, esta etapa de ensino deve reforçar aquilo que já foi desenvolvido com os estudantes na Educação Infantil, para que se consolide o processo de alfabetização e letramento, além de outros raciocínios. Afirma-se no documento: “É importante, na faixa etária associada a essa fase do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da capacidade de leitura por meio de fotos, desenhos, plantas, maquetes e as mais diversas representações” (*ibid*, p. 419). A partir dos lugares de vivência será

¹² “A Agenda 2030 (ONU, 2015) a ser implementada no período 2016-2030, propõe 17 objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas correspondentes” (PAULISTA, 2019, p. 418)

possível trabalhar com os estudantes, a percepção, o domínio do espaço, “noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais” (*ibid*, p. 419).

Para os Anos Finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) é preciso “garantir a continuidade e a progressão das aprendizagens” da etapa anterior (*ibid*, p. 419-420). Nessa seção do currículo é feita uma exposição das mudanças pelas quais o estudante está passando, a “transição entre infância e adolescência” (*ibid*, p, 88), a transformação no quadro da escola, novos conteúdos, novos professores, tempos diferentes para o estudo. E por fim, o documento argumenta, que diante disso, o papel dos professores deve ser o de tutoria.

Mais adiante no texto é chamado a atenção para a necessidade de se respeitar as singularidades, “aos tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários” (*ibid*, p, 88) dos estudantes. Sendo necessário que a escola “fortaleça a autonomia” dos estudantes (p.89), promova o protagonismo e desenvolva projetos nos quais os interesses dos estudantes sejam considerados.

Ao falar do papel da escola, o documento reforça a necessidade desta atuar na transformação individual dos estudantes, no entanto não há a mesma ênfase em destacar o papel da escola para a transformação da realidade, da sociedade. Não se pensa o processo de ensino-aprendizagem como alternativa para a transformação social, a perspectiva é a da individualidade, pois o foco do currículo é na aquisição de competências e habilidades. Isso explica a ênfase em fazer do estudante um sujeito autônomo. Consideramos que todos esses aspectos sejam importantes, mas o que significa quando eles são propostos sem que, também o seja, a transformação social?

A parte final do Currículo Paulista de Geografia para o Ensino Fundamental apresenta o Organizador Curricular, o qual consiste em um quadro composto por quatro colunas as quais apresentam as Unidades Temáticas, o ano, as habilidades do Currículo Paulista e por fim, os objetos de conhecimento de todo o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). São cinco as unidades temáticas do Ensino Fundamental: “O sujeito e seu lugar no mundo”, “Conexões e Escalas”, “Mundo do trabalho”, “Formas de Representação e pensamento espacial” e “Natureza, ambientes e qualidade de vida”. Há uma variedade de habilidades propostas.

No Quadro 3 organizamos, com base no Currículo Paulista, as unidades temáticas e o foco que cada uma delas deve ter de modo geral no Ensino Fundamental e de modo mais específico em cada ciclo (Anos Iniciais e Anos Finais) do Ensino Fundamental, com base naquilo que foi definido pelo Currículo Paulista.

Quadro 3-Enfoques das Unidades Temáticas de Geografia previstas para o Ensino Fundamental, segundo o Currículo Paulista (São Paulo, 2019)

UNIDADES TEMÁTICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE GEOGRAFIA					
Ensino Fundamental	O sujeito e seu lugar no mundo	Conexões e escalas	Mundo do trabalho	Formas de representação e pensamento espacial	Natureza, ambientes e qualidade de vida
Foco	Noções de pertencimento e identidade.	Articulação de diferentes espaços e escala de análise e as relações entre os níveis local e global.	Reflexão sobre atividades e funções socioeconômicas e o impacto das novas tecnologias.	Ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica. Raciocínio Geográfico.	Articulação entre a Geografia física e a Geografia humana - processos físico-naturais do planeta Terra.
Anos iniciais	Alfabetização cartográfica e a relação do sujeito na escala de vida cotidiana e em comunidade.	Interações entre sociedade e meio físico natural.	Processos e técnicas construtivas, o uso de diferentes materiais, as funções socioeconômicas e os setores da economia.	Princípios do raciocínio geográfico, destacando-se as contribuições da alfabetização geográfica.	Estudo da percepção do meio físico-natural, as intervenções na natureza e os impactos socioambientais.
Anos finais	Relação do sujeito e a ampliação de escalas, Brasil e Mundo.	Estudo da produção do espaço geográfico em interações multiescalares.	Processos de produção no espaço agrário e industrial, novas tecnologias, revolução técnico-científico-informacional e as diferentes representações utilizadas como ferramentas da análise espacial.	Domínio da leitura e a elaboração de mapas e gráficos.	Conceitos mais complexos para tratar da relação natureza e atividades antrópicas, nos contextos urbano e rural.

Fonte: quadro elaborado pela autora com base nas informações contidas no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019).

Conforme é possível constatar pelo breve resumo do Currículo Paulista, este documento segue as diretrizes educacionais neoliberais colocadas pelos Organismos internacionais como o Banco Mundial, o FMI, a OCDE e o BID. De acordo com Dermeval Saviani estes organismos

[...] vêm impondo a todos os países avaliações padronizadas, tendo como subproduto o estímulo à meritocracia e a competição entre as instituições escolares para se posicionar nos rankings decorrentes das referidas avaliações que, por sua vez, reduzem os currículos aos conteúdos mínimos, definidos segundo os interesses do mercado (2019b, p. 222)

O Currículo Paulista, de acordo com Albuquerque *et al* (2021), é criado para atender a necessidade de implementação da BNCC no território nacional. O Conselho Nacional de Educação (CNE) deu aos estados e municípios um prazo de 2 anos para elaboração de seus currículos para que, assim, a BNCC pudesse estar presente nas escolas.

Esses documentos fazem parte de uma série de políticas neoliberais na educação. Conforme Albuquerque *et al* (*ibid*), elas aparecem na década de 1990 no Brasil, no governo de Fernando Henrique Cardoso, mas em várias outras partes do mundo elas já estavam atuando. De acordo com os autores, tais políticas não apenas visam o setor do mercado da educação com a venda de pacotes educacionais, como também visam “preparar os indivíduos para adaptar-se ao mercado de trabalho” (*ibid*, p. 18) para o desenvolvimento de uma “força de trabalho qualificada para a competitividade global.” (*ibid* 2021, p. 18). Para cumprir esse papel as metodologias ativas são ferramentas metodológicas fundamentais, já que estão voltadas para questões técnicas e práticas, além de carregar o discurso de que são essenciais para uma educação inovadora. Albuquerque *et al* (*ibid*) afirmam que nesse contexto do neoliberalismo as metodologias ativas permanecem e se fortalecem, mas elas não são inovações. Elas datam do final do século XIX.

No final deste século, nos Estados Unidos surge o Movimento da Escola Nova, a partir das formulações pedagógicas de John Dewey. Para Albuquerque *et al* (*ibid*) o Escolanovismo visa a adaptação dos sujeitos a realidade existente, pois em meio a expansão da indústria vivida neste momento pelos EUA, esta necessita de indivíduos com competência e habilidade para o trabalho nesse setor produtivo e é a escola que deve prepará-los para tanto. Aqueles que por habilidades naturais se sobressaem o fazem por mérito próprio. Ao colocar o desenvolvimento desta forma, esta concepção incorpora a noção de que as funções biológicas do corpo são determinantes no processo de ensino-aprendizagem e incorpora a noção de meritocracia aliada a noção de habilidades inatas dos indivíduos. Tal perspectiva anula o caráter histórico do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Podemos perceber que os pensadores

desta concepção pedagógica estão dialogando com os setores hegemônicos ao propor tais inovações, neste momento, portanto sua filiação é liberal (*ibid*).

Um aspecto importante da Escola Nova são as metodologias ativas, que desde que foram criadas são tratadas como inovações no ensino até hoje, apesar de existirem há mais de um século. As formulações da Escola Nova, no Brasil, ganham maior interesse no começo do século XX com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, cujo maior expoente foi Anísio Teixeira. A teoria das metodologias ativas considera que a escola tem uma função socializadora, ou seja, a educação deve “desenvolver hábitos, atitudes e comportamentos nos indivíduos, adequados aos novos tempos, cumprindo, portanto, sua função de criar disposições subjetivas, adaptativas” (CAMPOS e SHIROMA, 1999, P.486-487, apud ALBUQUERQUE *et al.*, 2021, p.40), esta noção de “escola socializadora” é diferente da noção de Dermeval Saviani, pois este entende que a escola é socializadora quando ela permite que os estudantes tenham acesso ao conhecimento socialmente produzido (2021). A primeira noção sobre escola socializadora diz respeito ao currículo oculto do qual tratamos no início do capítulo, pois passa aos estudantes um modo de estar na sociedade que reproduz a estrutura social e não a transforma. Assim a educação para a vida, que a Escola Nova propõe há mais de um século atrás e que o Currículo Paulista retoma hoje, liga-se às necessidades do trabalho, de acordo com Albuquerque *et al.* elas assumem um caráter pragmático e funcional.

As reformas neoliberais retomam as ideias do escolanovismo, pois interessa retomar o caráter reprodutor da educação, a isto se deve a centralidade do indivíduo nos processos de aprendizagem, a ênfase nas competências e habilidades em detrimento do coletivo, do conteúdo, do processo ensino-aprendizagem-desenvolvimento (*ibid*), como pudemos observar no Currículo Paulista.

Quando consideramos colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, isso significa marginalizar o ensino. Não é possível ter aprendizagem sem ensino. O caminho mais interessante seria que no centro deste processo estivesse de fato o ensino e a aprendizagem. Dar centralidade à aprendizagem abre oportunidade para diminuir os investimentos na educação, uma vez que a formação do professor é algo pouco considerado nessa situação, basta ver as propostas de que para dar aula só é preciso ter “notório saber”, para tais propostas não é preciso ter formação em licenciatura para ser professor, mesmo porque, hoje o que se espera do professor é que ele assuma o papel de tutor, de executor das atividades propostas pelo currículo. Essa noção acerca da profissão docente favorece a reprodução do capital na medida em que os investimentos do Estado se voltam para os interesses desta reprodução e na medida em que

dificulta a atividade reflexiva do docente acerca do conteúdo presente no currículo e nos materiais didáticos, permitindo que a ideologia burguesa liberal seja transmitida aos estudantes.

Outra questão importante no Currículo Paulista é o individualismo, há uma preocupação para formar no indivíduo características que o capacitem para ser autônomo e protagonista desde a educação infantil e por isso o Projeto de Vida individualizado do aluno é tão importante. Com tal projeto os alunos devem “ter condições e espaços para refletir sobre seus objetivos, aprender a planejar, a definir metas, a se organizar para alcançá-las – com autoconfiança, persistência, determinação e esforço.” (SÃO PAULO, 2019, p. 38). Percebemos que o Currículo elenca uma série de características individuais prescritas ao estudante e deixa subentendido que se ele seguir, por mérito, ele terá sucesso no seu projeto pessoal. Isto deixa evidente uma noção meritocrática sendo difundida por mecanismos como este do projeto de vida aos alunos.

Não existe preocupação com um projeto de vida social, um projeto de transformação das estruturas sociais, já que vivemos em sociedade. Nossas vidas seguem atravessadas pela presença da sociedade, sendo assim, é possível negligenciar isto sem que haja consequências para a população mais vulnerabilizada?

No Currículo Paulista há uma preocupação constante em garantir que a escola siga as prescrições do currículo. Em mais de um trecho está colocada a necessidade de garantir que ele esteja presente nas práticas cotidianas desta instituição. Quando se refere à avaliação é taxativo: “No processo avaliativo, é necessário que se considerem as aprendizagens **prescritas** no Currículo Paulista” (*ibid*, p 42, grifo nosso). O uso da palavra “prescritas” evidencia que, apesar de falar em diversidade, o que a avaliação vai controlar é a aplicação do currículo em sala de aula. As avaliações externas padronizadas serão os mecanismos que controlarão se o Currículo Paulista está sendo aplicado ou não, desta forma não é possível ao professor considerar a diversidade nesses termos. Além disso, essa diversidade de que se está tratando está esvaziada de sentido, pois não considera as desigualdades como componente fundamental de tal diversidade.

Embora recomende uma “multiplicidade de estratégias e instrumentos de avaliação”, na avaliação que faz das escolas usa poucos instrumentos, não observa por exemplo, a diversidade da escola, sua diferença em relação às outras, as desigualdades sociais presentes em cada instituição. Enfim, não avalia com equidade, apesar de recomendar a equidade.

Aliás quando fala de equidade, o Currículo Paulista, joga essa responsabilidade para a escola, pois trata de diferenças culturais, linguísticas, regionais, mas não oferece nenhuma saída quando se tratam de diferenças de renda. Apesar de afirmar que todos podem aprender, não

sinaliza sobre o que será feito caso a criança não possa estudar devido a necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar, tais questões não podem ser solucionadas por estratégias pedagógicas, mas são fundamentais para garantir uma aprendizagem de qualidade. No Brasil, as crianças negras são as que mais necessitam desse apoio já que estão nas piores condições socioeconômicas, como observamos no capítulo sobre racismo e capitalismo. No entanto, no documento curricular paulista não aparece sequer a recomendação de que tais fatores sejam considerados para uma educação com equidade e qualidade.

Ele é enfático em afirmar que as metodologias devem ser aquelas que coloquem o aluno no centro da atividade pedagógica, o aluno deve ser um sujeito autônomo e protagonista nas atividades escolares, mas nada diz sobre a importância do ensino, de um professor bem-preparado para garantir que o estudante tenha acesso ao conhecimento acumulado socialmente. É importante lembrarmos a importância que Vigotski atribuía à interação entre aluno e professor. Newton Duarte nos lembra:

O desenvolvimento sociocultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana. Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual. Essa apropriação da cultura pela criança é mediatizada pelos adultos que já se apropriaram da mesma cultura, isto é, o processo de apropriação é um processo mediatizado, um processo que exige a interação entre adultos e crianças (cf. LEONTIEV, 1978). Vigotski [...] é bem claro ao afirmar que essa interação é a principal força impulsionadora de todo o desenvolvimento. A transmissão pelo adulto, à criança, da cultura construída na história social humana, não é concebida na psicologia vigotskiana apenas como um dos fatores do desenvolvimento, ela é considerada o fator determinante, principal. (2003, p. 44-45)

Na sociedade atual o adulto responsável por esta mediação é o professor, mas para falar sobre a importância do estudante nesse processo educativo, os órgãos oficiais da educação no Brasil, tem diminuído a importância do professor, adotando uma lógica dualista agem como se apenas um destes atores pudesse ser protagonista.

No entanto, entendemos que uma educação de qualidade deve considerar o quão fundamentais são aluno e professor como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento. De modo contrário o que teremos é apenas a responsabilização do aluno por sua própria aprendizagem e a diminuição do papel da sociedade nesse processo, é isto que os discursos racistas fazem, sem considerar o apoio dado aos estudantes pobres periféricos e negros, atribuem seu baixo desempenho na educação a sua responsabilidade. Isto é muito pertinente aos governos, já que permite a diminuição de gastos com os profissionais docentes e não a qualidade da educação.

Apesar de no Currículo Paulista constar a afirmação de que não pretende formar os estudantes para conformá-los à realidade, é exatamente isso que acaba por fazer quando se coloca tanta ênfase na dimensão individual da vida do aluno, pois a dimensão social fica de lado, quando se propõe que a centralidade do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento esteja no aluno, negligencia o ensino nesse processo e acaba por deixar aos estudantes uma tarefa que é dos docentes, tarefa essa que vai além da tutoria.

Com isso o Currículo Paulista, apesar de afirmar que pretende desenvolver uma educação integral, suas orientações levam para outra direção, a direção em que se aprende para o trabalho, apenas.

Quando o currículo prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades ao invés de focar nos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais ele também deixa de desenvolver uma educação integral, pois foca na dimensão pragmática da realidade.

Paulo Freire (1997) nos lembra que a especificidade do ser humano é sua capacidade para transformar a realidade, o mundo e ter consciência de que o faz. Dermeval Saviani segue a mesma linha de pensamento: "o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la" (SAVIANI, 2021b, p. 11). Assim, um currículo que forma para adaptar os sujeitos à realidade, nega a própria natureza humana.

Essa estratégia acaba atingindo principalmente os discentes em situações mais vulneráveis, como os negros e indígenas que em grande parte estão em situação vulnerável devido a raça e a classe social a que pertencem, já que no Brasil a maioria das pessoas empobrecidas são de origem negra e indígena, uma vez que a estrutura social reservou a esses sujeitos um lugar inferiorizado na sociedade.

Outra questão importante é o fato de o Currículo Paulista desejar uma educação integral, crítica, para a cidadania do estudante e focar em uma metodologia preocupada prioritariamente no ensino de competências e habilidades. Essa educação não será integral se, privilegia as competências e habilidades em detrimento dos conteúdos. Isto reduz a possibilidade de o estudante ter acesso aos conteúdos educacionais socialmente produzidos e acumulados ao longo da história pela humanidade. Da mesma forma, uma educação crítica ou para a cidadania depende do acesso a esse conteúdo para se desenvolver. Sem o conteúdo socialmente produzido formular uma crítica radical e totalizante não é possível. Além disso, tudo isso depende de um professor que conduza este processo como um dos sujeitos principais juntamente com os estudantes e não enquanto tutor ou mediador.

Se queremos uma educação de fato emancipadora, transformadora precisamos considerar o que Saviani (2018) argumenta sobre os métodos pedagógicos:

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (*ibid*, p. 56)

O que Saviani coloca é o valor do conhecimento já produzido socialmente, pois considera que a realidade do aluno não o coloca em contato com a realidade concreta, ou seja, a realidade como síntese da totalidade. A realidade do estudante, é importante de ser considerada pela escola, mas o coloca em contato com uma realidade empírica na qual não é possível vislumbrar as estruturas sociais que a geram, não é possível vislumbrar a ideologia burguesa que a envolve. Se fosse possível perceber toda a realidade apenas a partir da vivência, qual seria a função escola? Da mesma forma que Saviani, Vigotski entendia que o papel da educação era partir dos conceitos espontâneos, formados na vivência dos alunos, mas não sistematizados para estes, e ir em direção aos conceitos científicos:

[...] o domínio de um nível mais elevado na esfera dos conceitos científicos também eleva o nível dos conceitos espontâneos. Uma vez que a criança já atingiu a consciência e o controle de um tipo de conceitos, todos os conceitos, todos os conceitos anteriormente formados são reconstruídos da mesma forma.” (VIGOTSKI, 2009, p. 134)

A formação dos conceitos científicos não ocorre sem a ação docente. É este sujeito que mobiliza os conceitos científicos para que estes possam levar a compreensão da realidade concreta. Para Souza e Juliasz (2020, p. 67)

[...] o trabalho docente tem uma função específica na estrutura de classes e esse processo não apenas reafirma sua posição identitária de classe, como aprofunda o processo de humanização e de conscientização necessária a unidade de classe proletária e sua posição na produção e no acesso à riqueza social. Não há um sujeito social com tamanha responsabilidade de consolidação identitária e construção crítica e de uma outra sociabilidade que não seja o professor.

Estes autores deixam explícito o papel do professor na transformação desta sociedade de classes. O que pode explicar o porquê do esvaziamento deste profissional nas propostas curriculares atuais, que o reduzem a um executor de atividades, a um tutor. Já que a atuação plena deste trabalhador ameaçaria o projeto ideológico capitalista que promove a fragmentação da identidade de classe, promove o sexismo, promove a persistência do racismo, este que é,

também, um mecanismo de fragmentação da classe, um mecanismo que justifica as desigualdades, que atua individualmente (racismo comportamental), atua nas instituições (racismo institucional) e atua nas estruturas sociais (racismo estrutural), como afirma Silvio de Almeida (2019). Assim, o melhor para a sociedade capitalista é reduzir o papel do professor e centralizar o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento na aprendizagem, pois desta forma a sociedade segue fragmentada inter e intraclasse social.

Outro elemento muito apontado no Currículo Paulista é o cotidiano do aluno, para este documento o cotidiano do aluno tem importância *sine qua non*. Neste documento aparece o seguinte: “seus conhecimentos prévios [do aluno], experiências, percepções e memória” são fundamentais. Silvana Calvo Tuleski (2022) afirma que para Dermeval Saviani “o papel da educação escolar não poderia ser de reiteração do cotidiano, mas, ao contrário, revelar os aspectos que se ocultam por detrás dos fenômenos, a essência dos mesmos” (*ibid*, p. 74-75). O aluno pode ter contato com os conhecimentos cotidianos em qualquer lugar, inclusive na escola, mas a escola não deve perder de vista que é ela que deve colocar o estudante em contato com o conhecimento socialmente produzido, porque é nela que poderemos refletir sobre o que está por trás do cotidiano, como ele é produzido socialmente, quais estruturas o sustentam.

Souza e Juliasz (2020) comentam acerca da Escola Nova e a ideia de que é preciso partir do cotidiano no processo de ensino-aprendizagem:

[...] o Escolanovismo de aparência democrática, por dar centralidade às condições individuais dos sujeitos, seu cotidiano, ao tomá-lo como centralidade, não reconhece o conjunto de elementos que não constitutivos de seu universo social. O cotidiano como ponto de referência reproduz a sua própria condição e trajetória social, a realidade não é o imediato e sem promover rupturas sobre esta realidade condena os alunos à permanência e não à transformação. (*ibid*, p. 97)

A ideia de que o Escolanovismo tem apenas a aparência democrática, também está presente na teoria de Dermeval Saviani, que considera esta concepção de ensino muito onerosa e, portanto, não tem condições de atender a todos, assim é excludente, antidemocrática (SAVIANI, 2018). E ao mesmo tempo esse interesse excessivo pelo cotidiano toma espaço daquilo que não aparece de imediato, que necessitaria da escola para acessar: fatos, eventos, processos, relações que necessitam de uma abordagem menos superficial do que a abordagem do cotidiano. Este é a superfície por trás da qual existe um mundo de processos e relações sociais, econômicas, culturais sustentando. Tanto interesse sobre ele impede a democratização de um conhecimento acumulado socialmente e que é de fundamental importância para a compreensão de tais processos e relações, enfim, da realidade e sua transformação.

A “atuação na sociedade contemporânea” proposta pelo Currículo Paulista lembra uma prescrição para adaptação do sujeito a sua realidade e não preparação para ação crítica nesta sociedade. Além disso a leitura do conjunto do Currículo em questão revela sempre a indicação de formar para a atuação, para autonomia, para o protagonismo, justificando para isso a necessidade do estudante “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.8 *apud* SÃO PAULO, 2019, p.35), conforme recomenda a BNCC, mas pouco se coloca a necessidade de superar as injustiças e desigualdades de ordem social, econômica, racial, de gênero, a sociedade de classes. A ênfase é em uma transformação individual.

O projeto do Currículo se volta, portanto, para atuação individual do sujeito na sociedade, superando suas próprias dificuldades, mas sem considerar que muitas destas dificuldades são de ordem estrutural e dependem de transformações estruturais.

A recomendação do Currículo Paulista de formar para o respeito à diversidade é fundamental, mas esse comportamento respeitoso não será suficiente para impedir que os países africanos, por exemplo, sejam colocados numa posição subalternizada na Divisão Internacional do Trabalho, porque para que isso ocorra não basta a mudança de comportamento, é preciso uma transformação estrutural. Esta é uma dimensão do racismo, a dimensão estrutural. Assim, a indicação de preparar o estudante para a atuação na sociedade se aproxima mais de uma adaptação do estudante a esta sociedade dada do que de um projeto emancipador e descolonizador. Tanto assim, que as palavras “racismo” e “descolonizar” sequer aparecem no Currículo Paulista. Os únicos estudantes que necessitam superar apenas dificuldades pessoais, são aqueles que já estão privilegiados pela estrutura social vigente, daí o caráter antidemocrático denunciado por Dermeval Saviani (2018) da pedagogia da Escola Nova em que se baseia o Currículo Paulista.

4.2.3 Relações étnico-raciais no Currículo Paulista de Geografia do Ensino Fundamental

Neste capítulo procuramos analisar o Currículo Paulista focando na seção do Ensino Fundamental – anos finais - Geografia. Analisamos a apresentação deste currículo, as orientações para o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e as orientações para o

Ensino de Geografia. Nestas seções analisadas as orientações para o trabalho com a temática das relações étnico-raciais aparecem nas seguintes situações:

Na introdução, em que se afirma: “A população paulista é uma das mais diversificadas e descendentes principalmente de africanos, indígenas, italianos, portugueses e de imigrantes de outras regiões do país” (SÃO PAULO, 2019, p.13) por esta citação é possível perceber o reconhecimento da presença de africanos e indígenas na formação da população paulista, mas isto já se repetia em outros documentos e da mesma forma como aparece aqui, sem considerar as tensões e conflitos envolvidos;

No item *O pacto entre Estado e Municípios e a garantia da qualidade e da equidade na implementação do Currículo Paulista*, é defendida a necessidade de superação das desigualdades educacionais, o que deve ser feito com foco na equidade. Neste item está presente também o reconhecimento da diversidade cultural e étnico-racial.

A equidade diz respeito à inclusão de todos os estudantes nas escolas e à garantia de seu direito a educação pública e de qualidade prevista na LDB, na Constituição, na legislação estadual e dos municípios paulistas. Diz respeito, ainda, à necessidade de respeitar a diversidade cultural, a socioeconômica, a étnico-racial, a de gênero e as socioculturais presentes no território estadual. (*ibid*, p. 26-27)

Esta é uma das poucas ocasiões em que uma palavra relacionada à “raça” aparece no currículo. Neste mesmo item se afirma que promover a equidade requer “dar respostas adequadas” a “Educação Escolar indígena e Educação Escolar Quilombola” (*ibid*, p.27);

Mais adiante aparecem as Competências Gerais da BNCC, onde se verifica a indicação de “valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza” (*ibid*, P.30). Nesta competência fica claro a proposta de valorização da diversidade, mas a ausência da palavra “racismo”, substituída por “preconceito”, retira a possibilidade de propor o debate acerca do racismo. O racismo pode ser um preconceito, mas ele vai além disto, como afirma Silvio de Almeida:

[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (2019a, p. 32)

Assim, ao colocar um termo genérico como “preconceito” o debate se moraliza, focando em atitudes individuais e perdendo o caráter instrumental do racismo: culminar “em

desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (*ibid*, p. 32) e com isto perde-se a oportunidade de debater a produção das desigualdades tendo por instrumento o racismo. Portanto, a ausência da palavra “racismo” dá um sentido individualizante da valorização da diversidade e apaga os conflitos histórico-socio-raciais por trás do termo “racismo”.

O Currículo Paulista, naquilo que diz respeito as orientações gerais para todas as disciplinas, não propõe subsídios para que os grupos docentes nas escolas possam pensar uma educação antirracista, uma ação conjunta da comunidade escolar. O racismo não é debatido no Currículo Paulista, apesar da existência da lei 10.639/03 e das Diretrizes, vinculadas a essa lei, que orientam para este debate, sequer há qualquer menção a lei 10.639/03 e menos ainda as suas Diretrizes.

Nestas seções iniciais do Currículo Paulista é possível perceber uma abordagem das relações étnico-raciais como se elas ocorressem apenas a partir do comportamento dos indivíduos, por isto fala-se em valorização das diferenças, o que é muito importante. Mas insuficiente, já que desde que os portugueses chegaram nesse território que habitamos se iniciou o processo pelo qual se produziu, primeiro o racismo (os negros primeiro ocuparam posições de desvantagem) e depois, para explicar tais posições, se falou das diferentes raças e de suas hierarquias. Ao não mencionar o racismo e a raça, tende-se a omitir o processo de produção das desigualdades no Brasil e com isto os privilégios dos brancos dentro deste território. Omite-se o processo de formação da exclusão sociorracial a que negros e indígenas estão submetidos no Brasil. Omite-se a dimensão institucional e estrutural do racismo.

Ao final das orientações do currículo de Geografia há uma seção denominada Organizador Curricular, nela encontramos as unidades temáticas, os objetos de conhecimento da BNCC e as habilidades específicas para o ensino de Geografia. Trata-se de um quadro em que encontramos todos estes elementos para cada um dos anos finais do Ensino Fundamental. As unidades temáticas, como mencionamos em outra seção, são cinco: O sujeito e seu lugar no mundo; “Conexões e escalas”; “Mundo do trabalho”; “Formas de representação e pensamento espacial” e “Natureza, ambiente e qualidade de vida”. Dentre as unidades temáticas mencionadas não há nenhuma referência explícita à temática das relações étnico-raciais e da África.

Os objetos de conhecimento são em número bem maior e mais variados. No 6º ano, destes objetos elencados não há nenhum específico às relações étnico-raciais ou à África.

No 7º ano os objetos de conhecimento se referem a realidade do espaço brasileiro: a formação do território, as relações naturais e sociais, a economia, a população. Especificamente não há objetos voltados para as relações étnico-raciais e a África. O que consideramos um equívoco, pois entendemos que o tratamento destas questões exige a abordagem dessa temática. Veremos se isso ocorre quando observarmos as habilidades propostas no Organizador curricular.

No 8º ano alguns dos objetos de conhecimento apresentam explicitamente a temática relativa a África. São estes: *Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e da África* e *Identidade e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África*. Como se verifica, os objetos não focam na África, mas propõem a abordagem deste continente.

No 9º ano nenhum dos objetos de conhecimento elencados fazem referência explícita à África.

Entre as habilidades elencadas para o ensino de Geografia encontramos algumas que fazem referência explícita e implícita à temática da África e das relações étnico-raciais no Brasil. No 6º ano há duas habilidades, para serem desenvolvidas no primeiro bimestre, que fazem referência às relações étnico-raciais no Brasil, ambas relativas ao objeto de conhecimento *Identidade sociocultural* são elas:

(EF06GE02) Analisar e comparar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedades, com destaque para os povos originários e comunidades tradicionais em diferentes lugares.

(EF06GE14*) Analisar o papel de grupos sociais com destaque para quilombolas, indígenas entre outros na produção da paisagem, do lugar e do espaço geográfico em diferentes tempos (SÃO PAULO, 2019, p.426).

O conteúdo central destas habilidades é o conceito de paisagem, para desenvolver esta habilidade foi abordado como pano de fundo os povos originários, quilombolas e indígenas. Como o Currículo está organizado por habilidades (analisar, comparar) o ensino, estudo, aprendizagem referente aos povos originários e quilombolas fica descontextualizado, já que a introdução destas temáticas ocorre com essas habilidades e se encerra com elas, ou seja, a abordagem dos povos originários e dos quilombolas aparecem apenas neste momento do sexto ano, depois aparecerá apenas no sétimo ano.

Não há contextualização introduzindo o tema dos povos originários ou quilombolas. Trata-se de referência pontual e parte-se do princípio de que os estudantes já conhecem esses termos, já estudaram a presença dessas populações no território brasileiro. Ao longo de todo o 6º ano essas são as únicas habilidades indicadas para trabalhar com essa temática.

Já no 7º ano, apesar de os conteúdos se referirem à formação do território, a população e a economia no Brasil, encontramos poucas habilidades referidas a relações étnico-raciais. Das trinta habilidades propostas para o ensino de Geografia no 7º ano, apenas seis fazem referência a temática relações étnico-raciais. Elas se referem aos objetos de conhecimento: *Formação territorial do Brasil*; *Características da população brasileira* e *Biodiversidade brasileira*. São estas as habilidades:

(EF07GE03A) Identificar e selecionar, em registros histórico-geográficos, características dos povos indígenas, comunidades remanescentes de quilombolas, povos das florestas e do cerrado, ribeirinhos e caçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade em diferentes lugares e tempos.

(EF07GE03B) Analisar aspectos étnicos e culturais dos povos originários e comunidades tradicionais e a produção de territorialidades e discutir os direitos legais desses grupos, nas diferentes regiões brasileiras e em especial no Estado de São Paulo.

(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-racial e cultural (indígena, africana, europeia, latino-americana, árabe, asiática entre outras) e relacionar com outros indicadores demográficos tais como: renda, sexo, gênero, idade entre outros nas regiões brasileiras.

(EF07GE17*) Identificar os processos migratórios internos e externos, reconhecendo as contribuições dos povos indígenas, africanos, europeus, asiáticos entre outros para a formação da sociedade brasileira, em diferentes regiões brasileiras, em especial no Estado de São Paulo.

(EF07GE18*) Analisar as influências indígenas e africanas no processo de formação da cultura brasileira e relacionar com a atuação dos movimentos sociais contemporâneos no Brasil. (SÃO PAULO, 2019, p.438)

(EF07GE26*) Identificar Territórios Quilombolas, Terras Indígenas e Reservas Extrativistas nas Unidades de Conservação, discutir o papel desses grupos na conservação e preservação da natureza e analisar conflitos e movimentos de resistência no Brasil, em especial no Estado de São Paulo. (*ibid* p.440)

Podemos perceber que apenas no sétimo ano é que as habilidades indicadas permitem abordar de forma menos pontual a temática das raças, abordando a presença, a cultura e ocupação do território pelas populações indígenas e africanas, permitindo que se conceitualize tais termos.

No entanto, a organização do Currículo Paulista para o sétimo ano, momento em que se estuda a formação do território brasileiro, não deixa explícita a produção e a organização deste território como produção das desigualdades que são sociais, raciais e espaciais (além de outras), uma produção do racismo estrutural que coloca os sujeitos racializados, cada um, em uma posição desigual.

Enquanto brancos, descendentes de europeus, ocupam os espaços que concentram a infraestrutura, a riqueza e o conforto, negros e indígenas ocupam os espaços que sobram, como

afirma Carolina Maria de Jesus (2014), o quarto de despejo. Não se pode dizer que não há nada lá, pois um quarto de despejo é o lugar daquilo que não se deseja à vista (JESUS, 2014). Mas a infraestrutura está presente apenas de forma precária, a riqueza apenas cultural, conforto de forma residual. É um espaço em que não se encontra o produto do trabalhador brasileiro, ou seja, a riqueza que ele produz, mas se encontra este trabalhador.

Não é possível para a escola estar de acordo com a lei 10.639/03 apenas abordando questões da cultura afro-brasileira, sem debater o racismo e sua produção no Brasil. Não é possível compreender o Brasil sem debater o racismo presente nesta sociedade.

É importante atentar para o fato de que na formação do território brasileiro o trabalho do indígena, do africano e de seus descendentes é fundamental para a produção e a transformação deste território, contudo a riqueza que este trabalho produz, o próprio território e sua infraestrutura, também produzida por este trabalho, é algo a que estes trabalhadores não têm acesso e por outro lado o colonizador branco e seus descendentes se apropriam dessa riqueza sem tê-la produzido. Ressaltar esta questão é fundamental para compreendermos o que produz as desigualdades sociorraciais no nosso território. A formação deste território teve um caráter violento, pois envolveu o estupro das mulheres racializadas, indígenas, africanas e suas descendentes, o roubo das terras indígenas, a força para imposição do trabalho escravo, o sequestro de africanos, a tortura e muitas vezes o assassinato destas populações.

No entanto, nas habilidades propostas para se trabalhar em aula, essa dimensão da expropriação das populações racializadas na formação do território brasileiro fica apagada. Mas a dimensão do conflito será abordada para debater o papel de quilombolas e povos indígenas na luta por resistência. As áreas extrativistas nas unidades de conservação e o papel dessas comunidades na conservação e preservação da natureza também estão apontadas nas habilidades propostas pelo currículo. Vemos que essas habilidades seguem na direção da valorização da identidade e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil, mas se afastam do debate sobre as desigualdades vivenciadas por tais populações ao longo da história da formação do território brasileiro.

Da mesma forma, nos objetos de conhecimento do sétimo ano: *Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil; Produção, circulação e consumo de mercadoria; Desigualdade social e o trabalho* e *Mapas temáticos do Brasil*, não encontramos nas habilidades propostas para tais objetos referência à temática racial. Consideramos que as temáticas das quais fazem parte esses objetos de conhecimento estão fortemente atravessados pela temática racial, já que a formação territorial do Brasil aconteceu por meio de confrontos

raciais, já que o consumo de mercadorias e sua circulação envolve negros e brancos de modo hierarquizado e, por fim, falar em desigualdade sem falar em raça é uma abstração que camufla o racismo estrutural no Brasil. A desigualdade neste país é fundamentalmente sociorracial.

O mesmo pode ser dito sobre a contribuição intelectual da população negra para a formação territorial do Brasil, apesar de sabermos que, ao longo da formação territorial deste país e mesmo depois, as ideias e concepções dos povos originários e das populações vindas da África foram apagadas, distorcidas e falsificadas (MUNANGA, 2015) e que os conhecimentos dos povos originários sobre o território que lhes pertencia terem sido fundamentais para a exploração de recursos naturais e humanos neste território, nas habilidades propostas no objeto de conhecimento *Ideias e concepções sobre a formação territorial*, nada se diz sobre raça.

Quando o Currículo trata de aspectos econômicos da realidade brasileira o mesmo silenciamento acerca da contribuição negra se repete, Munanga e Gomes (2016) nos lembram que:

No plano econômico, os negros serviram como força de trabalho, fornecendo a mão de obra necessária às lavouras de cana-de-açúcar, algodão, café e mineração. Uma mão de obra escravizada – sem remuneração –, tratada de maneira desumana e submetida a condições de vida muito precárias. Foi graças a esse trabalho gratuito do negro escravizado que foram produzidas as riquezas que ajudaram na construção do Brasil colonial e na construção da base econômica do país. (2016, p. 20)

Apesar de o trabalho e o conhecimento da população negra produzir as riquezas do território brasileiro, ela não tem acesso a essa riqueza e, ainda assim, nas habilidades propostas para o objeto de conhecimento *Produção, circulação e consumo de mercadorias*, não há nada sobre raça.

Ao abordar as desigualdades sociais no Brasil, novamente o silenciamento acerca da contribuição da população negra se repete. Carlos Hasenbalg, em seu livro com Lélia Gonzales, nos adverte que a situação de desigualdade vivida pela população negra no Brasil não deve ser vista como uma herança do colonialismo, apesar de nela ter se originado, pois desde a abolição os processos para manter a população negra em situações subalternizadas se renovam. De acordo com o autor: “[...] a população negra no Brasil está exposta a um ciclo cumulativo de desvantagens que afeta sua mobilidade social. Noutras palavras, o negro enfrenta uma estrutura de oportunidades sociais diferente e mais desfavorável que a do branco.” (GONZALES; HASENBALG, 2022, p. 120). Mas, apesar de sabermos que aqueles que ficam excluídos socialmente do uso do território serem as populações não brancas, no objeto de conhecimento *Desigualdade Social* não há qualquer referência, nas habilidades propostas para este conteúdo, à temática da raça.

Tampouco há qualquer coisa sobre raça nas habilidades do conteúdo *Mapas temáticos do Brasil*, como se raça não fosse uma questão importante para a geografia deste país.

Nas habilidades indicadas para o 8º ano encontramos dez referências à África. As primeiras aparecem no objeto de conhecimento *Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África*, para serem desenvolvidas no primeiro bimestre e as mesmas habilidades aparecem para serem desenvolvidas no final do segundo bimestre. São essas as habilidades:

(EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representações cartográficas para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação do solo na América e na África.

(EF08GE19) Interpretar e elaborar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas acerca da América e da África (SÃO PAULO, 2019, p. 443).

Neste mesmo primeiro bimestre o objeto de conhecimento *Identidade e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África* apresenta uma habilidade que se refere diretamente a África:

(EF08GE20A) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se referem aos aspectos populacionais, políticos, sociais, econômicos e espaciais e comparar com características de países europeus e asiáticos. (*ibid*, p.444)

Este mesmo objeto de conhecimento apresenta mais habilidade com referência direta a África no início do quarto bimestre:

(EF08GE20B) Analisar as desigualdades sociais e econômicas de países e grupos de países da América e da África, relacionar com as pressões sobre a natureza e a apropriação de suas riquezas e discutir as consequências para as populações desses países e impactos para biodiversidade *ibid*, p.444)

No objeto de conhecimento *Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial*, são propostas quatro habilidades com referência direta a África no segundo bimestre e no início do terceiro bimestre uma habilidade:

(EF08GE05) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país e analisar os conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.

(EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica, em especial nos continentes americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos (*ibid*, p.441).

(EF08GE08) Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra.

(EF08GE29*) Selecionar e organizar indicadores socioeconômicos de países da América Latina e da África e comparar com os de potências tradicionais e potências emergentes na ordem mundial do pós-guerra (*ibid*, p. 442).

(EF08GE07) Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional e discutir a sua posição de liderança global e a relação com os países que integram o BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, em especial com o Brasil e a China (*ibid*, p. 442).

Como podemos ver no 8º ano, o continente africano aparece em diversas habilidades ao longo do ano, sobretudo no primeiro e segundo bimestre. Faremos a análise sobre a África em um item mais adiante deste capítulo.

No 9º ano não há, nas habilidades indicadas, nenhuma referência à raça. No objeto de conhecimento *As manifestações culturais na formação populacional*, aparece a expressão “minorias étnicas”, em uma de suas habilidades. Mas a palavra raça não está presente nem no nono ano e menos ainda em outros momentos. Carlos Hasenbalg nos oferece uma reflexão sobre a raça que nos ajudará a refletir sobre a ausência desta categoria no documento do Currículo Paulista:

A raça, como atributo social e historicamente elaborado, continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição de pessoas na hierarquia social. Em outras palavras, a raça se relaciona fundamentalmente a um dos aspectos da reprodução das classes sociais, isto é, a distribuição dos indivíduos nas posições da estrutura de classes e dimensões distributivas da estratificação social. (GONZALES; HASENBALG, 2022, p. 112)

A ausência da palavra raça, portanto, nos impede de discutir as classes sociais e as desigualdades por elas vivenciadas, os privilégios que brancos obtêm em uma sociedade racializada. O que podemos perceber nas habilidades propostas pelo Currículo é uma abordagem da temática racial que até considera a valorização da cultura e história negra, mas não é capaz de abordar as questões estruturais que envolvem tais histórias e culturas.

Essa ausência nos faz pensar sobre a forma típica de racismo do Brasil, aquela que diz que “no Brasil somos miscigenados, portanto não faz sentido falar em raça”. É importante lembrar que, se biologicamente não é possível falar em raças, o mesmo não se pode dizer quando tratamos de questões históricas, pois a noção de raça, historicamente, foi usada para justificar, primeiro a escravidão (com suas torturas, assassinatos, violências físicas e simbólicas) e depois toda a expropriação, exploração e exclusão que as raças não brancas sofreram. A palavra etnia não parece ter o mesmo potencial para abordar estas questões. Portanto a omissão da palavra raça implica no silenciamento deste processo de violência e exclusão sistemática contra os povos racializados no Brasil e no mundo. É para evitar este silenciamento que as Diretrizes apontam a necessidade da educação das relações étnico-raciais.

Lembremos como as Diretrizes conceituam raça:

[...] se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, P.13)

O fato de a raça ser uma “construção social” é importante de ser mencionado, pois se foi construída pela sociedade pode ser desconstruída, transformada, sobretudo porque foi construída sobre bases negativas. Quando ausentamos a palavra raça no currículo, mesmo que esse currículo apresente alguma possibilidade de conhecermos essas outras populações racializadas, deixamos de lado a possibilidade de esta transformação ocorrer, porque para transformar é preciso entrar em contato, conhecer.

Para Renato Emerson dos Santos (2010, p. 149) “a raça e as relações raciais são princípios de ordenamento do mundo, de poder” e “isto se reproduz sobre bases espaciais e de leitura do espaço”, para o autor tais “relações são cruciais para a ordem atual”, observa-se portanto que “leituras de mundo trabalhadas, difundidas e reproduzidas no (e, através do) ensino de Geografia (além de outras disciplinas, é claro) tem papel crucial na reprodução desta ordem.” O autor estava se referindo a ausência, no ensino de Geografia, do debate sobre as relações raciais e sobre a forma eurocêntrica de desenvolver os conteúdos desta disciplina (menosprezando a cultura dos povos originários e dos povos africanos e exaltando a cultura europeia) e reproduzir o racismo dentro da sociedade.

Hoje já está presente nesse currículo, devido a luta do Movimento Negro, a temática das relações étnico-raciais. Mas como pudemos ver, pelo exposto anteriormente, justamente essa dinâmica da raça como princípio de ordenamento do mundo e de poder não está evidente neste Currículo, pois ele evita os conteúdos que trazem os conflitos raciais à tona. A escravidão como elemento fundamental para produção do território brasileiro não aparece nesse Currículo. É o trabalho escravo que produz o espaço enquanto território usado, mas esse sujeito que realiza o trabalho, não usufrui desse território, é daí que nasce a desigualdade dos espaços urbanos e entre as regiões, a “ordem atual” de que trata Santos (*ibid*), o ordenamento atual do território brasileiro, mas não é possível ver este processo no Currículo Paulista, pois nele evita até mesmo mencionar a palavra raça.

4.3 África no Currículo Paulista ¹³

O conhecimento geográfico sobre África merece atenção especial na Geografia escolar, primeiro porque este continente tem laços históricos fortes com o país em que vivemos, já que a maioria da população brasileira descende de territórios e regiões africanas, segundo porque a escravização da população de origem africana marcou profundamente as relações sociais no Brasil e estas deixaram e deixam marcas profundas no espaço brasileiro, por fim, este espaço faz parte do mundo em que vivemos e isto por si só já é um bom motivo para que os(as) estudantes tenham acesso a este conhecimento. Mas tal conhecimento precisa ser objeto de análise cuidadosa a fim de que se possa romper com estereótipos e concepções que inferiorizam e naturalizam os problemas enfrentados por este continente e incidem de modo negativo nos estudantes (aqueles cujos antepassados descendem de tais territórios e regiões africanas acabam desenvolvendo baixa autoestima diante de estereótipos e noções inferiorizadas e aqueles cujos antepassados descendem de outros territórios e regiões acabam formando noções racistas que fortalecem a branquitude diante de tais estereótipos e noções inferiorizantes), romper com esta prática requer muita atenção da Geografia Escolar.

Segundo Munanga (2015) há uma prática recorrente na abordagem da história africana pela escola que distorce e falseia a realidade das diversas sociedades deste continente, como a alegação de que são sociedades sem história e sem civilização; outra prática comum faz uso de estratégias que adiam o estudo sobre África na escola (como colocar no final do bimestre o conteúdo referente a este continente); ou faz alegações racistas de que tudo que vem de África origina-se do pecado, do demônio, das trevas. Essa forma de abordagem oculta o fato de que foi no continente africano que surgiu a humanidade, este é o berço dela (RODNEY, 2022). O espaço que guarda a história mais longa dos seres humanos. São explicações racistas que abordam, prioritariamente, a pobreza, a miséria e a dor presente neste espaço, oferecendo como causa a pseudo-inferioridade de seus habitantes, sem mencionar o processo de exploração e destruição da sociabilidade e dos recursos africanos ocasionadas pela Europa (RODNEY, 2022).

A Geografia Escolar, tanto na escola pública quanto na universidade, não tem dado a atenção merecida ao conteúdo referente à África, apesar da importância dele para

¹³ Partes deste capítulo foram publicadas nos Anais do IV Congresso Brasileiro de Organização do Espaço – XVI Seminário de Pós-graduação em Geografia, ocorrido na Unesp de Rio Claro, entre os dias 29 de maio a 01 de junho de 2023.

compreendermos o mundo. Como afirmamos no item anterior deste capítulo, recentemente o governo do Estado de São Paulo, reformulou o currículo da escola estadual para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, no documento do estado, o Currículo Paulista, encontramos algumas habilidades e competências relacionadas ao ensino de África.

Como já vimos desde que ocorreu a abolição a população negra vem lutando pelo acesso à educação e pela inserção, no currículo escolar, de conteúdos referentes a temática relacionada a população negra.

O conteúdo relacionado ao continente africano tem relação direta com a população negra, já que traz a possibilidade de essa população conhecer os processos históricos, culturais, econômicos, sociais entre outros que originaram os territórios e regiões de origem de seus antepassados africanos, além de proporcionar a possibilidade de conhecer como estão tais territórios hoje. Então, se a Geografia escolar pretende ser um instrumento que auxilie o indivíduo a “conhecer sua posição no mundo”, a “conhecer o mundo” e a “se colocar politicamente no processo de construção e reconstrução desse mundo” como propõe que deve ser o sentido do aprender e ensinar Geografia Renato Emerson dos Santos (2010, p. 142), o ensino de Geografia deve se ocupar dessa temática, sobretudo se considerarmos que a população afro-brasileira compõe a maior parte da população no Brasil. Caso contrário, como um estudante brasileiro poderia conhecer sua realidade ignorando os processos que envolvem territórios e regiões dos antepassados da maior parte da sua população? Apenas um ensino eurocentrista consideraria isto razoável.

Na educação brasileira a presença da temática sobre o continente africano é antiga, no final do século XIX ela é oficializada por meio da Reforma Benjamin Constant (FERRACINI, 2010). No entanto para Ratts

A demanda por inserir a “História da África” na formação educacional brasileira emerge de maneira enfática nos anos 1970, por atuação de militantes acadêmicos dos movimentos negros, em face de uma notória lacuna no ensino básico e superior e também diante das independências de países africanos. (RATTS, 2018, p. 37)

Mas apenas em 2003, com a assinatura da Lei 10.639 é que esta pauta passa a ser observada de forma mais rigorosa pelo Estado Brasileiro. Esta Lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre história e cultura africana e afro-brasileira, como já mencionamos antes.

Ratts (2018) ao tratar sobre o curso de graduação de docentes de Geografia afirma, que, apesar da existência da Lei 10.639, ainda são poucos os cursos de licenciatura desta disciplina

que inseriram conteúdos referentes a história e cultura africana em seus programas. Para este autor a Geografia Escolar historicamente “se deteve em algumas áreas do ‘continente africano’” (2018, p. 37), como a África do Sul e o Egito. Para ele

A ideia de uma África “desconhecida” ou representada em imagens restritivas e negativas de “vida selvagem”, “conflitos étnicos”, “pobreza”, “doenças”, se situa num quadro mais amplo de eurocentrismo e racismo formado ao longo de séculos, com dois grandes momentos de inflexão: a passagem do século XV para o XVI, o encontro/confronto do reino de Portugal com o reino do Congo (e “vizinhos”), em plena fase comercial do capitalismo e a segunda metade do século XIX repleta de viagens, relatos, exposições internacional (de gente africana, ameríndia e asiática), de conformação e de divulgação de teorias racialista, de divisão da África em plena fase industrial do capitalismo. (*ibid*, p. 35)

Ao falar sobre os livros didáticos Ferracini (2010) nos informa que no início do século XX estes já apareciam com capítulos relacionados à África e apresentavam este continente dividido em regiões. O autor afirma que “[a] introdução de África nos estudos de Geografia vem consolidar a política europeia, de teor colonialista no ensino brasileiro” (FERRACINI, 2010, p. 75). A presença deste conteúdo nos livros didáticos serve mais para delimitar as áreas africanas que pertenciam aos europeus do que a um conhecimento sobre as populações africanas, o espaço ou as paisagens por elas construídas, relações ou processos vivenciados por estas sociedades.

Diniz (2021, p. 198) nos lembra que a exploração dos elementos naturais africanos é recorrente e ocorre de forma excessiva nos livros didáticos de Geografia o que acaba por “expor a África como lócus do primitivismo” e por levar “a um desconhecimento da realidade e da história desse continente”. Essa situação, de acordo com o autor, “foi construída para colocar o continente europeu numa posição de superioridade” (*ibid*, p. 199). Tal construção, aliada à noção de meritocracia, tem sido bastante útil às sociedades europeias e seus descendentes fora da Europa, pois ela contribui para a naturalização da manutenção de privilégios para os brancos e a concentração de riquezas em suas mãos, sem que isto se torne absurdo para a sociedade, portanto, esta noção de superioridade (a branquitude) mais o racismo, naturalizam as desigualdades em sociedades como a brasileira.

Então, ao associar a África ao primitivo, produz-se o racismo e ao colocar o continente europeu em uma posição de superioridade, produz-se a branquitude. Esta para Schucman

[...]é entendida como uma posição em que sujeitos que a ocupam foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. (SCHUCMAN, 2020, p. 60-61)

Já Edith Piza retoma aquilo que Frankenberg definiu como branquitude: “um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê aos outros e a si mesmo; uma posição de poder não nomeada, vivenciada em uma geografia social de raça como lugar confortável e do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não atribui a si mesmo” (PIZA, 2014, p.71).

Juntos, racismo e branquitude, naturalizam desigualdades sociais e garantem a manutenção da concentração de riquezas e de privilégios. E assim, tais noções de superioridade e de inferioridade, presentes em currículos e livros didáticos por meio de um modo estereotipado e inferiorizante de falar sobre a África, por exemplo, contribuem para a manutenção destes processos. Se a Geografia escolar pretende transformar esta realidade deve ser crítica a estes materiais.

Jesus Neto *et al* (2023), ao analisar uma coleção de livros didáticos da editora Moderna para os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, afirma que é possível perceber neste material uma maior presença de conteúdos relacionados à África e aponta que isto se deve a existência da Lei 10.639/03, já que ela torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. De acordo com o autor

Em linhas gerais, a mobilização política da população negra (majoritária) no Brasil, somada ao advento de governos progressistas¹⁴ e preocupados com a África nas últimas décadas, possibilitou, embora tardiamente, uma representação mais adequada e responsável do continente nos livros didáticos de Geografia. (*ibid.*, 2023, p. 17)

A lei a qual se referem os(as) autores(as) citados anteriormente também teve impacto sobre o Currículo de Geografia no Brasil tanto em nível federal quanto em nível estadual e municipal. Mais adiante continuaremos tratando do currículo estadual. Mas antes iremos abordar a relação entre o continente africano e o continente europeu para a produção do subdesenvolvimento africano.

Munanga (2015) nos lembra que foi Hegel quem influenciou o pensamento Ocidental acerca da ideia de que os povos africanos eram povos quase sem história, segundo este autor

Hegel conclui que a África é um mundo histórico não desenvolvido, inteiramente preso ao espírito natural e por isso mesmo se encontra ainda no começo da história universal. E como se encontrava ainda no começo da história universal da Humanidade a África foi rechaçada fora dela. [...] A historicidade não é reconhecida aos povos da África dita negra por Hegel[...] (*ibid.*, p. 26)

Deste ponto em diante os estudos do Ocidente para compreender a África tinham como finalidade conhecer os recursos que este continente poderia oferecer para o desenvolvimento

¹⁴ Os autores estão se referindo ao Governos petistas.

capitalista na Europa e nos Estados Unidos (RODNEY, 2022). Hernandez afirma que tais estudos “foram [...] instrumentos de política nacional, contribuindo, de modo mais ou menos direto, para uma rede de interesses político-econômicos que ligavam as grandes empresas comerciais, as missões, as áreas de relações exteriores e o mundo acadêmico.” (HERNANDEZ, 2008, p.18).

Para justificar o direito de Estados e Empresas capitalistas explorarem e expropriarem esta porção da Terra, foi se desenvolvendo uma narrativa que atribuía às sociedades africanas características inferiorizantes, o racismo. Aliás, este começa a surgir bem antes, quando os africanos são sequestrados em África e escravizados nas colônias do continente americano, servindo como principal fonte de acumulação primitiva do Capital juntamente com as populações e recursos do Novo Mundo.

É a perspectiva hegeliana da África que influencia a escrita de livros didáticos e os currículos no Brasil. Por isto estes documentos apresentam uma Europa desenvolvida, com qualidade de vida, com tecnologia, com progresso, um “povo superior”, capaz de produzir conhecimentos superiores, trata-se do eurocentrismo. Por outro lado, a África fica representada como o símbolo do atraso, do subdesenvolvimento, da miséria, dos elementos naturais, do primitivo. Mas Walter Rodney (2022) nos lembra que o desenvolvimento europeu foi produzido pelo trabalho do povo africano, enquanto o subdesenvolvimento do continente africano foi produzido pela exploração e a expropriação europeia. É justamente isto que está ausente em currículos e livros didáticos, por quê? Sobre o subdesenvolvimento na África Rodney (2022) afirma

Dois fatores provocaram o subdesenvolvimento. Em primeiro lugar, a riqueza criada pelo trabalho africano e pelos recursos africanos foi tomada pelos países capitalistas da Europa; em segundo lugar, restrições foram impostas a capacidade africana de usar o máximo de seu potencial econômico[...] (2022, p. 55)

O papel do continente africano era produzir as condições para que a Europa pudesse se tornar o continente desenvolvido que se tornou, assim o espaço dos países africanos devia estar organizado em função, não de suas necessidades, mas das necessidades das nações europeias, deste modo os países africanos não ficam com a riqueza produzida e não têm autonomia e nem soberania para decidir sobre o seu potencial econômico. Por isto, a narrativa racista torna-se importante para as nações europeias e os descendentes dela, esta narrativa é o que tem sido reproduzido em diversos documentos escolares como livros didáticos e currículos. Rodney (*ibid*) nos lembra que não é o racismo que determina a exploração e a opressão, ele é criado justamente para justificar essas duas últimas. Rodney nos alerta:

Às vezes, afirma-se erroneamente que os europeus escravizaram os africanos por motivos racistas. Proprietários de terras e minas europeus escravizaram pessoas africanas por motivos econômicos, de modo que o trabalho delas pudesse ser explorado. [...] A opressão decorre logicamente da exploração, a fim de garanti-la. A opressão dos povos africanos a partir de bases integralmente raciais acompanhou e fortaleceu a opressão por razões econômicas, dela se tornando indistinguível. (*ibid*, p. 117)

Portanto, de acordo com o autor, a opressão, na sua expressão racista, surge para que se possa justificar a exploração econômica. Mais adiante no seu texto o autor nos adverte de que os brancos europeus passaram a fazer uso do racismo independente dos ganhos econômicos (*ibid*). Mas, ainda assim, o racismo permanece útil à acumulação de capital.

Quando em Geografia estudamos o espaço o fazemos considerando que neste conceito a noção de relação é fundamental, seja ela uma relação entre grupos de uma mesma sociedade e seu espaço, ou entre sociedades distintas e o espaço ou espaços distintos. Assim para que possamos compreender a África é fundamental, além de procurar entender a relação entre as nações africanas entre si e seu espaço, procurar entender a relação de seus países com os países europeus e americanos e os recursos africanos, pois esta relação dará a este continente características importantes, principalmente a partir do século XV, momento em que alguns países europeus começam a aportar nos litorais africanos para sequestrar e escravizar a população deste continente na América.

Portanto, falar do desenvolvimento da África sem mencionar o papel do capitalismo europeu (que é aquilo que coloca em relação África, Europa e América) no seu processo de acumulação primitiva (nas colônias americanas e na escravização da população africana) contribui para a manutenção de uma imagem distorcida e falsificada acerca deste continente, que reforça estereótipos racistas acerca das populações africanas e garantem a exploração e expropriação capitalista para reafirmar privilégios da branquitude, como a concentração de riquezas e sua pseudo-superioridade.

Para a Geografia escolar contribuir com a desconstrução de estereótipos acerca da África, considerar como a Europa subdesenvolveu este continente, conforme Rodney (*ibid*) nos indica, é fundamental, já que isto evidencia o responsável pelos problemas de desenvolvimento enfrentados pelos povos africanos, pelos conflitos étnicos presentes nesse continente, entre outros e para desfazer a ideia de que eles são vítimas nesse processo é importante atentar para o fato de que a atuação dos Estados e empresas capitalistas europeus na África só foi possível porque contou com a colaboração das elites africanas (*ibid*).

Rodney (*ibid*) comenta que as diversas sociedades africanas estavam se desenvolvendo tanto quanto as sociedades europeias (embora de forma diversa) antes da chegada de membros

destas na África. E que foi justamente com a chegada deles que o processo de desenvolvimento se estagnou neste continente, já que grande parte da atividade econômica desenvolvida aí deveria acontecer em função das necessidades europeia, deixando as necessidades das sociedades africanas de lado (*ibid*).

Enfim, o que queremos apontar é a ausência destes fatos em livros didáticos e nos currículos que se propõem a tratar dos conteúdos de geografia da África, tratando-a de forma isolada, como se isso fosse possível, de forma estereotipada e inferiorizada. Desta forma é que se produzem concepções racistas acerca destes povos e seus espaços, as quais contribuem para a acumulação e concentração de Capital nas mãos das elites brancas, a isto servem os discursos inferiorizantes sobre a África e servem as elites brancas de todo o planeta inclusive no Brasil. Desenvolver tais aspectos dos conteúdos relacionados à África nas aulas de Geografia contribuirá para a formação de estudantes mais críticos ao processo de racialização que ocorre no Brasil e que deixa marcas na sua espacialidade.

Este não é um aspecto da realidade africana do passado, recentemente em alguns países africanos de colonização francesa (Mali, 2020; Guiné, 2021; Burkina Faso, 2022; Níger, 2023) a classe política foi destituída do poder, pois sua conivência com a exploração e a expropriação que este país colonizador impõe a esses países tem trazido consequências devastadoras para as populações de tais países africanos. O Níger, por exemplo, tem uma das mais lucrativas reservas de urânio do mundo, mas a França por meio de uma *Joint Venture* entre ela o Níger se apropria dessa riqueza, já que o ex-colonizador detém 85% da *Joint Venture* enquanto o Níger fica apenas com 15%. Além disso, tanto a França como os Estados Unidos possuem bases militares no Níger (PRASHAD; MUSAVULI, 2023), ameaçando sua soberania. E Em 14 ex-colônias francesas o Franco é a moeda usada, o que obriga essas ex-colônias a manterem 50% de suas reservas no tesouro francês e tira a autonomia financeira desses países (PRASHAD; MUSAVULI, 2023). .

Abordar tais questões nas aulas de Geografia por meio de conteúdos conceituais, procedimentais ou atitudinais permitirá que os estudantes percebam as relações entre capitalismo, racismo e branquitude e como eles interagem, além de dar oportunidade para desconstruir a noção que associa África e atraso.

A seguir analisaremos como tais aspectos, até agora apontados por nós, estão presentes no Currículo Paulista.

O Currículo Paulista de Geografia concentra a abordagem sobre a África no 8º ano, nos demais anos não há menção ao continente ou a população africana, há apenas uma exceção:

esta temática é mencionada uma vez no 7º ano. Esse documento tem uma estrutura chamada de Organizador Curricular, é aí onde encontramos as habilidades que deverão ser desenvolvidas nas aulas, mas não só. Como já mencionamos antes, o Organizador curricular apresenta: as unidades temáticas; as habilidades e os objetos de conhecimento, como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 4 – Abordagem sobre África no Organizador Curricular do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019)

Unidades temáticas	Ano	Habilidades	Objetos de conhecimento
Formas de representação e pensamento espacial	8º	(EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representações cartográficas para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação do solo na América e na África	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África
Natureza, ambientes e qualidade de vida	8º	(EF08GE20A) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se referem aos aspectos populacionais, políticos, sociais, econômicos e espaciais e comparar com características de países europeus e asiáticos. (EF08GE20B) Analisar as desigualdades sociais e econômicas de países e grupos de países da América e da África, relacionar com as pressões sobre a natureza e a apropriação de suas riquezas e discutir as consequências para as populações desses países e impactos para biodiversidade	Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África
Conexões e escalas	8º	(EF08GE05) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país e analisar os conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra. (EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica, em especial nos continentes americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos. (EF08GE07) Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional e discutir a sua posição de liderança global e a relação com os países que integram o BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, em especial com o Brasil e a China (EF08GE08) Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós - guerra (EF08GE29*) Selecionar e organizar indicadores socioeconômicos de países da América Latina e da África e comparar com os de potências tradicionais e potências emergentes na ordem mundial do pós-guerra	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial

Fonte: elaborado pela autora a partir do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019)

Nas habilidades indicadas para o 8º ano encontramos dez referências à África. As primeiras aparecem relacionadas ao Objeto de conhecimento - *Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África*, para serem desenvolvidas no primeiro bimestre. As mesmas habilidades aparecem para serem desenvolvidas no final do segundo bimestre. Como podemos verificar o foco do estudo não é o conteúdo sobre a África nem sobre a América, é a linguagem cartográfica que terá como tema a América e a África.

Portanto, as habilidades sobre a África aparecem para serem desenvolvidos ao mesmo tempo que as habilidades sobre a América. Essa estratégia não deixa claro se o professor deve desenvolver tais habilidades de forma a relacionar África e América, ou se cada um separadamente e pode levar o professor a escolher apenas um dos continentes para ser objeto de estudo. Além disso, dada a tradição na educação brasileira de deixar de lado os conteúdos para a compreensão da realidade do continente africano, não seria incomum que isto se repetisse com este conteúdo proposto pelo Currículo Paulista. Podemos observar as habilidades na citação a seguir:

(EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representações cartográficas para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação do solo na América e na África.

(EF08GE19) Interpretar e elaborar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas acerca da América e da África (SÃO PAULO, 2019, p. 443).

Nestas duas habilidades observamos uma quantidade de conceitos grande, os quais para serem desenvolvidos exigiriam uma quantidade de aula grande, o que não costuma ser possível nas aulas de Geografia que, nas escolas estaduais de São Paulo, no Ensino Fundamental Anos finais, tem quatro aulas por semana. O que leva a dois problemas: ou cada um dos conceitos serão desenvolvidos de forma superficial, ou não haverá tempo suficiente para esgotá-los.

Além disso, a organização do currículo por meio de habilidades, como podemos notar, deixa os conceitos descontextualizados, pois o importante para a aprendizagem, de acordo com esta estratégia, é a habilidade, o conteúdo relacionado a ela perde relevância.

Neste mesmo primeiro bimestre aparece mais um objeto de conhecimento relacionado à África: *Identidade e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África*. Aqui observamos que há destaque para os Estados Unidos, uma vez que esta é a única formação social que aparece diretamente relacionada no conteúdo, os demais são continente ou região de um continente que serão tratados de forma mais generalizante. Esta é a tendência dos currículos, dar destaque aos países de população branca

de origem europeia, suas culturas e identidades, ou seja, trata-se de privilégios da branquitude. Estes podem ser materiais ou simbólicos, neste caso, trata-se de um privilégio simbólico já que dá maior visibilidade a realidade dos países de ancestralidade predominantemente europeia.

Nesse conteúdo há uma habilidade que se refere diretamente a África:

(EF08GE20A) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se referem aos aspectos populacionais, políticos, sociais, econômicos e espaciais e comparar com características de países europeus e asiáticos. (*ibid*, p.444)

Esta habilidade trata diretamente da África, o objeto dela é a África, a África não é um meio para a produção de algo (mapa) como na habilidade anterior. No entanto, a África não aparece sozinha, junto a ela ainda é preciso trabalhar com países da América, europeus e asiáticos. Mais uma vez há uma gama grande de elementos para serem trabalhados o que pode levar a superficialidade ou ao não esgotamento do tema. Assim, mais uma vez, o professor deverá escolher o que deixar de fora e o que incluir em suas aulas e sabemos que conteúdos relacionados ao continente africano, nem sempre têm preferência.

Alguns objetos de conhecimento são repetidos em outros bimestres, este é o caso do objeto mencionado anteriormente. Ele aparece mais uma vez no início do quarto bimestre e apresenta mais uma habilidade com referência direta à África:

(EF08GE20B) Analisar as desigualdades sociais e econômicas de países e grupos de países da América e da África, relacionar com as pressões sobre a natureza e a apropriação de suas riquezas e discutir as consequências para as populações desses países e impactos para biodiversidade (*ibid*, p.444)

Nesta habilidade notamos uma abordagem que se ocupa com questões problemáticas do continente: desigualdades, pressões sobre a natureza, apropriação de riquezas. Como o Currículo não aborda as contribuições e situações positivas do continente, esta habilidade acaba por reforçar a ideia de uma África afundada em problemas, isto acontece devido ao contexto da habilidade. No entanto, estes são aspectos que não devem ser deixados de lado no estudo deste continente, já que são alguns dos elementos da realidade do continente. Mas, como já tratamos em outra seção, a abordagem destas questões precisa considerar a presença do branco historicamente extraindo riquezas e gerando conflitos no continente e isto não aparece na prescrição desta habilidade e deixa espaço para explicações que moralizam relações historicamente construídas envolvendo conflitos e disputas entre Estados e corporações multinacionais.

No objeto de conhecimento *Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial*, são propostas quatro habilidades com referência direta à África no segundo bimestre e no início do terceiro bimestre uma habilidade:

(EF08GE05) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país e analisar os conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.

(EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica, em especial nos continentes americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos (*ibid*, p.441). 93

(EF08GE08) Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra.

(EF08GE29*) Selecionar e organizar indicadores socioeconômicos de países da América Latina e da África e comparar com os de potências tradicionais e potências emergentes na ordem mundial do pós-guerra (*ibid*, p. 442).

(EF08GE07) Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional e discutir a sua posição de liderança global e a relação com os países que integram o BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, em especial com o Brasil e a China (*ibid*, p. 442).

Podemos perceber, depois de observar o que está proposto como objeto de estudo acerca da África nas habilidades anteriormente citadas, uma África de passado recente, como se tudo o que fosse relevante sobre a África houvesse surgido apenas no pós-guerra. Em nenhuma das habilidades mencionadas podemos vislumbrar a possibilidade de ter como objeto de estudos as relações espaciais na África nos séculos anteriores. Não há qualquer menção ao processo de colonização dos espaços africanos em tais prescrições de ensino. Também não aparece nenhuma menção a participação da África no processo de colonização nas Américas. A organização do espaço no continente africano antes da chegada dos europeus a este continente, também não está presente nas habilidades prescritas do Currículo Paulista para o oitavo ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Portanto, caso o professor de Geografia tenha tempo para desenvolver atividades acerca da África, já que a quantidade de conteúdos e conceitos presentes em cada uma das habilidades é bem extensa, ele o fará considerando um espaço produzido a partir do pós-guerra. O Currículo Paulista, não afirma que o espaço africano não tem história, mas ele trata como se não tivesse. Como se aquilo que importa houvesse surgido com a presença do europeu.

Pode parecer contraditória essa afirmação, já que mencionamos que o Currículo não aborda o período da colonização. Mas, mencionar o período de colonização na África é expor a forma como a Europa e os Estados Unidos exploraram e expropriaram o espaço africano (RODNEY, 2022) e não mencionar este período é deixar parecer que a importância dos espaços africanos no processo histórico mundial se dá apenas após a presença dos brancos europeus e seus descendentes estadunidenses.

Com isto dá-se continuidade a duas questões importantes e negativas acerca da Geografia da África: a primeira é a noção de que os espaços africanos não ofereceram qualquer contribuição para a formação dos diversos territórios dos Estados-Nação na América, na Europa e até mesmo na Ásia. Walter Rodney fala da imensa contribuição da África para todos estes continentes, pois forneceu mão-de-obra, matéria-prima, cultura (obras de arte, técnicas, tecnologia, influência linguística etc.) para tais Estados; a segunda é a ideia de que não havia nada na África, além de povos primitivos, paisagens desérticas, florestais, savanas etc., antes da chegada dos europeus. Mas Munanga e Gomes nos lembram dos registros históricos, anteriores ao século XV, de viajantes de diversas partes do mundo desmentindo tal noção:

Todos, árabes e europeus, descreveram em seus relatos a verdadeira África que viram. Muitos falam com admiração das formas políticas africanas altamente elaboradas e socialmente aperfeiçoadas, entre as quais se alternavam reinos, impérios, cidades-estados e outras formas políticas baseadas no parentesco, como chefias, clãs, linhagens etc. (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 31)

Com isto, o que se evidencia é um currículo pouco comprometido com uma Geografia descolonizada, naquilo que diz respeito à Geografia da África, pois não se compromete em desfazer estereótipos como os mencionados anteriormente. Desfazer tais estereótipos é importante porque é um elemento para desconstruir as noções racistas que imputam uma inferioridade inexistente aos povos africanos. Tal ação desconstrói a imagem de uma África inferiorizada e contribui para a produção de autoestima em seus habitantes e descendentes na diáspora, que no Brasil são maioria. Além, de contribuir para desfazer atitudes e comportamentos racistas que possa haver entre os estudantes.

Outro fator ausente no Currículo Paulista é a abordagem da África como berço da humanidade. Sobre isto Munanga nos diz que

A África reconhecida como berço da humanidade e a civilização egípcia vinculada ao ser negro-africano muda o esquema anterior, fazendo da África o primeiro marco da história da humanidade. [...] O passado está na pré-história da África que foi desenterrada, no Egito que foi integrado, nos grandes reinos africanos que foram reconhecidos, contrariando o pensamento hegeliano.

Reconhecer que a África tem história é o ponto de partida para discutir a história da diáspora negra que na historiografia dos países beneficiados pelo tráfico negreiro foi também ora negada, ora distorcida, ora falsificada. (2015, p. 27-28)

No Currículo Paulista o que se observa é a ausência do processo de formação dos diversos territórios da África, de seus avanços técnicos e tecnológicos e isto afeta a forma como falamos em Geografia sobre a formação do território brasileiro, já que este país também foi

beneficiado pelo tráfico negreiro. Basta notar que, no próprio Currículo, quando na formação do território brasileiro são abordados os ciclos econômicos, nada se fala acerca das técnicas e tecnologias africanas usadas na agricultura e na mineração para a contribuição do crescimento econômico do território brasileiro. Os africanos substituíram os indígenas como escravizados por dois motivos: era altamente lucrativa a escravização dos africanos e os escravizados detinham conhecimentos de técnicas e tecnologias da agricultura, da pecuária, da mineração e da fundição de metais (RODNEY, 2022) que eram as atividades econômicas de ponta da época.

Com isto percebemos que no Currículo Paulista estão ausentes conhecimentos importantes para valorização da África, de suas culturas, histórias, entre outras coisas. Conhecimentos que também revelariam a forma como o capitalismo explora e expropria recursos naturais e sociais nas diversas formações sociais que foram colonizadas conforme ele se expandiu espacialmente, produzindo desigualdades, concentração de riquezas, pobreza e miséria.

Outro aspecto a considerar sobre a organização do Currículo Paulista é o fato de ele ser organizado por habilidades. Esta estratégia dificulta o desenvolvimento mais amplo do conhecimento, pois desvaloriza o trabalho com conteúdos conceituais geográficos. O Organizador curricular sequer tem um item para os conteúdos, em seu lugar foi decidido colocar a expressão Objetos de Conhecimento. Sobre os conteúdos Albuquerque et al afirmam que “[...] os conteúdos se constituem em elementos-chaves na compreensão da realidade e, ao mesmo tempo, em vínculo-condição para a constituição do pensamento conceitual” (2021, p. 54). Já Moura afirma

Identificamos os conteúdos como sendo sínteses produzidas por certos grupos sociais ao lidarem com problemas, fruto de necessidades físicas ou psicológicas, cujas soluções puderam permitir uma vida melhor. Estas sínteses foram eleitas em um determinado momento por um grupo de pessoas que as consideraram relevantes e, sendo assim, deveriam ser veiculadas de modo a permitir a integração de novos sujeitos na dinâmica da sociedade da qual faz parte. (2016, p.148)

Apesar de nos incomodar a ideia de integrar os sujeitos a sociedade como propõe a citação anterior, pois consideramos que os sujeitos só devem estar integrados na sociedade para transformá-las, entendemos que a negligência do Currículo Paulista com os conteúdos prejudica o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

Neste item examinamos a forma como a temática acerca do continente africano aparece no Currículo Paulista. Para nós é muito problemática a forma como o Currículo optou por apresentar as habilidades referentes à temática África. Pois envolve, na maioria das vezes,

muitos conceitos e temas, mas não apresenta espaço para serem desenvolvidos. As habilidades desenvolvidas estão atreladas não apenas ao continente africano, mas também ao continente americano. Isto pode redundar em um estudo superficial acerca dos continentes ou na exclusão de um deles. Deixar de lado os conteúdos referentes à África já é uma tradição na Geografia Escolar e o Currículo Paulista oferece pouca oportunidade para que isso seja transformado.

Pelo exposto nas seções anteriores é possível perceber que o Currículo Paulista oferece algumas oportunidades para abordar algumas questões referentes à África que vão além dos aspectos naturais. No entanto, não foi capaz de romper com alguns estereótipos que associam o continente ao primitivo, a sociedades sem histórias como Hegel fez, pois ignora toda a história anterior à chegada dos europeus e da colonização, focando apenas na história recente do pós-guerra.

Também contribui com a manutenção do estereótipo de uma África cheia de conflitos e subdesenvolvida, uma vez que não aborda a presença dos europeus e estadunidenses (RODNEY, 2022) como elemento determinante para o estado de subdesenvolvimento e de conflitos permanentes nesta porção da Terra.

Além disso, dá maior visibilidade a países do Ocidente, especialmente Estados Unidos, pois muitas habilidades se referem diretamente a este país, mesmo quando a habilidade diz respeito a outros continentes. E, por outro lado, o único país da África que aparece nas habilidades é a África do Sul, como já é tradição. Com isto podemos perceber uma valorização de elementos do Ocidente, em detrimento de elementos africanos no Currículo Paulista.

Assim, o que temos é um documento curricular que não rompe com as noções racistas que estruturam a sociedade capitalista de classes nem com elementos da branquitude, como o privilégio de estar presente de forma positiva no Currículo. Isto é altamente favorável à manutenção de desigualdades em nosso país, pois atribui a miséria e a pobreza à inferioridade de sujeitos racializados e atribui os privilégios de pessoas brancas a suas capacidades superiores. Com isto o Capital segue concentrando e acumulando riquezas em espaços e com atores sociais restritos, naturalizando desigualdades.

Questões como estas devem ser abordadas na Geografia Escolar se queremos formar sujeitos para transformar as desigualdades espaciais presentes no nosso país. A ausência deste debate na Geografia Escolar contribui para a conservação de tais desigualdades, já que a maioria da população brasileira é constituída de afro-brasileiros os quais são afetados negativamente por elas.

A presença da África no currículo da Educação Básica brasileira é fundamental para a educação das relações étnico-raciais no Brasil, além de expandir a nossa capacidade de compreensão da realidade.

5 CAPÍTULO 5: A PRODUÇÃO E A REPRODUÇÃO DO RACISMO NA ESCOLA

Maria Helena Souza Patto (2013) nos informa que os sistemas nacionais de ensino surgem na Europa, no século XIX, após o advento da Revolução Francesa e fala, também, sobre a sua importância na “luta pela consolidação dos estados nacionais” (PATTO, 2013, p. 43). Para ela os sistemas nacionais de ensino foram decisivos na tarefa de “consolidação dos estados nacionais”, eles surgem com essa função. De acordo com a autora, “a ideologia nacionalista parece ter sido a principal propulsora de uma política mais ofensiva de implantação de redes públicas de ensino em partes da Europa e da América do Norte” (*ibid*, p.43). Entende que a escola, nos países capitalistas liberais, adquire significado para as elites e classes médias porque permitirão a estes ascensão e prestígio social e para os empresários ela tem significado porque é uma “[...] instituição a serviço do desenvolvimento tecnológico necessário para enfrentar as primeiras crises do novo modo de produção, de modo a racionalizar, aumentar e acelerar a produção [...]” (*ibid*, p. 48).

O que se destaca, para nós, daquilo que Patto (*ibid*) nos apresenta, é o caráter pragmático da escola para os indivíduos e sua importância para o sucesso dos planos do Estado e do capitalismo. A uniformização e a homogeneização são fundamentais para estes atores sociais. De acordo a autora

Os ideólogos das nações-estado insistiam em que deveria haver somente uma língua e um meio de instrução oficiais: é assim que a unificação da língua, dos costumes e a aquisição de nacionalidade será a primeira missão da escola no mundo capitalista do século passado. (*ibid*, p. 48-49)

Assim, se a língua, os costumes e a nacionalidade devem ser unificados na escola, esta, já na sua origem, caracteriza-se como uma instituição etnocêntrica, pois deve priorizar características de uma etnia/raça em detrimento das demais, no caso em questão o privilégio será da etnia europeia.

O capitalismo – por si só produtor de desigualdades – nasce com a promessa de que todos terão igualdade de oportunidades, isto com o objetivo de se contrapor ao feudalismo, em que as oportunidades estavam reservadas a nobreza. No entanto, logo a realidade desmente tal promessa e a presença de pobres e miseráveis só aumenta na sociedade capitalista nascente. A escola aparece como alternativa para sair destas situações, mas as vagas para ascensão social são limitadas, muito limitadas, e mesmo com a promessa da escola como instrumento de ascensão social a presença de pobres e miseráveis é intensa.

Assim é que, para explicar o fato de que uma parte grande da população não tivesse acesso ao necessário para a reprodução da vida, já que no capitalismo “todos têm oportunidades iguais”, surgem discursos sobre o mérito e as características inatas, aptidões das populações diversas para terem sucesso ou não em seus projetos, dito de outra forma, surgem as teorias racistas para explicar as desigualdades sociais. Sobre a função das teorias racistas no capitalismo Patto (*ibid*) afirma:

No nível das ideias, a passagem sem traumas da igualdade formal para a desigualdade social real inerente ao modo de produção capitalista dá-se pela tradução das desigualdades sociais em desigualdades raciais, pessoais ou culturais. Filósofos e cientistas vão-se encarregar destas traduções, contribuindo, no decorrer do século XIX, para a constituição da burguesia enquanto classe hegemônica. (*ibid*, p.52 – itálico da autora)

Se no feudalismo o que fazia com que as pessoas “aceitassem” as desigualdades era o discurso sobre a vontade de Deus, no capitalismo é o racismo que deve convencer as pessoas de que as desigualdades são naturais. Patto afirma sobre isso que

No marco das sociedades industriais capitalistas, o racismo, antes de ser uma ideologia para justificar a conquista de outros povos, foi muitas vezes uma forma de justificar as diferenças entre classes, principalmente nos países em que a linha divisória das classes sociais tende a coincidir com a linha divisória das raças, o que significa afirmar que ele serviu como “arma na luta de classes” (*ibid*, p. 55)

A autora afirma ainda que com o racismo “justificava-se a dominação e a exploração, preservando-se o ideário liberal que só na aparência era inconciliável com as teses racistas. Aos liberais que insistiam na existência de desigualdades devidas à raça restava apenas lastimá-las” (*ibid*, p. 55).

A escola aparece com a missão de “sufocar” a diversidade, pois pretendia apoiar a construção do mito de nação homogeneizada, daí que, para isto, precisava silenciar sobre outras realidades se não fossem europeias. Aqui o que temos é o início da construção da identidade branca como superior às demais, é, a escola, enquanto instituição da sociedade, mobilizada para a produção dos valores da branquitude. Silvio de Almeida nos lembra que “as instituições são fundamentais para a consolidação de uma supremacia branca” (ALMEIDA, 2019, p. 45), é desta forma que a escola nascente na Europa, comprometida com os ideais liberais capitalistas, aparece como instituição de fomento da supremacia branca, apesar de não se identificar desta maneira.

Mais adiante no seu livro Patto (2013) vai apresentar a forma que a escola encontrou para justificar o “fracasso escolar” da população negra e pobre: responsabilizá-la por seu mau desempenho na escola. Sua abordagem toca, principalmente, na realidade brasileira. A autora

chama atenção para o fato de que a escola se abstém da responsabilidade pela não aprendizagem dos estudantes e pela evasão destes, procurando explicar estes fatos com teorias racistas ou preconceituosas em relação a classe dos estudantes.

Refletir sobre esse momento em que a escola surge no mundo ocidental, a partir deste importante livro *A Produção do Fracasso Escolar* de Maria Helena Souza Patto (2013), é, para nós, importante para que possamos debater sobre como a escola pode ser reprodutora das concepções liberais que não pensam transformações sociais, mas apenas reformas, como se fosse possível dentro do capitalismo uma realidade justa e igualitária. A autora torna evidente que a escola já no seu surgimento é uma instituição muito atrelada aos interesses do capitalismo, daí porque reproduz concepções liberais e racistas acerca da aprendizagem. Dizer isto não é negar a possibilidade de a escola ser transformadora, no entanto, para isto os professores precisam disputá-la. Mas, disto, falaremos mais adiante.

Neste capítulo apresentaremos alguns dos conflitos raciais presentes nas escolas brasileira e refletiremos sobre eles.

5.1 Estudos sobre racismo, preconceito racial e discriminação racial

Adotamos a concepção segundo a qual o racismo é estrutural, ou seja, como nos informa Almeida (2019) o racismo é parte da estrutura social, do modo de socialização do país. Sendo assim, se nosso modo de se relacionar é racista e está presente em toda estrutura social, os indivíduos dessa sociedade serão racistas (mesmo que não tenham consciência disto) e, como vimos sobre a escola, as instituições desta sociedade serão racistas, já que privilegiam determinados grupos raciais, os brancos. Assim, para apresentarmos as formas como o racismo aparece na escola, desejamos, antes, apresentar a distinção, feita por Silvio de Almeida, acerca de três categorias relacionadas ao conceito de raça, são elas: preconceito, racismo e discriminação.

Para nós raça é um conceito social, pois tem a ver com o modo como a sociedade se relaciona de forma a atribuir vantagens ou desvantagens a grupos racializados (*ibid*). Relacionado ao conceito de raça está a categoria racismo, esta é definida por Almeida como sendo “*uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens*

ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.” (*ibid*, p.32 – itálico do autor). Queremos chamar atenção para algumas ideias abordadas pelo autor ao definir racismo. Uma delas é que o racismo é “uma forma sistemática de discriminação” isto demonstra que o racismo não é um ato isolado, mas está inserido num processo histórico de discriminação que se repete sistematicamente. Outra ideia importante na definição de Almeida é a de que o racismo pode ser consciente ou não. O que quer dizer que mesmo não tendo a intenção de ser racista podemos sê-lo, isto porque as ideias e noções das quais lançamos mão estão impregnadas de concepções racistas já que o racismo é estrutural.

Por fim, mas não menos importante, é a ideia de que o racismo leva a “*desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam*”. Podemos perceber isto quando observamos a organização das cidades, por exemplo. Nelas os brancos têm o privilégio de ocupar os melhores espaços, com a melhor infraestrutura e os negros, em geral, padecem com a exclusão socioespacial. Suas moradias, muitas vezes, estão localizadas em encostas de risco, propensas a desmoronamentos ou deslizamentos, próximas às várzeas dos rios, portanto vulneráveis a enchentes, em periferias com baixa infraestrutura de saneamento básico, de segurança, de lazer, de circulação, de saúde, de educação, entre outras. Essa faceta do racismo é a causa da sua existência no capitalismo, é para isto que ele serve: garantir privilégios para o branco em detrimento das demais populações racializadas.

Pode-se falar de racismo nas instituições escolares porque nelas as crianças são discriminadas de acordo com sua cor/raça sistematicamente e, também, de modo consciente ou não, garantindo vantagens para crianças brancas como maior atenção, mais afetuosidade, mais consideração, como foi demonstrado pelas obras de Eliane Cavalleiro (2018), Castro e Abramovay (2006) e Fasson (2017). Sobre este último aspecto Cavalleiro (2018) afirma:

A familiaridade com a dinâmica da escola permite perceber a existência de um tratamento diferenciado e mais afetivo dirigido às crianças brancas. Isso é bastante perceptível quando analisado o comportamento não verbal que ocorre nas interações professor/aluno branco. Nelas é natural o contato físico, acompanhado de beijos, de abraços e de toques. [...]
O contato físico é mais escasso na relação professor/aluno negro. Ao se aproximarem das crianças negras, as professoras mantêm, geralmente, uma distância que inviabiliza o contato físico (*ibid*, p. 72-73).

Atos de discriminação isolados estão mais relacionados a categoria “preconceito”, de acordo com Almeida (2019) o racismo pode ser manifesto como preconceito racial, mas não se limita a ele, pois o “*preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas*

discriminatórias.” (*ibid*, p.32 – itálico do autor). Considerar que negros são bons de bola, por exemplo, é um preconceito racial, relacionado a categoria racismo. Neste caso, não temos a intenção de sermos racista, mas estereótipos relacionados a raça foram mobilizados para a esta consideração, portanto é uma consideração racista, pode ser que ela sequer seja expressa, mas povoa o imaginário daquele que a considera.

Nas escolas o preconceito racial está presente nos livros didáticos, os quais reproduzem estereótipos das populações racializadas e produzem esses estereótipos no imaginário dos estudantes quando estes manuseiam tais materiais. Fasson (2017) nos adverte de que o

livro didático foi e ainda é hoje objeto de estudo dentro da temática de raça e educação. Tanto a escolha dos conteúdos a serem incluídos como as representações imagéticas são consideradas nas análises, que apontam o seu papel na produção e reprodução do preconceito racial. (*ibid*, p. 34)

Os professores também guardam em seu imaginário este preconceito racial e muitas vezes o manifestam, assim como os estudantes. (CASTRO e ABRAMOVAY, 2006; CAVALLEIRO, 2018; FASSON, 2017).

Já a discriminação racial, para Silvio de Almeida “*é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados*” (ALMEIDA, 2019, p.32 – itálico do autor). Este tratamento pode ocorrer de forma a excluir (discriminação direta) ou ignorar (discriminação indireta) um grupo racial seja para, por exemplo, usufruir do espaço da cidade ou de uma loja. Como essa exclusão é um ato de violência, ela demanda poder (é preciso ter poder para excluir ou privilegiar um grupo), então a discriminação envolve uma relação com o poder (ALMEIDA, 2019).

Nas escolas os alunos “indisciplinados” são, muitas vezes colocados para fora da sala de aula, em geral esses estudantes são os negros, então quando um professor faz isso está usando do seu poder de autoridade para discriminar de forma direta o aluno, pois o impede de participar da aula. Já a discriminação indireta ocorre quando o professor ignora as necessidades desse estudante. Castro e Abramovay (2006), ao abordar os alunos mais repreendidos, preteridos e tidos como os piores, afirmam que “observa-se que um aluno negro é o mais repreendido pela professora. Em várias situações o aluno é ignorado e nunca é elogiado.” As autoras apresentam uma anotação feita acerca desta situação depois da observação de uma sala de aula em escola privada em São Paulo, anotação esta que faz parte da pesquisa realizada por pesquisadores cujas coordenadoras são essas autoras. Eis a anotação

G. N. (negro) é o aluno que a professora mais chama atenção. Ele ameaça falar qualquer coisa, ela chama atenção. Quando a professora faz alguma pergunta

para a classe ele é quase sempre o primeiro a levantar a mão, mas ela ignora. Em nenhum momento ele é elogiado, apesar de ser um ótimo aluno. (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p. 268)

Este é um exemplo de discriminação racial indireta na sala de aula. Mas além dele, existem outros exemplos protagonizados pelos gestores escolares, pelos funcionários e pelos próprios alunos. Para discutir esta questão gostaríamos de distinguir o comportamento racista da atitude racista, ambos fazem parte da categoria discriminação racial. Isto é importante porque, como no Brasil o racismo ocorre de modo distinto de outros países, ou seja, nem sempre se trata de uma ação racista ostensiva, precisamos refletir como seriam essas formas implícitas de racismo.

5.2 Algumas pesquisas sobre racismo na escola

Uma atitude tem a ver com um posicionamento sobre algum assunto e pode desencadear um comportamento ou não. Uma atitude pode ser o modo como pensamos sobre raça, por exemplo. Faz parte das nossas crenças concepções segundo as quais existe um tipo ideal de ser humano? Se consideramos que o branco é um tipo que representa o humano ideal, temos uma atitude racista, o que quer dizer que nossas mentes estão impregnadas de crenças racistas. Ou seja, a atitude racista está relacionada ao preconceito racial. Mas esta atitude pode se transformar ou não em um comportamento racista. Ou seja, se a partir destas crenças optamos por discriminar (ofendendo, excluindo, ignorando etc.) alguém, optamos por ter um comportamento racista. Portanto, o comportamento racista está relacionado com uma ação ostensivamente racista que pode ser percebida por aqueles que estão presentes no momento da ação.

A atitude racista relaciona-se a um modo mais sutil de racismo, pois aquele que tem uma atitude racista pode não querer ofender o outro, mas pode manter distância e evitar relações com sujeitos racializados. Isto pode ocorrer de modo consciente ou não, ou seja, a pessoa pode ter ou não consciência de que não quer ficar perto por tratar-se de alguém que não é branco. É possível dizer que é racismo porque a pessoa só mantém esse comportamento de afastamento com pessoas racializadas.

Para fazermos esse apanhado de atitudes e comportamentos racistas fizemos uso das pesquisas realizadas por Cavalleiro (2018), Castro e Abramovay (2006) e Fasson (2017). Nessas obras essas autoras discutem as relações raciais na escola. No livro *Do Silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, livro referência no que diz respeito ao tema das relações étnico-raciais na escola, cuja primeira edição é do ano 2000, Cavalleiro (2018) acompanha o cotidiano de uma escola de educação infantil para observar como acontecem as relações entre os sujeitos racializados presentes nessa instituição. Esta é uma obra importante já que denuncia situações de racismo vivenciadas por crianças ainda muito pequenas e nos mostra como as relações étnico-raciais são produzidas e reproduzidas e acabam por dar ao branco uma situação vantajosa e ao negro uma situação de desprestígio que lhe garante diversas situações de desvantagem, ou seja, é uma educação para o racismo.

Castro e Abramovay, no livro *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade* (2006) apresentam a pesquisa, da qual foram coordenadoras, realizada em escolas públicas e privadas de um estado em cada região do Brasil, pesquisa fomentada pela UNESCO. A pesquisa conta com uma metodologia dupla: para compreender a situação de estudantes negros elas fizeram uma análise quantitativa dos dados de avaliações externas. Por meio desta análise chegaram a verificar que os estudantes negros apresentam rendimento escolar menor e evasão maior. Para entender o que levou a este desempenho dos estudantes realizaram uma pesquisa qualitativa, na qual por meio de debates, observações e entrevistas com estudantes, professores e responsáveis puderam fazer a análise das relações raciais destas escolas. Chegaram a constatar que os estudantes negros estão expostos a atitudes e comportamentos racistas¹⁵ de praticamente todos os atores sociais da escola, o que prejudica sua autoestima e os leva a se desinteressar da escola e, com isto, apresentar desempenho menor em relação aos estudantes brancos.

Fasson (2017) em sua dissertação de mestrado *Raça, infância e escola: etnografia entre crianças em uma escola municipal de São Paulo* procura observar como ocorre as relações étnico-raciais entre os estudantes de uma escola municipal que se afirma preocupada em considerar as relações étnico-raciais no seu projeto pedagógico. A observação das crianças pela pesquisadora a leva a perceber que as crianças têm consciência sobre quais são os comportamentos racistas, por isto elas os evitam na presença dos professores, mas entre elas,

¹⁵É bom lembrar que entendemos que nosso modo de pensar não se deve simplesmente a uma atitude subjetiva, mas tem a ver com as ideias que povoam o imaginário social, que é determinado pelo modo de socialização, pela estrutura social. Por isto tanto as atitudes, como os comportamentos individuais traduzem o racismo estrutural presente no imaginário social, assim como o racismo institucional, de acordo com Almeida (2019).

longe dos professores, este cuidado é deixado de lado. Algo importante de sua observação é que os estudantes vítimas de racismo, na maioria das vezes, não ficam indiferentes, silenciados diante desta violência, eles a denunciam, a combatem.

Essas pesquisas descrevem alguns comportamentos racista dos alunos, de seus professores e dos gestores. Para nós é importante expô-los aqui já que em nossa docência demoramos bastante para identificar algumas dessas ações como racista, o que produziu um efeito não desejado sobre a nossa expectativa pedagógica. Assim, entendemos que apontar essas atitudes e comportamentos é importante para auxiliar na prática pedagógica antirracista.

5.3 Livros didáticos e professores – atitudes e comportamentos racistas

Atitudes e comportamentos racistas podem ter a origem da sua produção, dentro da escola, no currículo e nos livros didáticos. Apenas recentemente é que se começou a pensar como os conteúdos e as imagens acerca das populações racializadas eram vinculadas em seu interior e ainda assim isto tem sido feito de forma superficial. Sobre os livros didáticos Fasson (2017) nos informa que ainda se observa “a reprodução de conteúdos que transmitem uma imagem estereotipada e reduzida da África” (FASSON, 2017, p.36). Os países estudados são sempre os mesmos, basicamente África do Sul. Os temas abordados são relacionados às questões físicas, principalmente, e aos problemas do continente. Em relação ao afro-brasileiro pouco se estuda.

As imagens e conteúdos estereotipados e insuficientes que tais materiais trazem sobre a África e o afro-brasileiro propicia a produção de um imaginário racista, em que o branco ocupa uma posição de prestígio, valorizada (sua história é ressaltada, suas conquistas são apresentadas, suas cidades são reverenciadas, sua estética é aclamada) e o negro ocupa uma posição desprestigiada, desvalorizada (pouco se fala da sua história, das suas conquistas, das suas cidades, da sua estética), podendo produzir atitudes racistas, como a preferência pelo branco em detrimento do negro, colocando o branco como o humano ideal, universal.

Quando o profissional docente não tem preparo para trabalhar com as questões das relações étnico-raciais, ele pode reproduzir tais estereótipos. Isto acontece quando sua atenção se volta aos conteúdos relacionados à valorização da cultura europeia, da sua história, dos seus valores, entre outros e silencia sobre civilizações como as indígenas e as africanas, por exemplo.

Se o professor tem uma boa formação consegue identificar esta ausência nos materiais didáticos e procurar resolvê-la. O mesmo pode ser dito sobre a forma como a população afro-brasileira é apresentada e tratada pelo professor. Se não tem preparo reproduz os estereótipos e ausências presentes nos livros didáticos, contribuindo para a produção de um imaginário racista, o qual, por sua vez, pode produzir uma atitude racista nos estudantes (preferências, defesas, interesses).

Ao apresentar como ocorre a reprodução do racismo a partir da atitude eurocêntrica dos professores, Castro e Abramovay (2006) nos oferece um exemplo sobre como os conteúdos relacionados a esta temática são abordados pelos professores:

Considerando o conteúdo das aulas e como os negros são representados, tem-se que em muitos casos as aulas de história e de geografia ainda são instrumentos de difusão de preconceitos e estereótipos sobre a participação dos negros na formação econômica e social do Brasil. Transmite-se a imagem de que o negro foi submisso, aceitou a escravidão de forma passiva e sem resistências. Apresenta-se, ainda, uma visão eurocêntrica do mundo, e pouco ou nada se fala sobre a formação socioeconômica e cultural dos países africanos. Tais equívocos contribuem para a perpetuação da não valorização do negro na sociedade e na escola. A criança negra que não vê na escola heróis negros, e a posituação da sua cultura pode não se sentir incluída no processo de ensino-aprendizagem. (*ibid*, 2006, p. 249)

Acrescentamos que estas formas de tratar as aulas também surtem efeitos sobre a criança branca, que pode passar a considerar que apenas sua raça/etnia deve ser valorizada, prestigiada. Daí a importância de pensar os conteúdos escolares a luz da educação para as relações étnico-raciais, uma vez que os dois grupos racializados (brancos e negros, no caso) devem reconsiderar a forma como veem uns aos outros.

São muitas as formas equivocadas como os conteúdos sobre a população negra são tratados: ausência de heróis negros, ao falar da população negra coloca o foco no passado (por exemplo a escravidão), o papel da mulher negra na sociedade é distorcido, pois alude-se ao fato de ela ser a ama de leite dos brancos, como se ela tivesse opção e não que fosse forçada a deixar seus filhos aos cuidados de outras, sendo amamentados por outras mulheres, para que pudessem amamentar as crianças brancas. Castro e Abramovay (*ibid*) dão outro exemplo da distorção da história das mulheres negras, citam na pesquisa coordenada por elas que houve relatos de professores os quais ensinam aos alunos que a relação entre homens brancos e mulheres negras, ocorre porque aqueles preferiam estas já que eram mais belas dos que as brancas. Lélia Gonzales nos lembra que tais relações “nada mais foram do que o resultado da violação de mulheres negras por parte da minoria branca dominante” (GONZALES, 2020, p. 50). É importante ressaltar esse aspecto violento da relação, pois como Gonzales (2020) nos lembra

“esse fato [uma relação harmônica entre o homem branco e a mulher negra] daria origem, na década de 1930, à criação do mito que até os dias de hoje [1979] afirma que o Brasil é uma democracia racial [...] o efeito maior do mito é a crença de que o racismo inexistente em nosso país graças ao processo de miscigenação.” (*ibid*, p. 50).

Outra atitude que dissemina o racismo é o silêncio sobre a participação positiva da população negra para a formação do Brasil. Munanga e Gomes (MUNANGA; GOMES, 2016) nos lembram dos saberes que as populações africanas trouxeram para fazer funcionar a economia do país, saberes agrícolas, da pecuária, da mineração e da fundição, seus conhecimentos eram aquilo que de mais inovador tinha para a época. Ao invés de tratar de tais questões, Castro e Abramovay (2006) afirmam que a participação da população negra é abordada de forma folclórica (tratando das pinturas corporais das populações africanas) ou recorrendo a clichês, como afirmação de que a contribuição da população negra está na dança e na culinária. As autoras também apontam que este conteúdo é inserido de forma secundária nas aulas, quando, por exemplo, existe tempo livre. Portanto o tratamento equivocado e superficial aos conhecimentos sobre a população negra, pode produzir diversas atitudes racistas nos estudantes (desvalorização, preferências etc.).

Em Cavalleiro (2018) podemos perceber algumas atitudes e comportamentos racistas na sala de aula: silenciar/ignorar diante de uma discriminação sofrida por crianças negras, pouca atenção aos estudantes negros, menos elogio ao estudante negro, elogio a tarefa e não a pessoa da criança negra, distanciamento em relação às crianças negras, indiferença e maior rigor para disciplinar. Sobre tais tratamentos a autora afirma:

Situações como essas induzem a pensar que, com as crianças brancas, as professoras manifestam maior afetividade, são mais atenciosas e acabam até mesmo por incentivá-las mais do que às negras. Assim, podemos supor que, na relação professor/aluno, as crianças brancas recebem mais oportunidades de se sentirem aceitas e queridas do que as demais. (*ibid*, p. 73)

Castro e Abramovay (2006) apontam que apareceram na pesquisa por elas coordenada os seguintes comportamentos e atitudes racistas de alguns professores : a organização da sala de aula coloca os estudantes brancos nas melhores posições da sala; preferência pelos alunos brancos; elogios e incentivos para os estudantes brancos e repreensões para os estudantes negros; maior paciência com os estudantes brancos; repreender a indisciplina fundamentalmente dos estudantes negros; ênfase nos problemas dos estudantes negros; ignorar a participação dos estudantes negros (não dar atenção a sua resposta, não dar atenção a sua dúvida ou necessidade); expectativa de que o desempenho dos estudantes negros será pior;

implicância com os estudantes negros e culpar a família pela dificuldade de aprendizagem destes estudantes.

Como podemos observar as atitudes racistas não são propriamente uma ação ostensivamente racista, este é o racismo sutil, é possível afirmar que se trata de racismo devido a uma observação atenta e recorrente, é possível que tais professores não se autoavaliem como pessoas racistas, porque elas não se acreditam racistas. Eliane Cavalleiro (2018) percebe como racismo porque observa que ocorrem, na maioria das vezes, com crianças negras e redundam em consequências negativas para estas crianças.

Tais atitudes se formam devido a forma como os grupos humanos são racializados e repetidamente colocados em lugares de prestígio ou de desprestígios dentro da sociedade, ou seja, de tanto ver sujeitos sociais racializados em lugares subalternos, nós e tais sujeitos interiorizamos que sua posição social é inferior, desvalorizada, animalizada, suja etc. Daí a necessidade da educação para as relações étnico-raciais, pois ela nos fará perceber nossa atitude racista para que possamos transformá-la. A dificuldade de brancos aceitarem esta educação está no fato de que para sermos antirracistas precisamos renunciar aos privilégios que temos e que passamos a ter assim que nascemos só porque somos brancos. Cavalleiro nos diz que “as crianças brancas são privilegiadas na relação professor/aluno, pois conseguem, com mais frequência, identificar-se positivamente.” (*ibid*, p. 76). Alguém poderia dizer que isto não é nada e que se tratasse de uma única ação, pode ser que não fosse nada, no entanto a criança negra está exposta a tais atitudes, a tais violências, a tais humilhações de modo recorrente. Quais são os resultados de tais atitudes racistas?

Os comportamentos racistas se originam de atitudes racistas (ideias, preferências, valores, indiferença etc.) eles são mais ostensivos, mais perceptivelmente racistas. No Brasil, o racismo se manifesta principalmente em atitudes (mas não só!), talvez por isto nós brancos brasileiros tendemos a negar que somos racistas (apesar de sermos). Segundo Fasson (2017) uma atitude racista não se transforma automaticamente em um comportamento racista. Podemos acreditar que “os brancos são mais bonitos” (atitude racista), mas isto não quer dizer que diremos às pessoas negras que os brancos são mais bonitos (comportamento racista), mas nos fará usar expressões como “cabelo ruim”, “que mulher negra bonita!”, “ele é negro, mas é bonito” e outros mais comportamentos racistas. Portanto, tal atitude racista nos levará a agir de forma a excluir a população negra, puni-la, violentá-la etc., ou seja, são atitudes com efeitos negativos para a população negra. Com isso, queremos afirmar que atitudes racistas são tão prejudiciais às populações negras quanto os comportamentos racistas. Em geral os efeitos

materiais que recaem sobre o negro como resultado da atitude racista são muito negativos: dificuldade para obter trabalho (BENTO, 2022), reprovação e evasão escolar (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006), abuso físico como bater, abuso psicológico como xingar, encarceramento da população negra (SILVA, 2018) entre outros.

Como podemos perceber os efeitos das atitudes racistas sobre a população negra nem sempre ocorre imediatamente a atitude racista, por isto é preciso uma observação mais atenta e prolongadamente para definir se é ou não racismo. Já o comportamento racista é uma ação nitidamente racista, seu efeito é imediato pois trata-se de uma ofensa, uma humilhação ostensiva, uma violência direta (material ou simbólica).

Castro e Abramovay (*ibid*) ao relatar a forma como os estudantes da 4ª série dizem que a professora prefere uma estudante branca e pretere um estudante negro transcrevem a fala dos estudantes sobre um momento em que ela adotou um comportamento racista com este estudante. De acordo com as autoras os estudantes afirmam que a menina “apronta, ela (a professora) não fala nada, agora, quando o B [menino negro] apronta ela já vem xingando, chamando ele de pretinho” (*ibid*, p. 258).

Diante disto, as práticas da sala de aula podem apresentar atitudes e comportamentos racistas por parte de docentes no momento de apresentar o conteúdo aos estudantes, pois conforme a concepção adotada pelo professor e seus conhecimentos sobre as relações étnico-raciais, pode favorecer a construção de uma identidade branca valorizada e a construção de uma identidade negra inferiorizada e no momento em que se relaciona com os estudantes, pois pode manifestar maior confiança, afetividade, expectativa positiva, paciência etc. com os estudantes brancos em detrimento dos demais. Sendo assim, a necessidade de o professor entender como as relações étnico-raciais no Brasil foram e são forjadas, é urgente para que ele possa ser um sujeito ativo e consciente nesse processo e transformá-lo. E esta é uma necessidade de todos os professores, já que estamos falando de comportamentos e atitudes, e não apenas dos professores de ciências humanas.

5.4 Estudantes – atitudes e comportamentos racistas

Entre os estudantes, as pesquisas de Cavalleiro (2018), de Castro e Abramovay (2006) e de Fasson (2017) aqui apresentadas apontam inúmeras atitudes e comportamentos racistas.

Fasson em sua dissertação de mestrado de 2017, cujo objetivo era, justamente, observar as relações raciais entre as crianças apresenta muitos exemplos de atitudes racistas entre os estudantes do 4º ano de uma escola municipal de São Paulo. Como já dissemos antes, a escola em que a autora fez sua pesquisa considera o racismo um elemento importante para entender a realidade brasileira, tendo inclusive ganhado prêmio por projeto desenvolvido para debater o racismo na escola.

Portanto, as crianças desta escola reconhecem atitudes e comportamentos racistas, o que não significa que suas atitudes e comportamentos não sejam racistas, já que nos demais campos sociais (na família, na mídia, na comunidade, na igreja etc.) o racismo continua sendo reproduzido e elas estão em contato com ele. No entanto, se o racismo não deixa de existir nessa escola, o compromisso dela com uma educação que debata o racismo surtiu o efeito de fazer com que os estudantes repudiassem o racismo quando este se expressa como comportamento discriminatório, sobretudo, de acordo com Fasson (2017), os estudantes negros não ficam silenciados diante da violência racista. Assim, na frente da professora as crianças não expressam comportamentos de discriminação racial, mas quando estão entre elas, em momentos de disputa, principalmente, esses comportamentos vem à tona, mas suas vítimas reagem a ela.

Cavalleiro (2018) nos lembra que são os momentos de disputas aqueles em que mais o racismo se manifesta. Falando sobre crianças que estavam brincando distantes da professora ela afirma:

algumas falas explicitamente preconceituosas foram ouvidas nos momentos em que algo era disputado: poder, espaço físico ou companhia. Isso levou-me a pensar que a sua ocorrência é mais comum nos momentos em que se deseja vencer o outro que, até o momento, participava do grupo. O preconceito e a discriminação aparecem como uma poderosa arma nos momentos de disputas, capazes de paralisar sua vítima. (*ibid*, p. 53)

Uma das atitudes raciais apresentadas por Fasson (2017) diz respeito a preferência estética das crianças. De acordo com a autora as “preferências estéticas das crianças revelaram que o branco é tido como padrão, norma, independentemente da identificação de cor/raça das próprias crianças.” (*ibid*, p. 100-101). Ou seja, para as crianças, sejam elas brancas ou não, o que é bonito é aquilo que está relacionado ao branco.

O Cabelo é um dos elementos mais importantes nesta questão. Enquanto o cabelo liso é tido como padrão de beleza, o cabelo crespo faz do corpo que o mantém alvo de inúmeras agressões, como relatam Castro e Abramovay (2006), desde xingamentos até associação com o piolho são feitas aqueles que têm o cabelo crespo. As autoras afirmam:

O cabelo é um imprescindível marcador no estabelecimento de enquadramentos das identidades raciais entre alunos. A rejeição estética dos

cabelos crespos, cacheados e/ou volumosos relaciona-se com padrões de beleza inspirados numa concepção eurocêntrica de beleza. Parece haver associações implícitas e explícitas entre a aparência do cabelo utilizado pelo aluno negro e expectativas relativas às formas de comportamento social, hábitos de higiene, capacidade intelectual, tendência a sociabilidade ou isolamento e mais uma série de outros predicativos contidos em apelidos e xingamentos. (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p. 210)

As autoras ainda relatam alguns dos apelidos/xingamentos que os estudantes negros recebem devido ao cabelo crespo: “Cabelo ruim”, “Cabelo à prova d’água”, “Assolam”, “Cabelo duro”, “Piolho” e “Pixaim” (*ibid*, p. 209). Com isto percebemos que a atitude racista se transforma em um comportamento de discriminação racial, quando de uma preferência (ter o cabelo liso como o mais bonito) os estudantes passam a ações que humilham as pessoas negras.

Já Eliane Cavalleiro (2018) relata a relação que as crianças da educação infantil criam com o cabelo crespo, elas o associam a estar descabelada. A autora afirma: “Quero saber o nome de uma menina e pergunto a Maiara (negra), próxima a mim, o nome da amiga. Ela indaga: “Qual? Aquela descabelada?”. Aproveitando-me dessa fala, pergunto a ela se há mais “meninas descabeladas”. Ela aponta quatro colegas negras.” (*ibid*, p. 65). Nesta fala há algo importante a destacar: a introjeção da discriminação racial por uma menina negra, as falas racistas que ouviu foram apropriadas por ela, que agora as reproduz.

Cavalleiro (*ibid*) continua a nos falar sobre os comportamentos racistas das crianças com os estudantes negros, estes são xingados de fedorentos, de neguinhos, são hostilizados e são repelidos pelos colegas. Cavalleiro relata o caso da menina Aparecida que brincava sozinha. A pesquisadora lhe pergunta por que ela estava brincando sozinha a menina lhe diz que

As crianças só brincam com ela: “quando eu trago brinquedo. Porque eu sou preta. A gente estava brincando de mamãe. A Catarina branca falou: ‘Eu não vou ser tia dela (da própria criança que está narrando)’.

A Camila que é branca não tem nojo de mim.

- E as outras crianças têm nojo de você?

- Têm. (*ibid*, p. 45)

Assim, como a menina Aparecida de que fala Cavalleiro, Fasson (2017) também relata o isolamento dos estudantes negros que muitas vezes comem sozinhos, estudam sozinhos e brincam sozinhos depois de serem repelidos em meio a uma escola cheia de crianças interagindo entre si. Esta autora nos conta sobre um momento de isolamento do menino Gabriel, estudante negro, que sistematicamente é alvo de humilhações racistas:

Durante atividades em dupla ou em grupo, percebia que muitas vezes o menino fazia a tarefa sozinho. Ou, então, que era escolhido por último. Certa vez, perguntei a ele porque (sic) estava fazendo sozinho, e ele me respondeu que ninguém queria fazer a tarefa com ele. Que uma menina iria fazer, mas

acabou mudando de ideia e se sentou com outro colega. Ainda sobre essa questão, percebia o discurso de alguns colegas de que ele era burro, incapaz, que não sabia das coisas. (*ibid*, p. 134)

Outro comportamento de discriminação racial na escola são as brincadeiras que humilham os estudantes negros os quais têm seu corpo associado a algo que o deprecia, ou inferioriza. São tidas como brincadeiras ou porque são feitas por amigos ou porque quem as pratica alega tratar-se de brincadeira. Elas são mencionadas nas pesquisas das três autoras aqui tratadas: Cavalleiro (2018), Castro e Abramovay (2006) e Fasson (2017). Castro e Abramovay (2006) afirmam que

Os apelidos, mesmo os de cunho racial, são percebidos na maioria das vezes como brincadeiras pelos alunos. Esse tipo de procedimento parece minimizar a explicitação da violência presente nas interações dessa natureza, o que não significa que por isso seja menor a dor provocada no alvo da brincadeira. (*ibid*, p. 203)

Outro aspecto das “brincadeiras” racistas é o fato de que elas naturalizam as práticas racistas e acabam provocando a falta de punição recorrente no Brasil ao racismo, da qual nos fala Adilson Moreira (MOREIRA, 2019). Para este autor as brincadeiras racistas são “um meio de divulgação de estigmas referentes a membros de minorias raciais. [...] tem o propósito de afirmar a ideia de que os membros do grupo racial dominante são os únicos atores sociais merecedores de respeito, [...] os únicos atores sociais competentes.” (*ibid*, p. 84). O autor ainda afirma que o objetivo do humor racista, como ele se refere às “brincadeiras” racistas, é

[...]convencer os indivíduos de que os arranjos sociais só podem ser preservados se pessoas brancas forem mantidas em posições de poder. [...] Uma pessoa branca que procura degradar negros por meio de humor racista está dizendo que eles são inferiores, mas também está afirmando que brancos são necessariamente superiores a eles. O humor racista [...] é também uma forma encontrada pelas pessoas brancas para defender a posição privilegiada que ocupam, razão pela qual não podemos ignorar seu caráter estratégico. (*ibid*, p. 84-85)

Apontar tais questões é importante porque a escola pode interromper essa naturalização do racismo e do lugar dos brancos na estrutura social, impedindo que “brincadeiras” racistas sejam percebidas como brincadeiras, chamando a público seu caráter humilhante, violento, racista.

5.5 Consequências do racismo na escola sobre os estudantes racializados

O racismo aparece nestas atitudes e comportamentos como humilhações e violência. Ele se manifesta em livros didáticos, práticas pedagógicas e nas relações entre os colegas, como vimos, produzindo um sofrimento tão grande que a criança passa a se rejeitar como é. Assim, uma consequência desta reprodução sistemática de atitudes e comportamentos racistas é a introjeção do racismo. As crianças negras têm a produção de sua identidade prejudicada por falas, imagens e ações racistas. Com isto perdem o desejo de ser como são, sobre isto Cavalleiro (2017) afirma:

[...]o modelo de beleza branca pode estar se tornando desejável. As crianças não brancas passam a admirar e desejar para si esta estética a exemplo do que diz a pequena Denise (negra) “É eu disse para minha professora que eu não queria ser preta, eu queria ser como a Angélica¹⁶. Ela é bonita!” (*ibid*, p. 65)

Esse desejo não é algo natural, como vimos, os estudantes negros, são reiteradamente informados, seja por professores ou por colegas, de que ser bonito é sinônimo de ser branco, enquanto a sua estética é desvalorizada, desqualificada.

Outro comportamento que produz prejuízo sobre a identidade da criança negra é a relação que é estabelecida, agora principalmente por livros didáticos e práticas pedagógicas despreparadas para lidar com a educação das relações raciais, é entre a população negra e situações negativas como a miséria, a pobreza, o crime, a ignorância, só para citar algumas. Essa relação é estabelecida como se tais situações tivessem origem em atitudes, comportamentos e escolhas das populações negras, sem mencionar como estas populações têm poucas oportunidades de se desvencilhar destes problemas. Comumente se alega que vivenciam estas dificuldades porque não se esforçaram para evitá-las e, aí, a questão do mérito aparece para explicar resultados, sem considerar a posição social inicial do grupo de pessoas negras nas disputas do capitalismo, posição altamente desvantajosa. Talvez o que essa pedagogia do mérito não considera é o quanto ela é favorável a manutenção das desigualdades sociais que nos mergulham em problemas sociais graves. Quando a escola reproduz a ideologia do mérito ela passa a ser um ator social importante na manutenção das desigualdades, porque não oferece possibilidade para seu desvendamento e sua superação.

¹⁶ Apresentadora de TV loira.

Um efeito importante desta humilhação sofrida constantemente pelas crianças negras é o sofrimento, que elas passam a ter como companheiro na escola. Ir à escola é sinônimo de sofrer. Vemos isso quando a menina Denise diz a Cavalleiro que deseja ser como uma mulher loira (2018), ou quando Gabriel afirma a Fasson (2017) querer sair da escola. Sem contar a menina Aparecida, cuja colega sente nojo por ela (CAVALLEIRO, 2018), como Aparecida se sentirá?!

Castro e Abramovay (2006) também relatam uma situação de sofrimento vivenciada por um estudante negro. De acordo com o roteiro de observação de sala de aula, em escola pública de Salvador, pelas autoras citado, a professora está aplicando uma prova e ficou por último um estudante negro, como ele demorou para entregar a prova ela foi até ele para saber o que estava acontecendo, viu que sua prova estava em branco, a professora lhe perguntou “por quê?”, o estudante respondeu “não sei”, ela observou que no seu braço tinha uma frase escrita: “sou muito infeliz” o menino estava chorando. A professora, com cuidado, foi lhe orientando, o menino se sentiu satisfeito e conseguiu terminar a prova. (*ibid*). Com isto vemos que o sofrimento é um companheiro de estudantes negros dentro da escola.

Outra consequência é, como já falamos anteriormente, a produção de um sentimento de grande autoestima nas crianças brancas, fazendo-as se acreditarem melhores e reproduzir tais violências por meio de atitudes e comportamentos racistas e, por outro lado, produz um sentimento de baixa autoestima nas crianças negras, fazendo-as descreditarem do valor que têm, de sua beleza, das suas possibilidades de realização. Com isto a escola educa para relações raciais que mantêm os privilégios da branquitude e a opressão da população negra. Disto, destacamos a importância de uma educação das relações étnico-raciais que considere a problematização do que é ser branco e o que é ser negro e não apenas uma educação das relações raciais para os negros, pois como afirma Bento (2014), o racismo foi criado pelo branco, então ele é um problema do branco. Se, nós docentes ignorarmos a produção da baixa autoestima dos negros na escola, poderemos ser responsáveis pelo desinteresse pela escola, pelos estudos, já que sem ver sentido em tanto sofrimento, os estudantes negros podem desistir da escola. Castro e Abramovay (2006) fazem menção ao fato de que a queda da autoestima tem relação com as situações de constrangimento vivenciadas na escola ou fora dela. As autoras afirmam: “O tratamento que os alunos negros recebem nas escolas exerce influência na concepção que fazem de si mesmos, sendo que o desempenho escolar está diretamente associado a essa concepção, por muitas vezes inferiorizadas.” (*ibid*, p. 342).

Da mesma forma que as autoras mencionadas anteriormente, Fasson (2017) entende que há relação entre o tratamento que as crianças negras recebem e seu desempenho escolar, ela afirma: “Podemos, assim, levantar a hipótese de que essas vivências impactam no desempenho e progressão escolares, o que teria um efeito cumulativo perverso ao longo da vida do indivíduo, no sentido de reforçar as desigualdades raciais existentes.” (*ibid*, p. 136).

Já no início do livro de Castro e Abramovay (2006) elas mencionavam o estudo do Inep, órgão do Ministério da Educação que relaciona discriminação e desempenho escolar, segundo as autoras “analisando dados do Saeb 2003, o Inep verificou que alunos de 4ª série do ensino fundamental que sofrem rejeição por parte de colegas ou professores revelam um desempenho acadêmico 22,86% menor do que os que não sofrem esse problema” (*ibid*, p. 143)¹⁷.

As autoras anteriormente citadas levantam a hipótese de que outro efeito provocado pelas atitudes e comportamentos racistas que os estudantes negros sofrem diz respeito a evasão escolar. Os estudantes negros eram os que mais evadiam no início dos anos 2000 (*ibid*). Em 2020 o jornal Folha de São Paulo dava a notícia de que “Dos 10 bilhões de jovens brasileiros entre 14 e 29 anos de idade que deixaram de frequentar a escola sem ter completado a educação básica 71,7% são pretos ou pardos” (PALHARES, 2020). Ou seja, em 2020 os negros permaneciam com as maiores taxas de evasão. A questão é: poderia ser diferente? O que poderia ser feito para mudar essa situação? Até aqui vimos que a população negra tem sido sistematicamente alvo de um processo de desumanização dentro da escola. O que nos impressiona é que tantas pessoas negras ainda frequentem a escola sob essas circunstâncias.

5.6 A escola e o processo de humanização do ser

Lígia Márcia Martins (2015) nos adverte, a partir das leituras que fez de Marx, que a humanização vai sendo produzida no ser a partir da atividade/trabalho que este realiza ao longo de sua vivência. A autora afirma: o trabalho

[...]é a atividade vital do homem. Se o que caracteriza uma espécie para além de sua organização biológica é a atividade que ela executa para produzir e reproduzir sua vida, no caso do homem essa atividade é o trabalho, pelo qual ele se relaciona com a natureza e com os outros homens, criando as condições necessárias de produção e reprodução da humanidade. (*ibid*, p. 3)

¹⁷ As autoras esclarecem que essa rejeição não é de natureza exclusivamente racial, entendemos que isto não invalida o dado.

Na escola, docentes e estudantes estão em trabalho/atividade. Para Martins (*ibid*) por esse trabalho/atividade o ser entra em contato com a natureza e os demais membros do seu grupo, os transforma e com isto transforma a si mesmo. Nesse processo vai se desenvolvendo o conhecimento e a consciência deste ser sobre si, a natureza e sua realidade. Em relação com os demais membros do grupo social é que este ser realiza sua atividade/trabalho, com isto vai adquirindo o conhecimento historicamente produzido pelo grupo humano. Se isto acontece nas atividades de modo geral, nas atividades realizadas na escola isto se dá de forma mais específica. Este é o processo de humanização da pessoa humana. Neste processo, de acordo com a autora, vai se formando a personalidade deste ser humano (*ibid*). Na escola docentes e estudantes estão em trabalho/atividade, estão, portanto, no processo de produção da humanização e da personalidade uns dos outros. Paulo Freire (1997) nos lembra que o professor é educador/educando e o estudante é educando/educador, nos lembrando que o conhecimento e a consciência¹⁸ se desenvolvem por meio da relação que o trabalho/atividade do docente e do estudante estabelece entre ambos. E Martins (2015) nos lembra que é nesse processo que a personalidade se forma.

Essa personalidade se desenvolve por processos biológicos e sociais, de maneira intrincada (*ibid*), com isto a autora quer chamar atenção para o fato de que a personalidade não é produto exclusivamente de fenômenos físicos/químicos que ocorrem no cérebro de uma pessoa, mas que de forma intrincada a estes processos físico/químicos intervêm processos sociais que atravessam a vivência desta pessoa e de tal amalgama surge a personalidade do indivíduo. Com isto a autora deseja realçar, também, o papel do capitalismo na formação da personalidade humana. Sobre isto ela pontua:

[...] a organização social capitalista se caracteriza pela alienação do trabalho e do trabalhador, culminando no esvaziamento do homem em suas relações para com a natureza, para com os outros homens e conseqüentemente para consigo mesmo, ou seja, culmina no esvaziamento de sua própria personalidade. (*ibid*, p 4)

¹⁸ Adotamos o significado de consciência a definição que Martins (2015, p.59) apresenta:

[...] define-se a consciência como um sistema de conhecimentos que vai formando-se no homem à medida que ele vai apreendendo a realidade, pondo em relação as suas impressões diretas com os significados socialmente elaborados e vinculados pela linguagem, expressando as primeiras através das segundas. Por tais razões é que podemos afirmar que a consciência é social por natureza, isso é socialmente condicionada em seus determinantes e conteúdos. Esse reconhecimento, porém, não é obstáculo para uma distinção entre a dimensão social e individual da consciência.

Apesar de a autora estar se referindo a categoria trabalho, pois seu livro, diz respeito a formação da personalidade do professor, sua análise não se restringe à esta categoria, mas se estende à categoria atividade em sua concepção mais abrangente. Assim, a autora nos lembra que “a atividade [...] desempenha papel decisivo na constituição da personalidade”, se esta atividade é alienada, poderá produzir uma personalidade alienada, ou seja, uma personalidade alheia à realidade, que não se percebe como parte dela enquanto sujeito social que age sobre ela e a transforma. Mas além da atividade, entendemos que atuam no processo de constituição da personalidade todo tipo de relação (com os indivíduos, com o meio social e seus elementos formativos – escola, igreja, mídias, redes digitais etc.) estabelecida por essa personalidade, sendo estas relações realizadas sob o paradigma do capitalismo, essa personalidade poderá ter forte influência deste modo de sociabilidade sob seu processo de formação.

Estes apontamentos de Martins (*ibid*) são importantes para compreendermos as atitudes e comportamentos racistas na sociedade brasileira, já que não nascemos racistas e sim vamos nos tornando racistas, um aspecto da personalidade que se forma a partir da organização social capitalista, pois esta tem o racismo como um de seus mecanismos de opressão e exploração e conta com a alienação dos sujeitos sociais para que assim permaneça. No Brasil a alienação acerca da raça e do racismo ancora-se na ideologia da democracia racial. Para Wilson Honório da Silva (2016) esta ideologia é fundamental para mascarar a exploração capitalista e promover a divisão da raça negra no Brasil.

Na educação brasileira, naquilo que se refere à raça, a alienação está relacionada a produção de uma identidade negra com características altamente negativas, ou seja, ela se processa por meio da negação/difamação da identidade negra e indígena. Para isto primeiro a ideia de que somos mestiços, portanto não temos identidade negra ou indígena, não temos raça, é apresentada para os estudantes. Tais concepções são difundidas em livros didáticos, currículos e práticas pedagógicas por meio do mito da formação da nação brasileira que afirma que esta se originou da junção das três raças (indígena, africana e europeia) como se isto tivesse ocorrido de forma harmônica. Dando ênfase à raça europeia como aquela que nos forneceu “as melhores características”, é que se vai fortalecendo a ideologia do branqueamento no país. Para usar o conceito que Martins (2015) trabalha, a personalidade do ser vai sendo produzida socialmente para criar o “sonho” de que nos tornaremos brancos, de que alcançaremos os privilégios da branquitude em algum momento da nossa história. Mas para isto é preciso distanciar-se da

identidade africana e indígena¹⁹. É preciso alienar-se delas, negá-las na constituição da nossa nação. Assim, em vez de procurar combater os privilégios da branquitude na produção e reprodução do território nacional, esta personalidade alienada busca negar seu vínculo com a identidade negra e busca fazer parte do pequeno grupo que se apropria da riqueza produzida pelo trabalho social no Brasil (já que tem vivenciado um processo de exclusão violento), sem se questionar sobre como isto produz desigualdades socioespaciais e raciais importantes no território brasileiro.

Além disso, imagens em livros e de atividades de aula que ligam o negro e o indígena a questões negativas (pobreza, miséria, violência etc.) vão sendo difundidas na sala de aula (e em outros setores presentes na vida cotidiana como a igreja, a mídia, a família) associando estes grupos racializados a aspectos negativos e inferiores da realidade, como já vimos. Com isto, está pronta a ideia de que ser negro é algo negativo, daí a necessidade de se afastar desta identidade, de alienar-se dela. Assim, estudantes e professores, podem ter suas personalidades forjadas para adotar tais perspectivas e reproduzir atitudes e comportamentos racistas em suas interações dentro da escola, como pudemos observar na seção anterior. Este processo é muito importante para organização social capitalista. Wilson Honório da Silva afirma:

Vincular a identidade racial de negros e negras ao tom de pele foi um mecanismo colocado a serviço de destruir esta mesma identidade na medida em que, num país marcado por quase 400 anos de escravidão negra, ser branco/a (ou declarar-se como tal) é um ideal que se contrapõe à toda carga negativa associada à negritude.

Ou seja, por cima e para além das possibilidades infinitas que podem existir entre “o moreno claro”, o “pardo” ou o “retinto”, aqui sempre houve um “modelo” a seguir: o branco. E a burguesia se utilizou de todos os mecanismos possíveis (a educação, os meios de comunicação, a exclusão socioeconômica, a repressão policial ou a discriminação generalizada) para que negros/as vissem no “branqueamento” o caminho para a aceitação e ascensão sociais. (2016, p.100)

Esta identidade negra descaracterizada (não temos a pele escura, não somos negros), num país em que mais de 50% da população é negra, interessa a quê? Por este processo se constrói a alienação destes sujeitos sociais – brancos e negros - (é importante perceber que estes têm atuação decisiva nesse processo, pois difundem comportamentos e atitudes que exaltam o branco em detrimento do negro) e, portanto, sua humanização não se completa, fica mutilada, usando uma expressão de Milton Santos.

¹⁹ Não acreditamos que a identidade africana e indígena estejam presentes na sociedade brasileira de modo estanque, para nós ela sofre transformações, mas ainda assim carrega elementos característicos de tais identidades que são menosprezados socialmente como expressão do racismo construído nesta sociedade.

Retomando a citação de Martins (2015), nela a autora afirma que a alienação culmina, entre outras coisas, no esvaziamento das relações do homem “para com os outros homens e conseqüentemente para consigo mesmo” (*ibid*, p.4). Disto resulta a indiferença com que o racismo é tratado dentro da escola, ele não é reconhecido. Sendo assim, na relação que os sujeitos sociais desenvolvem na escola, ele não pode ser superado.

Martins (*ibid*) afirma:

No seio da sociedade capitalista, o professor é um trabalhador como outro qualquer, entretanto, o produto do seu trabalho não se materializa num dado objeto físico. O produto do trabalho educativo revela-se na promoção da humanização dos homens, na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano. Encontra-se na dependência do desenvolvimento genérico do seu autor e, conseqüentemente, em íntima relação com seu processo de personalização. (*ibid*, p.4)

A autora nos lembra que outras formas de trabalho não deixam de herança ao seu produto a alienação da sua personalidade como o trabalho do professor, para ela

a alienação do professor interfere decisivamente na qualidade do produto de seu trabalho. O trabalho educativo pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens. (*ibid*, p.5)

Assim, a alienação do professor acerca do conhecimento que diz respeito as relações étnico-raciais, vai produzir o que vimos nas seções anteriores: atitudes e comportamentos racistas por parte de professores e estudantes. E o processo de produção da humanização de ambos estará comprometido, ou seja, ambos se desumanizam ao praticarem e ao serem alvos de tais atitudes e tais comportamentos. Fanon (2022) já alertava para isto.

Para Paulo Freire (1997) o papel da educação na humanização é promover uma educação problematizadora da realidade, capaz de “desmascarar” a realidade opressora. De acordo com o autor para conseguir isso é preciso ter uma visão crítica do saber, ou seja, é preciso considerar que “todo saber se encontra submetido a condicionamentos-históricos sociológicos” (*ibid*, p. 15). Isto requer que estejamos atentos aos conhecimentos que, nós docentes, desenvolvemos nas práticas pedagógicas de que somos sujeitos junto dos estudantes, que estejamos atentos aos materiais com que trabalhamos em aula, que estejamos atentos às nossas práticas (atitudes e comportamentos) em aula e, por fim, que estejamos atentos às relações estabelecidas entre nós e os estudantes, entre os estudantes e entre eles e os demais sujeitos sociais presentes na escola. Uma educação que promova a humanização é aquela que busca “desmistificar a realidade”, como afirma Paulo Freire (*ibid*), que luta por uma humanidade

peessoa, não coisa, capaz de transformar o mundo. Este deve ser o propósito da Educação para as relações étnico-raciais. Estas devem se voltar para a reformulação de conteúdos, comportamentos e atitudes racistas que estiveram presentes na educação caso queiramos promover a humanização, devem colaborar com a desconstrução do imaginário da branquitude já que este se autoafirma como superior. Deve desfazer sentimentos de superioridade e de inferioridade, como está colocado nas Diretrizes para a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004).

6 CAPÍTULO 6: GEOGRAFIA, GEOGRAFIA ESCOLAR E AÇÃO DOCENTE

De acordo com Moreira (2006) a Geografia surge na Grécia e vai se desenvolver por duas vertentes. A primeira vai influenciar os debates em torno da democracia e a segunda vai influenciar o comércio e o Estado. Enquanto a primeira vertente vai se caracterizar por pensar a sociedade e a sua transformação, a segunda vertente por ser constituída de relatos de povos, de terras e por mapas. Tais relatos permitirão aos romanos acesso aos domínios gregos durante o apogeu do Império romano (MOREIRA, 2006). Moreira (*ibid*) afirma que os romanos farão uso da Geografia como uma “arma de formação do vasto império em expansão” (*ibid*, p.16) e abandonarão a outra vertente da Geografia presente entre os gregos. Este autor nos informa que dos romanos até a modernidade a Geografia é um “inventário sistemático de terras e povos” (*ibid*, p.19)

Já no século XVIII a Geografia adquire status científico com a escola alemã de Geografia. Nesse período a Alemanha passava por um lento processo de desenvolvimento capitalista e influenciada por este processo desenvolve-se duas vertentes de Geografia uma que vai se preocupar com questões “político-estatísticas” e outra que se afirmará uma “Geografia pura” (*ibid*). Esta última tem interesse em pensar os limites naturais de um território e a primeira está preocupada com a unidade interna da Alemanha. Ambas estão interessadas na unificação do território alemão para que sua burguesia imperialista possa adentrar na disputa geopolítica pela África (*ibid*).

Na Alemanha a Geografia estará presente no pensamento de Kant, que de certa forma influenciará na divisão da Geografia em física e humana. Este pensador irá influenciar os responsáveis por “elevar” a Geografia a categoria de ciência acadêmica, Humboldt e Ritter. Enquanto este último, como estudioso da antropologia, atribuía a Geografia uma categorização de ciência histórica, o primeiro a pensava em relação a ecologia. Ambos veem a Geografia como a totalidade das coisas naturais e humanas. Eis que a Geografia está fundada enquanto ciência moderna. Ritter influenciará o pensamento de Ratzel na construção da sua Geografia, esta refletirá sobre o papel do Estado e a importância do território. Sua Geografia está comprometida com a burguesia imperialista alemã. (*ibid*)

Na França também surge a escola francesa de Geografia, que, segundo Moreira, “da crítica de Ratzel sairá o elemento chave da Geografia da ‘escola francesa’: a teoria do possibilismo. Seu formulador: Paul Vidal de La Blache.” Este autor também fará uma Geografia

“enquanto possibilidade de construção do Estado Nacional francês” (GIROTTTO, 2016, p. 168). Moreira (2006) acrescenta que essas Geografias estão a serviço dos interesses das elites burguesas de seus respectivos países.

Sobre a Geografia moderna Giroto afirma

Enquanto ciência moderna, a Geografia surge como elemento de reconhecimento, conquista e domínio territorial, ao mesmo tempo em que se configura como estratégia de construção e fortalecimento de certa identidade nacional. Vale ressaltar que este é também um dos fundamentos da Geografia que se fazia no mundo Greco-Romano, uma Geografia ligada à necessidade de expansão, organização e controle territorial. (2016, p. 167)

No Brasil os primeiros escritos acerca da geografia deste país apareceram nas obras de autores que não tinham formação em Geografia e eram altamente influenciados pelo pensamento da modernidade e por teorias raciais que se autodefiniam como teorias científicas. “O ‘geógrafo’ do período imperial era um autodidata, voraz leitor da bibliografia européia da matéria, copilador de seus antecessores, e atento observador de seu meio regional” (MORAES, 2002, p. 149). Sobre as teorias raciais Schwarcz afirma:

Modelo de sucesso na Europa de meados dos oitocentos, as teorias raciais chegam tardiamente ao Brasil, recebendo, no entanto, uma entusiasta acolhida, em especial nos diversos estabelecimentos científicos de ensino e pesquisa, que na época se constituíam enquanto centros de congregação da reduzida elite pensante nacional. (1993, p. 19)

Um destes centros era o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, que surgiu primeiro no Rio de Janeiro e depois se difundiu por outros estados brasileiros. O seu interesse era “Além do desejo de fundar uma historiografia nacional e original, há a intenção de não só ensinar e divulgar conhecimentos, como formular uma história que, a exemplo dos demais modelos europeus, se dedicasse à exaltação e glória da pátria.” (*ibid*, p. 134-135). No entanto, havia algo nessa pátria que sua permanência era indesejada: a população não-branca (afrodescendentes, indígenas e seus descendentes). Assim grande parte dos debates nestes institutos estavam relacionados a ideia de “melhorar a raça”. Então, em tais instituições, além dos museus, faculdades de medicina e de direito, as teorias racistas e do branqueamento da população se desenvolveram e se fortaleceram, sobretudo no pós abolição, como elemento do projeto de nação, pensado pelas elites brasileiras (*ibid*).

No século XIX é criado o Imperial Colégio de Pedro II, de acordo com Rocha (2000, p.131) “foi somente no século XIX que o ensino de Geografia adquiriu maior importância na educação formal existente, no país. Com a criação do Imperial Colégio de Pedro II, [...], a disciplina Geografia passa a ter um novo status no currículo escolar”. Antes disso, de acordo

com este autor, os jesuítas, por mais de duzentos anos, conduziram o ensino desta disciplina, sem, no entanto, dar a ela assento nas escolas enquanto disciplina escolar. O que só acontece com a criação do Imperial Colégio de Pedro II. Portanto, a Geografia escolar aparece no Brasil antes da Geografia acadêmica, a qual se institucionalizará apenas a partir da década de 1930 e passará a assumir o papel de formar os professores que ministrarão as aulas desta disciplina na escola pública.

A partir de então “o conhecimento geográfico desempenha papel importante nos currículos da elite brasileira” e “também cumprirá a função de inculcar, nas futuras gerações, o sentimento de identidade nacional” (GIROTTTO, 2016, p. 18), como fez nos países europeus.

Apesar de a Geografia Escolar ter uma história anterior à Geografia Acadêmica no Brasil isso dificilmente é considerado e na noção mais corrente entre uma e outra Geografia está relacionada a noção de transposição didática desenvolvida por Yves Chevallard. Para este autor o conhecimento ensinado na escola é tributário do conhecimento acadêmico, assim quem produz conhecimento é a academia e a escola tem o papel de apenas transmiti-lo de forma a torná-lo acessível aos estudantes (Giroto, 2016). Na teoria da transposição didática

o conhecimento escolar é encarado como simplificação do conhecimento universitário, a escola é vista como lugar da reprodução e ampliação do conhecimento, os docentes como transmissores ou executores do conhecimento científico e a formação docente está centrada no saber universitário. (informação verbal, 2020)²⁰

Apesar dessa tentativa de negar a existência de produção de conhecimento na escola, produzindo-se a noção de que professores e estudantes são agentes passivos nesse processo, há algum tempo isso vem sendo contestado por debates acerca do conceito de Cultura escolar. Gonçalves (2022) ao apresentar os estudos de Farias Filho *et al* (2004) relata que tais autores consideram que os estudos de cultura escolar devem considerar a relação da escola com outras instituições responsáveis pelos estudantes e articular outras categorias com potencial analítico tais como gênero, classe, raça, geração, etnia etc., assim será possível “entender as ações e os lugares ocupados por estes sujeitos nas teias que envolvem e fabricam as culturas escolares” (FARIAS FILHO, 2004 *et al*, apud GONÇALVES, 2022, p. 4).

Lestegás (2012) fez uso do conceito de Cultura escolar com o interesse de superar a teoria da transposição didática e empreender a reflexão acerca da Geografia Escolar. Ao contrário da teoria da transposição didática, o conceito de Cultura escolar considera que o

²⁰ Informações obtidas na aula da disciplina Saberes docentes, ministrada pelo Professor Doutor Eduardo D. Giroto, no segundo semestre de 2020, no departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

conhecimento escolar é resultado de múltiplos saberes e processos, a escola é lugar de criação e reinvenção de conhecimentos, os docentes são autores na produção de conhecimento e a formação docente é concebida no diálogo entre escola e universidade (Informação verbal, 2020).²¹

Já Audigier (1992) empreende a

defesa de um debate epistemológico acerca da Geografia escolar, partindo das seguintes premissas: a escola cria objetos particulares, como as disciplinas escolares; o docente de Geografia é alguém que circula dentro deste conjunto complexo de conhecimentos, práticas e concepções; a Geografia escolar não é uma tradição simplificada de uma Geografia concebida a parte, mas uma criação original que responde a finalidades sociais que lhes são próprias; são inúmeras as tradições da Geografia escolar que se relacionam, sobrepõem, tencionam e se expressam nas práticas educativas presentes na disciplina. (Informação verbal, 2020)²²

Assim, não é possível afirmar que a Geografia que se faz na escola seja apenas a transposição do conhecimento científico desenvolvido na universidade, a própria história do Ensino de Geografia na escola pública no Brasil desmente isso, como vimos. Além disso, diversos autores (CAVALCANTI, 2008; MOREIRA, 2014; GIROTTO, 2016; GONÇALVES, 2022) nos relatam a presença de uma Geografia distinta da Geografia acadêmica no espaço escolar, ou seja, para estes autores a Geografia escolar não é uma mera simplificação dos conhecimentos produzidos pela ciência geográfica. Portanto, mesmo sem contar com condições adequadas para o ensino-aprendizagem, professores e estudantes produzem saberes originais, como afirmam Lestegás (2002) e Audigier (1992).

De acordo com Gonçalves, “a escola tem uma cultura particular” (2022, p.3) e dentro desta cultura própria de cada unidade escolar, há a especificidade da Geografia escolar,

[...] que tem *histórias particulares*, que toma *configurações particulares*, porque tangida tanto por aquelas amarras institucionais (dos macro-sistemas de escolarização) e disciplinares (da ciência de referência), quanto pelas *contingências cotidianas* particulares de cada escola, de cada lugar-mundo onde se situa e de cada interlocução entre seus sujeitos e destes com as apresentações de mundo que ali circulam. (GONÇALVES, 2022, 3 – itálico da autora)

Giroto (2016) adverte para as implicações políticas e formativas no ensino e na formação docente em Geografia que a teoria da transposição didática traz:

²¹ Informações obtidas na aula da disciplina Saberes docentes, ministrada pelo Professor Doutor Eduardo D. Giroto, no segundo semestre do ano de 2020, no departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

²² Informações obtidas na aula da disciplina Saberes docentes, ministrada pelo Professor Doutor Eduardo D. Giroto, no segundo semestre de 2020, no departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Em primeiro lugar, ao considerar o saber acadêmico como origem do saber escolar, contribui para reforçar a ideia de que professor da escola é um mero reprodutor de conteúdos e conhecimentos produzidos por outrem. Levada ao campo das políticas educacionais, principalmente vinculados às ações curriculares, pode contribuir para reforçar uma racionalidade técnica que reduz o professor a função de executor de aulas e conteúdos sem que, muitas vezes, a discussão sobre os objetivos, funções, processos, paradigmas educativos sejam amplamente realizados. O atual currículo da rede estadual de São Paulo, construído em 2008, é um dos principais exemplos desta racionalidade, contendo um agravante: além de controlar os conteúdos a serem trabalhados, busca padronizar as ações educativas por meio de um caderno do professor que visa detalhar e controlar o que o professor deve fazer em sala de aula. Este controle também é encontrado na produção de avaliações padronizadas cujos resultados, muitas vezes, são atrelados à remuneração dos docentes, levando assim os professores a transformarem suas ações educativas com os alunos em simples treinamentos preparatórios para os exames padronizados. Os conteúdos e conhecimentos presentes nestas avaliações acabam, no limite, tornando-se o currículo ativo nas escolas sob a lógica tecno-racional de educação. (*ibid*, p. 15-16)

Este texto trata do currículo anterior ao Currículo Paulista, no entanto, o que o autor afirma sobre limitar a atividade docente a execução de aulas e conteúdos persiste no documento curricular atual, pois este documento tem como complemento uma série de cadernos, denominados *Currículo em Ação*, distribuídos aos estudantes e docentes para realização das atividades que as sequências didáticas do documento propõem.

Outra implicação destacada pelo autor é para formação inicial e continuada do docente. Nesta divide-se a reflexão acerca dos saberes docentes. Assim, a ciência de referência fica encarregada de desenvolver os conhecimentos científicos relacionados a área e a pedagogia encarrega-se de refletir sobre a “transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar” (*ibid*, p. 16). Para o autor um dos resultados disso “é uma formação docente em suas ações, conteúdos e concepções cada vez mais distante das condições concretas da realização da ação do professor no mundo contemporâneo.” (*ibid*, p. 17).

Portanto, a noção de que o(a) professor(a) é um(a) mero(a) facilitador(a) ou executor(a) daquilo que a academia ou o currículo oficial planejou para que ele(a) executasse é um retrocesso aos avanços das pesquisas sobre Geografia escolar, pois interdita a possibilidade de um processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento mais significativo que a noção de Cultura Escolar oferece.

Pensando nessa capacidade de agência do(a) professor(a) para, a partir de sua vivência na cultura escolar, produzir e desenvolver conhecimento em parceria com os(as) estudantes, foi que optamos por pesquisar como os(as) docentes estão desenvolvendo nas suas aulas os conteúdos e conceitos relacionados à temática racial. Considerando o fato de que, apesar de a

Lei 10.639 está em vigor desde 2003 e recomendar que os estabelecimentos de ensino tratem da história e cultura africana e afro-brasileira em seu currículo, isto ainda ocorre de forma tímida nas universidades como evidencia as pesquisas de Cirqueira e Corrêa (2014), de Oliveira (2020) e de Santos (2020), nos parece evidente que os(as) docentes de Geografia ao trabalhar com a temática racial em suas aulas estão construindo conhecimento sobre a relação entre espaço e a temática racial e levando a Geografia escolar a “empurrar” a universidade para esta direção. A seguir apresentaremos e debateremos essas questões a partir das respostas dos(as) docentes a nossa entrevista.

7 CAPÍTULO 7: O ENSINO DE GEOGRAFIA E A TEMÁTICA RACIAL: ENTREVISTAS COM PROFESSORES

Além da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental, fizemos a entrevista com professores(as) de Geografia da Rede Pública de Ensino e uma professora da rede privada, todas do estado de São Paulo. Decidimos entrevistar professores(as) da rede estadual e da rede municipal que trabalhassem ou não com a temática das relações étnico-raciais, no entanto, apenas os professores que afirmaram que trabalhavam com tais questões aceitaram participar da entrevista, como já afirmamos no capítulo 1. Como critérios de seleção utilizamos três: ser professor de Geografia, atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e trabalhar em escola localizada no estado de São Paulo.

A todos que manifestaram interesse em conceder a entrevista, apresentamos um Termo de Consentimento da entrevista em que expusemos sobre o que esta seria, nosso compromisso em manter suas identidades anônimas, a possibilidade de desistir da participação da entrevista a qualquer momento e o compromisso de lhes enviar a entrevista transcrita e a dissertação para que pudessem avaliar o que foi feito. Para esta etapa, elaboramos um questionário organizado em quatro partes: primeira parte sobre os dados pessoais dos(as) docentes; segunda parte sobre a formação inicial e continuada do(a) docente; terceira parte sobre a escola em que o(a) docente trabalha e como esta instituição se organiza para uma educação das relações étnico-raciais e por fim, a quarta parte sobre a compreensão que tem acerca do racismo e das relações étnico-raciais para o ensino de Geografia.

Entrevistamos 15 professores(as), a maior parte da entrevista ocorreu de forma remota e foi gravada para ser transcrita em um momento seguinte. Conseguimos fazer a transcrição de apenas 14 professores(as), pois uma das gravações não ficou nítida o bastante para que pudéssemos transcrever. Na transcrição optamos por manter alguns vícios de linguagens dos(as) docentes quando julgamos que isto iria deixar a sua fala mais compreensível.

Após a transcrição das entrevistas seguimos para a etapa de trabalho com os dados das entrevistas e a análise destes dados. Para analisarmos as entrevistas procuramos entender, por meio dos dados, se o(a) professor(a): a) entende o racismo como estrutural; b) consegue desenvolver o debate racial usando conceitos e temas da Geografia; c) consegue desenvolver o debate sobre a temática racial pela perspectiva da valorização da diversidade, pela denúncia da

desigualdade ou por ambas; d) consegue relacionar racismo e capitalismo e, por fim, e) entende o que é educação das relações étnico-raciais.

Para realizar esta pesquisa entrevistamos 14 docentes de Geografia, do Ensino Fundamental - Anos Finais, atuantes em escolas localizadas no estado de São Paulo.

Das quatorze pessoas entrevistadas, seis eram do sexo feminino e oito eram do sexo masculino. Do total de entrevistados sete se auto classificaram como pertencentes à raça negra, destes a maioria são mulheres, nenhum dos entrevistados negros tem mais de 40 anos e a maioria atua na sala de aula a menos de 11 anos. Os(as) docentes negros(as) estudaram principalmente na Universidade Estadual Paulista – UNESP (4 pessoas), na Universidade de São Paulo – USP (2 pessoas), na Universidade Federal de Viçosa – UFV (1 pessoa), na Universidade Estadual de Londrina – UEL (1 pessoa) e na Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos – FICHSEG (1 pessoa). Dos(as) entrevistados(as) apenas cinco são brancos(as), a maioria dos brancos são homens e atuam na educação a menos de 11 anos, com exceção de um professor que já tem mais de 20 anos atuando neste setor. Os(as) docentes brancos estudaram principalmente na Universidade de São Paulo (2 pessoas) e na Universidade Estadual Paulista (2 pessoas), também há docentes brancos na Universidade Federal Fluminense – UFF (1 pessoa). Os outros entrevistados são: indígena (1 pessoa), homem, de 47 anos, atua há quase 15 anos na rede estadual e estudou na Universidade de São Paulo e outro da raça amarela, homem, tem 34 anos, atua há quase 10 anos na educação e estudou na Universidade Estadual Paulista. Dos docentes entrevistados oito trabalham na rede municipal de São Paulo, uma na rede municipal de Analândia no estado de São Paulo, seis na rede estadual de São Paulo, uma na rede privada do município de São José dos Campos e três docentes trabalham tanto na rede estadual como na rede municipal. Todos esses dados podem ser observados no Quadro 1 deste capítulo.

As entrevistas ocorreram entre os meses de maio de 2022 a maio de 2023, 11 realizadas por meio de videoconferência e 3 de forma presencial.

Acreditamos que a apresentação do perfil dos professores ajudará a contextualizar as respostas trazidas por nós para análise. A fim de tornar este texto mais fácil de manipular optamos por dividi-lo em subitens de acordo com as temáticas abordadas no diálogo e na entrevista como apresentadas anteriormente.

Quadro 5- Dados dos professores entrevistados

Docentes *	Raça				Sexo		Idade				Formação inicial						Rede de ensino SP			Atuação em sala de aula (em anos)							
	N	B	I	A	F	M	20 a 29	30 a 39	40 a 49	>50	U N E S P	U S P	U F F	U F V	U E L	F I C H S E G	C O N C L U S Ã O	Mun	Est	Priv	< 1	1 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	> 20	
Akin	x					x		x						x		2009	x						x				
Amara	x				x		x				x					Sem		x		x							
Amir	x					x		x							x	2007	x	x								x	
Carla		x			x		x			x						2016			x		x						
Francisco		x				x			x		x					1998	x	x									X
Isabel		x			x		x						x			2020		x		x							
Oluwa	x				x			x		x						2016	x				x						
Paulo		x				x		x			x					2016	x				x						
Rodrigo		x				x		x		x						2016	x				x						
Rudá			x			x			x		x					2007		x						x			
Takeshi				x		x		x		x						2011	x						x				
Tata	x				x		x			x						2019	x				x						
Zari	x				x			x		x						2010		x					x				
Zuri	x					x		x					x			2014	x						x				

Fonte: elaborado pela autora com os dados das entrevistas realizadas com os(as) docentes de maio de 2022 a maio de 2023.

Raça: negra (N), branca (B), indígena (I) e amarela (A).

* Nomes fictícios

7.1 A formação docente e o contato com a temática racial

Nas entrevistas a maioria dos professores, nove, afirmaram não ter estudado conteúdos ou conceitos que se referissem à raça, racismo ou relações étnico-raciais em sua graduação, apesar de apenas um professor, o professor Francisco, ter se formado antes da Lei 10.639/03 entrar em vigor. Como podemos observar no quadro 1, quando os demais professores concluíram a graduação a Lei já estava em vigor há pelo menos quatro anos.

Um docente, formado em 2011 e quatro docentes (formados a partir de 2016) afirmaram terem estudado sobre tais questões nessa formação inicial, destes, três pessoas disseram ter visto a temática racial em uma disciplina optativa na Faculdade de Antropologia da UNESP (nos campos de Ourinhos e Rio Claro) e as demais, uma da USP e outra da UFF, disseram que a temática racial era tratada pelas disciplinas diversas oferecidas pela Faculdade de Geografia, o professor que se formou pela USP afirmou que os debates sobre a temática racial ocorria de forma superficial e de pouca frequência. Apesar desta baixa presença da temática racial na formação inicial de tais docentes, percebemos que a existência da Lei 10.639/03 já traz alguns efeitos positivos, como esses, sem que a Lei existisse provavelmente sequer isso haveria. Das quatro pessoas, apenas aquela que estudou na Universidade Federal Fluminense, afirmou que o debate racial era permanente nas aulas da graduação, mas ao mesmo tempo afirma:

[...] é algo que sempre esteve muito presente, mas eu não sei até que ponto estava muito presente porque, você sabe como é uma universidade pública, não sei até que ponto estava presente porque os alunos, né, em grande parte eram militantes e lev... faziam parte de diversos movimentos sociais e levavam esse debate, ou até que ponto eram os meus professores que estavam empenhados em ter este debate, às vezes (riso) é uma confusão entre os dois. Eu tinha alguns professores que eram muito preocupados com isso, porém não era área de pesquisa deles, então, era algo que era muito debatido de uma forma, não necessariamente aprofundada... (Professora Isabel)

Adiante a professora prossegue afirmando que a questão foi tratada de forma superficial. Isso foi relatado pelos(as) demais professores(as) (Oluwa, Tata, Paulo e Takeshi) que tiveram essas discussões na sua formação inicial. Outros(as) professores(as) afirmaram que tiveram contato na graduação com esta temática por meio de amigos que debatiam a questão, do movimento estudantil ou de outro movimento social presente na universidade em que tiveram sua formação inicial. A Universidade Estadual Paulista foi a universidade mais citada entre os

professores que relataram ter algum acesso ao debate racial na graduação, um exemplo de como isso se deu foi fazer uma disciplina optativa sobre a temática na faculdade de Antropologia desta universidade, mas como a disciplina era optativa nem todos os professores entrevistados formados pela UNESP, optaram por fazer a disciplina, foi o caso do professor Rodrigo, que teve contato com a temática por meio do movimento estudantil e não pela disciplina. Nas demais universidades isso só ocorreu porque os professores entrevistados, na época estudantes, procuravam se envolver em atividades e grupos da universidade relacionado ao tema: um grupo de pesquisa, um programa de pesquisa, uma disciplina em outra faculdade, entre outros. No departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Sociais da USP, um professor entrevistado afirmou que fez uma disciplina sobre o tema na faculdade de Antropologia e outro professor mencionou uma vaga lembrança da presença desta questão nas aulas da graduação, tratada de forma, também, superficial. O professor Paulo, que fez sua graduação em Geografia na USP, afirma:

[...]eu penso que estudei muito pouco essas relações, mas quando estudei, talvez não tenha estudado no âmbito do ensino... de pensar práticas de metodologias do ensino de Geografia tratando dessas temáticas. Elas estavam inseridas, por exemplo, nos cursos de Geografia econômica, de Geografia agrária, Geografia urbana... como temas da disciplina acadêmica, vamos dizer assim. Na formação de licenciatura, em si, não. Não tive.

É importante lembrar que a Lei 10.639 é do ano de 2003, ou seja, ela faz em 2023, ano que escrevemos essa dissertação, vinte anos e ainda assim não está no programa dessas faculdades de forma efetiva. Elas que formam professores para atuar na Educação Básica. O fato de ter disciplinas optativas para debater a temática étnico-racial já é um avanço, já que isto esteve ausente por muito tempo da sala de aula das universidades. Mas não é possível afirmar que se trata de uma formação efetiva sobre a temática racial, não se pode afirmar que tais universidades públicas e uma particular levem a sério a proposição da Lei 10.639/03 para considerar o debate acerca da temática racial na educação, já que uma disciplina optativa pode não ser acessada por alguns dos estudantes do curso de Geografia. Nenhuma das faculdades de Geografia em que tais docentes se formaram tiveram uma disciplina específica para debater as questões étnico-raciais a partir da perspectiva geográfica.

Como vimos pelo relato anterior do professor Paulo o debate ocorria se houvesse interesse do professor ministrante da disciplina em o levar adiante. E, o fato de o professor Paulo dizer que nas disciplinas referentes à Geografia econômica, Geografia agrária e Geografia urbana, os docentes terem trazido conceitos e conteúdos relacionados à temática racial relaciona-se à possibilidade de a Geografia oferecer subsídios para que possamos compreender

a presença das relações étnico-raciais na produção do espaço e na constituição de territórios. A partir desta afirmação do professor, notamos que a existência e presença de uma disciplina nos cursos de Geografia para debater a temática racial poderia ter sido apresentado de forma integrada ao invés da forma fragmentada que se viu em Geografia econômica, urbana e agrária. Ou seja, se a Geografia econômica apresenta o modo como as atividades econômicas estão distribuídas no espaço, com uma abordagem étnico-racial, podemos refletir sobre a situação econômico-espacial da população por raça e como o capital explora essas relações para se reproduzir e a partir disso refletir a organização do espaço urbano por meio das relações socioeconômicas que empurram a população negra e indígena para as periferias, enquanto mantém brancos em espaços privilegiados na cidade e como essa população negra e indígena, assim, como seus descendentes, chegam a cidade, procurando debater de quais territórios vieram e por que saíram de lá, com isto, trabalharemos o modo como os povos indígenas estão lutando por seus territórios, assim como a população negra, mas por outro lado a força econômica e política da elite agrária branca as expropria.

Mas, se por um lado as faculdades de Geografia da formação inicial dos professores participantes desta pesquisa trouxeram poucos conceitos e conteúdos referentes a temática racial, por outro lado, o interesse dos professores por tal assunto os aproximou de uma forma ou de outra de tais conceitos e conteúdos. Isso pode ser justificado por meio da busca de formação continuada pelos professores. Após a graduação, a maioria dos(as) entrevistados(as) deu continuidade aos estudos, com exceção de uma professora, pois ela estava no último ano da graduação. Os demais fizeram ou estão fazendo cursos, especializações, mestrado, doutorado ou outra graduação de temática variada, mas muitas das temáticas escolhidas pelos(as) docentes para estudar estão relacionadas a temática racial. Podemos observar o caminho formativo dos(as) docentes no Quadro 2 a seguir.

Quadro 6 - Formação continuada dos professores entrevistados

Docente	curso	Mestrado	especialização	Outra graduação	Cursando mestrado	Cursando doutorado
Amara						
Amir	x		x	x	x	
Akin	x				x	
Carla	x		x			
Francisco	x					
Isabel		x				
Oluwa	x				x	
Paulo	x					
Rodrigo	x					
Rudá	x		x	x		

Takeshi	x					
Tata	x			x		
Zari	x	x	x			
Zuri	x	x	x			x

Fonte: elaborado pela autora com base nas entrevistas realizadas de 2022 a 2023.

A formação continuada mais acessada por estes(as) professores(as), como vemos no quadro 2, são os cursos, tratam-se de cursos de aprimoramento da atividade docente na maioria dos casos. Estes são feitos em universidades públicas, como os cursos de extensão, e nas redes estaduais e municipais de ensino. Depois dos cursos a formação continuada mais acessada são os cursos de mestrado. Conforme vemos no quadro os professores que fizeram mestrado foram a professora Isabel, a professora Zari e o professor Zuri (estes dois últimos pesquisaram sobre relações étnico-raciais e Geografia, a professora Zari Geografia e Geografia negra – área de ensino - e o professor Zuri fez o mapeamento dos lugares que as pessoas pretas ocupam na USP).

Além desses professores há ainda três professores(as) cursando o mestrado (todos na área de ensino de Geografia e relações étnico-raciais). Quatro professores fizeram especializações: Amir, Carla, Rudá, Zari e Zuri. O professor Amir fez uma especialização em Educação Especial, outra em Ciência e Tecnologia e outra em Educação étnico racial. A professora Carla fez uma especialização sobre docência (nesta ela teve algumas aulas sobre relações étnico-raciais), o professor Rudá fez uma especialização sobre Ensino de Geografia. A professora Zari fez uma especialização sobre Geografia física e o professor Zuri fez uma especialização sobre Ensino e relações étnico-raciais. O professor Amir, o professor Rudá e a professora Tata fizeram uma segunda graduação, todos eles fizeram Pedagogia. Por fim, o professor Zuri está cursando o doutorado na área de relações étnico-raciais e ensino de Geografia, tal trajetória formativa desses professores(as) revela a busca pelo tema em sua formação continuada.

Nestas formações através de cursos oferecidos pela prefeitura de São Paulo os professores relatam terem contato com a temática das relações étnico-raciais, em relação a rede estadual os relatos foram menores, apenas dois professores relataram realizar algum curso oferecido pelo estado sobre esta temática. Os(as) professores(as) que fizeram pós-graduação relatam que tiveram contato com a temática das relações raciais, quatro destes(as) fizeram ou estão fazendo mestrado sobre a temática racial e um faz doutorado. Três destes(as) professores(as) fizeram mestrado *lato sensu* sobre a mesma temática. A maioria de professores(as) que estudam relações étnico-raciais na pós-graduação nesta pesquisa se dá porque esta foi, principalmente, com professores que trabalham com a temática em sala de aula,

já que aqueles docentes que não trabalham com a temática não se interessaram em participar da pesquisa.

Consideramos que as reuniões pedagógicas ocorridas nas escolas²³ são espaços de formação que ocorrem dentro da unidade escolar e permitem o diálogo, o debate e o estudo de temas que podem ser desenvolvidos em atividades pedagógicas dentro e fora da sala de aula. Por isso, em nosso questionário procuramos obter informações sobre este momento de formação e as possibilidades sobre a temática racial estar presente nesta formação. A seguir apresentamos alguns apontamentos dos relatos dos professores sobre essas formações.

Sobre as formações oferecidas pelas unidades escolares nas reuniões pedagógicas, os relatos apontam para a possibilidade de que na rede municipal essa discussão esteja mais presente do que na rede estadual. Sobre essa questão o professor Amir, que trabalha tanto no município quanto no estado, afirma:

Eu percebo que a rede municipal de São Paulo, ela encontra-se anos luz em relação a outras redes, principalmente a rede estadual. As discussões na rede estadual ainda, vamos dizer, são muito precoces, mas eles já deram o ponto de partida, mas as ações ainda são iniciais. Já na prefeitura de São Paulo existem vários documentos para referendar a lei e até mesmo regulamentar de uma maneira mais sistemática a aplicabilidade da lei. Então, na rede municipal esse assunto, ele é discutido constantemente. Recentemente fui dar uma série de palestras em várias escolas da rede municipal e o assunto principal era o letramento racial²⁴. Então, assim... isso desde a educação infantil até o ensino médio, porque a rede municipal tem 4 escolas do ensino médio, eles têm um trabalho muito forte, voltado nessa temática étnico-racial.

Pudemos constatar a mesma impressão no relato de outros(as) professores(as). Seis destes(as) relataram que nas escolas municipais em que trabalham essas discussões aparecem, apenas um(a) afirmou que não há este debate na escola em que trabalha, mas também disse que, como tem poucas aulas nessa escola, não participa das reuniões pedagógicas e um(a) professor(a) não se manifestou sobre a questão. Quatro professores(as) da rede estadual relataram que o debate faz parte das reuniões pedagógicas, mas isto ocorre de forma superficial e dois professores(as) afirmaram que esta não é uma pauta destes encontros. A professora da rede privada entrevistada afirmou que nas escolas particulares em que trabalha não há reuniões

²³ Na rede municipal recebem o nome de Jornada Especial de Formação – JEIF – e na rede estadual recebem o nome Aula para Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC.

²⁴ O letramento racial é uma reeducação antirracista do indivíduo. Esse conceito aparece no Brasil com Lia Vainer Schucman (2020), que o resgata de Twine (2004), antropóloga estadunidense que cunhou o termo *Racial Literacy* para compreender a forma como as pessoas brancas “adquirem consciência dos privilégios da branquitude, da estrutura racista da sociedade e como negociam sua branquitude.” (SCHUCMAN, 2020, p.188). É uma educação para a percepção de como somos racistas e para superação de comportamentos e atitudes racistas.

pedagógicas, portanto não há debates ou orientações acerca da temática racial a não ser a que está no material didático.

Como o professor Amir relatou, na rede municipal a questão racial está presente no currículo, no material didático oferecido pelo município e na formação da equipe pedagógica. Além disso, o município de São Paulo adotou esta pauta muito antes da rede estadual. Acreditamos que a isto se deva o fato de a temática racial estar mais presente nas reuniões pedagógicas das escolas municipais e menos na da rede estadual.

Nas escolas onde o debate sobre esta temática ocorre, de acordo com os(as) professores(as), ele é, na maioria das vezes, fomentado pelo grupo docente. Sete professores(as) relataram que esta não é uma demanda pela qual a coordenação pedagógica se interessa como um projeto de formação para a educação das relações étnico-raciais. Uma das professoras da rede estadual que afirmou que a coordenação da sua escola levou a questão para ser debatida disse que isto ocorreu de forma “pobre”. Segundo a professora Zari

[...] dentro da escola, quem dá ATPC, coordenação pedagógica... pra mim é pobre! Eu vejo... assim... esse ano... eu falo: “meu, poderia ser um lugar de tanta potência! E não só de discutir questão racial, de discutir uma série de coisas... e eu acho pobre! Eu não... eu não acho pobre só porque a pessoa não dá conta, é porque essa pessoa, também, está muito mais preocupada com a parte burocrática, com a AAP²⁵, com a prova do não sei o quê, do CAED²⁶... porque o governo do estado não dá brecha para trazer uma formação decente pra essa pessoa que é coordenadora...

Nesta fala a professora faz uma denúncia de como o órgão oficial da educação estadual trata a formação dos profissionais da educação: “[...]o governo do estado não dá brecha para trazer uma formação decente [...]”. O professor Amir aponta o mesmo problema que esta professora:

[...] por conta da formação precária de vários profissionais que atuam nessa rede, as discussões são muito tacanhas, são muito pequenas e limitadas, são limítrofes. E isso chega a um ponto de até mesmo querer misturar uma atividade étnico-racial com folclore, só pra ter uma noção de [...]como é tacanho, é pequeno ainda, o entendimento das questões étnico-raciais na rede estadual, principalmente na escola em que eu atuo. Então, infelizmente, nós temos muito que caminhar, está muito atrasado. Se eu fosse comparar as duas redes, é como se eu tivesse um país com IDH chegando no 0,999 e o outro com 0,142. Totalmente discrepante um do outro.

²⁵ A AAP é Avaliação da Aprendizagem em Processo, ou seja, é uma avaliação proposta pela secretaria da educação estadual para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes nas unidades escolares e propor uma adequação da escola para recuperação daqueles que necessitam dela e estratégias para melhorar o aproveitamento dos demais.

²⁶ Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED).

A maioria das vezes em que se pensa em debater a questão racial, isto ocorre porque os docentes levam a demanda para as reuniões pedagógicas, de acordo com o que os professores afirmaram, tanto nas escolas municipais quanto nas escolas estaduais.

Com o relato dos professores percebemos que a rede estadual oferece uma formação pouco consistente para os docentes relacionada a temática racial, já no município a temática aparece de forma mais constante e aprofundada.

Assim, naquilo que se refere a formação dos(as) docentes em termos da temática racial, podemos afirmar que ela ocorreu de forma mais aprofundada na formação continuada destes(as) profissionais: nas especializações, mestrado e doutorado. Ou seja, ocorreu porque os(as) docentes tiveram interesse em obter tais formações. Na formação inicial, as faculdades cursadas pelos(as) docentes não tinham um programa onde constasse tal temática e, mais uma vez, o docente que se interessou em ter a formação foi buscá-la fora da faculdade. Nas reuniões pedagógicas o desenvolvimento da temática, na rede municipal dependia mais de os(as) professores(as) fomentarem o debate, apesar de ele estar mais presente do que na rede estadual. Nesta a temática está presente de forma precária, de acordo com os professores.

Além da formação dos(as) docentes, procuramos conhecer como a escola destes se organiza para debater a temática racial. A seguir apresentaremos algumas das respostas destes(as) profissionais e a análise que fizemos de tais respostas.

7.2 A organização da escola para debater o racismo

Acreditamos que o racismo esteja presente em todos os ambientes da escola, como debatemos no capítulo 7 sobre relações raciais na escola, portanto, consideramos que não é suficiente que este debate esteja presente na sala de aula. Assim, para nós uma escola organizada para debater o racismo e as relações étnico-raciais é uma escola em que esta temática esteja presente e possa ser debatida e apropriada (para ser superada) pelos sujeitos da comunidade escolar: gestão, docentes, funcionários, estudantes e suas famílias. Por isto, pensamos que uma escola organizada para debater o racismo contará com propostas pedagógicas sobre a temática racial elaboradas pela comunidade escolar para serem desenvolvidas o ano todo; esta escola contará com reuniões pedagógicas nas quais esta temática possa ser estudada e planejadas ações

para tratar de episódios pontuais de racismo ou injúria racial, que devem ser pauta da reunião, também; pelo menos a maioria dos docentes devem tratar desta temática em suas aulas, seja de forma pontual quando algum episódio de racismo aparecer (aqui acreditamos que todos(as) os(as) professores(as) devem agir), mas também através dos conteúdos de cada disciplina, já que não é porque o episódio de racismo não aparece que o racismo não existe; os funcionários devem dominar o assunto para que possam agir quando presenciarem um episódio de racismo, pois como afirma Fasson (2017), tais episódios ocorrem principalmente no pátio da escola, onde os estudantes estão mais livres e, se a escola tiver feito isto, os estudantes também se esforçaram para superar atitudes e comportamentos racistas. Para nós esta é uma escola organizada para debater o racismo. Dito isto, vamos para o que a entrevista com os professores revelou.

Procuramos investigar, com os professores, se as escolas destes procuravam se organizar para debater o racismo, promover a educação das relações étnico-raciais, ou algo relacionado a isso. Do total de professores (14) com que conversamos seis responderam negativamente a essa questão. Quatro responderam positivamente, mas mencionaram nenhuma ação da escola voltada para o tratamento pedagógico das relações raciais na unidade escolar em que trabalham e quando se esforçavam para fazer isso, acabavam apontando práticas pedagógicas desenvolvidos por eles de forma individual, ou mesmo de um grupo de professores da escola, mas sem participação da gestão. Assim, consideramos essas respostas imprecisas, pois não conseguiram dimensionar como a escola, tendo como sujeito a gestão escolar, se organizava para a educação das relações étnico-raciais, ou seu debate, apesar de apontar ações pontuais de um ou alguns poucos professores interessados na temática.

Voltemos aos quatro professores(as), eles afirmaram que suas escolas (todas da rede municipal) se organizavam para educação das relações étnico-raciais e embora tenham apontado as ações desenvolvidas por um grupo grande de professores(as), nenhum afirmou que isso ocorria porque fosse proposto pela direção da escola e poucos apontaram a coordenação como fomentadora destas práticas pedagógicas. O que foi apontado é que esses sujeitos permitiam que as práticas antirracistas ocorressem e forneciam recursos para que elas ocorressem (caso fosse solicitado) como a compra de livros sobre a temática. Apenas dois professores afirmaram que a coordenação pedagógica sugeriu a leitura de textos da bell hooks para debater a questão da diversidade na sala de aula. Mas por outro lado os(as) professores(as) apontaram um tratamento nada aprofundado em relação à temática: discussões “tacanhas” e tratamento do tema das relações étnico-raciais como folclore, foi o que os(as) professores(as)

apontaram. Além disso, houve professor(a) que relatou prática reiterada de racismo por parte de outro(a) professor(a) que só foi alvo de alguma ação da gestão por se repetir demais e suscitar a revolta dos(as) estudantes que presenciaram e pelos(as) que sofreram a ação racista (este relato foi feito por uma professora que afirmou que sua escola é organizada para debater o racismo). Isto ocorreu em escola onde o debate sobre o racismo é feito por um grupo de professores. Fasson (2017), em sua dissertação sobre uma escola organizada para debater o racismo, nos lembra que o fato de a escola ter o debate acerca da temática racial não impede a ocorrência de práticas racistas, mas as diminui e as tornam evidentes e denunciadas pela comunidade escolar, como ocorreu na escola de que estamos tratando.

Dentre as ações pedagógicas apresentadas pelos professores em suas escolas para fomentar o debate sobre raça e racismo estão: a formação de um comitê étnico-racial para debater com frequência a questão racial na escola; em caso de manifestações racistas os agentes pedagógicos deviam primeiro orientar aqueles que praticaram a injúria racial e depois aplicar as consequências previstas (advertência, conversa com os responsáveis e suspensão para o estudante) de forma gradual; debates na semana da consciência negra; projetos interdisciplinares; debates frequentes promovido pelo grêmio; projeto interdisciplinar para debater o racismo; concurso de moda africana; saraus com a temática negra; intervenções artísticas; rodas de conversa sobre racismo; visita ao museu do holocausto; incentivo ao diálogo sobre o tema; imagens de personalidades negras nas portas da sala de aula; intervenção dos funcionários (de forma espontânea) diante de práticas racistas fora da sala de aula, por eles presenciadas; projetos com personalidades femininas pretas e mostra cultural.

Estas ações não aparecem em todas as escolas. Algumas destas unidades escolares apresentam apenas uma ou outra das ações mencionadas no parágrafo anterior e outras escolas apresentam mais de uma das ações citadas. Apenas uma escola, situada na zona leste da cidade de São Paulo e da rede municipal, apresentou diversas ações pedagógicas para organizar a escola para o combate ao racismo. Tais como:

1- Em caso de manifestações racistas, os agentes pedagógicos deviam primeiro orientar aqueles que praticaram a injúria racial e depois aplicar as consequências previstas (advertência, conversa com os responsáveis e suspensão para o estudante) de forma gradual;

2- Formação de um comitê étnico-racial para debater com frequência a questão racial na escola;

3- Debates na semana da consciência negra;

- 4- Debates frequentes promovido pelo grêmio;
- 5- Rodas de conversa sobre racismo;
- 6- Concurso de moda africana;
- 7- Saraus com a temática negra;
- 8- Intervenções artísticas;
- 9- Visita ao museu do holocausto.
- 10- Mostra cultural

É importante mencionar que tais ações são propostas pelo grupo docente e, a direção e a coordenação da escola aceitam a proposta, o que revela que a gestão tem uma abertura democrática importante, mas e se os docentes não tivessem tal iniciativa, como a gestão se comportaria? Os professores entrevistados (nessa escola entrevistamos dois professores de Geografia) relataram que a direção não está envolvida de forma efetiva com a temática racial a ponto de desenvolvê-la por iniciativa própria. No entanto, chama atenção a quantidade de ações desenvolvidas pela escola e a variedade de tipos de ações (disciplinar, debates, rodas de conversa, culturais e criação de comitê). Além da presença do debate no grêmio, sendo este um sujeito ativo nestas ações, o que nos faz imaginar que a escola esteja desenvolvendo, de fato, um trabalho significativo acerca das questões das relações étnico-raciais, já que conseguiu trazer os estudantes para serem fomentadores do debate. A formação de um comitê étnico-racial para debater com frequência a questão racial na escola também é uma ação que aponta para consistência deste debate nesta unidade escolar. Um dos professores desta escola com quem conversamos nos faz um alerta:

[...]a escola onde eu estou, ela [...] tem uma característica um pouco diferenciada das outras unidades escolares. Lá nós temos um público de... aproximadamente 70% dos professores do fundamental II são negros, fazem parte da população negra. Isso é uma ilha, isso não é um retrato da rede. Então, assim, eu posso estar falando algo pra você que, infelizmente, vai ser algo restrito a essa comunidade escolar, que às vezes não vai se resultar em toda a rede municipal. Como eu estou apenas nessa escola no município, então não tenho parâmetros para falar das demais escolas. Mas o que eu digo assim sem medo de errar, que na escola em que eu atuo nós temos um trabalho muito forte em cima dessas questões étnico-raciais, então o trabalho lá, eu entendo que está consolidado por parte dos professores. (Professor Amir)

Por mais que em outras escolas tenhamos encontrado trabalhos muito interessantes, em nenhuma outra há tantas ações como nesta escola da Zona Leste. Então, pela nossa pesquisa, há indícios de que o que o professor afirmou sobre a escola ser uma “ilha” seja verdade. Mas,

ainda que nessa escola tenham muitas ações, estas não são propostas da gestão escolar, como o professor aponta, elas acontecem porque são fomentadas, principalmente, pelo grupo de professores e o outro professor acrescentou a atuação dos estudantes como fundamentais para a ocorrência de tais ações.

Em uma outra escola municipal da zona sul há uma ação semelhante ao comitê da escola da zona leste. Trata-se do projeto *Racismo: qual o meu lugar de fala?* Como na outra escola, este projeto também surge a partir da ação dos(as) professores(as), os quais percebem a necessidade de falar sobre os diversos atos de violência racista que estavam aparecendo na mídia na época da pandemia, a professora Oluwa atua nessa escola da rede municipal. Ela afirma:

às vezes eu achava que a sociedade tinha receio de falar sobre racismo, então, esse projeto, ele mostrou que não, que as pessoas estavam com vontade de falar sobre isso. Talvez era uma coisa que estava há muito tempo no subconsciente e não tinha espaço para falar, para você se manifestar. Então, quando a gente fala do projeto para a comunidade, os pais ficam bem atentos, querendo saber mais, querendo participar... a escola, mesmo, lançou um formulário esse ano, perguntando quais temas que os pais gostariam de ver nas aulas e dentro desses temas estava o racismo, o bullying.

A fala da professora demonstra o impacto que o projeto causou na comunidade escolar, não apenas alunos se interessaram por ele, mas também suas famílias. Tanto se interessaram que diante da enquete da escola, eles manifestaram a vontade de voltar a debater o tema do racismo na escola. De acordo com a professora o tema racismo aparece na enquete de forma espontânea, não foi apresentada a eles uma lista que elencasse diversos temas, as famílias apontaram para a necessidade de debater, mais uma vez, na escola, o racismo.

Pelos relatos dos professores consideramos que apenas uma das unidades escolares apontadas pelos professores está organizada para debater o racismo, mesmo que a escola não conte com uma proposta direta da coordenação, o grupo docente e discente consegue se organizar de tal forma que organiza a escola também para debater a temática racial. As demais escolas do município que os(as) docentes afirmaram estar organizadas para debater o racismo não apresentaram tantos atores envolvidos nessa organização, por exemplo, os funcionários nem sempre conseguiam lidar com situações de racismo, em outra situação a coordenação não debatia a atuação dos docentes diante de práticas racistas, outras vezes os próprios professores manifestavam comportamentos racistas.

Diante do fato de que nem todas as escolas estão organizadas para combater o racismo, desejamos saber se este está presente nas atitudes e comportamentos dos estudantes. A seguir apresentaremos o que encontramos.

7.3 Episódios de racismo em aula e na escola

Ao perguntarmos aos professores(as) se na escola em que trabalham já ocorreu algum episódio de racismo durante a aula ou em outro espaço escolar, todos os quatorze entrevistados responderam que sim. Episódios de racismo são recorrentes nas instituições escolares, como demonstram os estudos de Castro e Abramovay (2006), de Fasson (2017), de Cavalleiro (2018), além de outros e isto está relacionado ao que argumenta Almeida (2019, p.47)

Se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – como todos os conflitos que lhe são inerentes – o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura.

Portanto, é porque o racismo é estrutural, é por ele fazer parte do modo de socialização capitalista que encontramos o racismo não só na sociedade, mas na própria instituição que devia formar pessoas, dentre outros modos, eticamente: a escola. Isto quer dizer que a sociedade se organiza para reproduzir o modo de existir em que o racismo permaneça, pois assim poderá permitir que o próprio capitalismo se beneficie dele como argumentamos no capítulo 2 sobre racismo e capitalismo.

Sobre a ocorrência de racismo na escola o professor Akin diz: *“Já, já presenciei sim! O racismo acontece... quando a gente tem olhos para ver, a gente percebe, né, o Brasil é um país muito racista e na sala de aula não é diferente, então, eu vejo isso com frequência.”* O relato do professor Akin dialoga com os escritos de Castro e Abramovay (2006), que também relatam a presença intensa de casos de racismo na escola. Ao sugerir que o racismo pode ser percebido por todos aqueles que atentem para a situação de racismo, o professor nos faz lembrar que no estudo das autoras citadas anteriormente, elas relatam que a perpetuação do racismo na escola ocorre devido a insistência daqueles que são responsáveis em organizar as ações educativas em insistir na negação da diferença, acreditando que com isso será possível estabelecer relações mais harmoniosas, ou seja, frases como “somos todos iguais” estão de modo recorrente na boca de tais sujeitos para justificar a ausência de atividades para o estudo das relações étnico-raciais nas escolas. Isto tem relação com o processo de naturalização do racismo empreendido em

nossa sociedade, isto é, ele está de tal forma estruturando a sociedade que muitos perderam a capacidade de percebê-lo como o que ele é: racismo. Ter olhos pra ver nesse caso estaria relacionado a ter disposição para questionar o conflito e conseguir perceber de qual disputa se trata.

Para que seja possível ocorrer essa percepção é preciso que os(as) docentes tenham formação adequada acerca da temática racial e isto não parece estar ocorrendo como vimos nos relatos dos professores entrevistados. O que demonstra como as instituições reproduzem o racismo presente na estrutura social. Em nossa sociedade negar o racismo, ignorá-lo, silenciá-lo é fundamental para mantê-lo presente, é assim que atua o mito da democracia racial. Esta é uma das principais características do racismo brasileiro, sua negação. O silenciamento sobre ele, como faz as faculdades de Geografia aqui mencionadas nas entrevistas dos professores, que, apesar de terem como relacionar os conceitos e conteúdos geográficos à temática racial, não têm uma disciplina voltada para essa temática, surte o efeito de garantir sua permanência na sociedade, assim como fazem outras instituições. Consideramos que todas as disciplinas têm possibilidade de abordar a questão racial de modo transversal, no entanto, o fato de ter uma disciplina específica relacionando o espaço e a questão racial garantiria que a questão não fosse negligenciada caso nenhum docente desejasse fazer o recorte racial em sua aula.

O que mais apareceu no relato dos(as) professores(as) foi, primeiro o xingamento de macaco, o que apareceu também na literatura que consultamos para construir o capítulo sobre relações raciais na escola, principalmente nos textos de Cavalleiro (2018), Castro e Abramovay (2006) e Fasson (2017), depois as ofensas dirigidas aos cabelos das meninas. O professor Akin faz o seguinte relato:

[...] o menino pegou e falou: “Ah, seu cabelo duro! Seu cabelo de corda!” e, aí, atacou esses traços, que são muito ligados aos povos negros, na minha frente! [...] E, depois a gente descobriu que a menina já sofria isso com mais frequência e desde a infância dela.

Além de apresentar em seu depoimento um fato que presenciou caracterizado por violência de um aluno com uma aluna do oitavo ano, a fala do professor evidencia que esta violência não é uma questão pontual, ela é recorrente na vida desta menina, essa recorrência do racismo na vida dos estudantes negros também é relatado na literatura que consultamos sobre o tema (CAVALLEIRO, 2018; FASSON, 2017; CASTRO e ABRAMOVAY, 2006). Como relatam as autoras mencionadas anteriormente, essas situações de violência racista aos estudantes negros provocam sofrimento, destruição da autoestima, desinteresse pelos estudos e pela escola e pode levar a um desempenho ruim e a evasão escolar.

São muitos os casos de racismo em que aqueles que o praticam alegam não se tratar de racismo, mas de “brincadeira”, no entanto, o mais importante seria refletir como essa “brincadeira” repercutiu naquele/a que foi alvo dela. Assim como a estudante citada anteriormente, as pessoas que são alvo dessas “brincadeiras” não o são apenas uma vez, mas repetidas vezes e além dos efeitos mencionados anteriormente, pode levar o estudante agredido a incorporar tais violências e adotar um comportamento tal como lhe é atribuído: desacreditar de sua capacidade para aprender, tornar-se negligente, indisciplinado, agressivo e tumultuar o trabalho docente e a aprendizagem dos demais estudantes e ainda continuar sendo responsabilizado por isso. Sobre um episódio de racismo na sala de aula o professor Zuri traz o seguinte relato:

[...] um garoto negro que, inicialmente, ele mesmo [...] se ofende para que não seja ofendido, isso é muito comum! Então, ele mesmo já traz... eu estou fazendo uma discussão sobre a população, falando sobre a diversidade da população brasileira, a migração de África para o Brasil, como que se deu isso, trago algumas imagens, né, dos navios tumbeiros, por exemplo... e, aí, um aluno negro levanta a mão e faz uma piada que é ofensiva para ele! Então, nesse primeiro momento, eu preciso entender que aquilo é uma autodefesa dele [...]

Observamos que o professor traz uma situação em que o estudante faz piada consigo mesmo. No livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar* Eliane Cavalleiro (2018) menciona o caso de uma menina da educação infantil que sofre porque é quem é, negra e deseja ser outra pessoa, ter outro corpo. A reflexão e o debate de tais práticas racistas nas aulas de Geografia oferecem a oportunidade de elas serem superadas, o que resolverá muitos problemas enfrentados pelos(as) docentes na sala de aula e, principalmente, impedirá a violência racista e o sofrimento decorrente dela. Como já argumentamos anteriormente, essas manifestações racistas prejudicam e interferem na autoestima das crianças e adolescentes negros e muitas vezes tal violência impede que esses sujeitos se afirmem como negros e alguns passam a reproduzir o racismo para que assim, não sejam associados às características negras. É isto o que vemos no que nos contou o professor Zuri.

Além desta situação, nas entrevistas com os outros professores apareceram relatos de violência racista de estudantes negros com outros estudantes negros, esta foi uma questão recorrente nas entrevistas. Quanto a isso é comum ouvir que “os negros são racistas com eles mesmo”, o professor Rodrigo nos dá elementos para entendermos essa situação: “*numa sociedade que diz que ser negro é ruim, ele fazendo isso, ele está se afastando*”. O estudante negro que adota um comportamento racista, de acordo com a fala do professor, se afasta da identidade negra, já que a sociedade diz que “ser negro é ruim”. Esta atitude é um ato de

autodefesa, segundo o professor Zuri. Cavalleiro (2018) ao discorrer sobre crianças que passam por situações de racismo afirma esta criança passa a perceber a identidade negra como algo negativo e isto “compele a criança negra à vergonha de ser quem é, pois isso lhe confere participar de um grupo inferiorizado dentro da escola, o que pode minar sua identidade.” (CAVALLEIRO, 2018, p.98). No Quadro 7 a seguir podemos observar a relação completa de atitudes e comportamentos racistas relatados pelos professores.

Quadro 7 - Atitudes e comportamentos racistas relatados pelos professores de Geografia entrevistados entre 2022 e 2023.

Alunos não reconheceram o professor negro como professor
Pais que dialogavam diferente com o professor negro, menosprezando-o
Auto menosprezo de aluno negro como forma de defesa
Xingar uma menina de “cabelo duro”, “cabelo de corda”, ofensas relacionadas ao cabelo
Menosprezo por alunos negros por parte dos professores
Preferência estética por brancos – para miss caipirinha sempre é escolhida uma menina branca
Baixa expectativa dos professores com alunos negros
Xingar de macaco /gorila
Chamar de “Negão” / “neguinho”
Ofensas em tom de brincadeiras
Desqualificar o professor que trabalha com a educação antirracista, acusando-o de promover racismo reverso.
Reclamar/ “se defender” quando o professor aponta a atitude/comportamento racista (“você só fala de racismo”)
Racismo religioso
Banalização do racismo
Palavras discriminatórias/racistas
Professor que profere fala racista
Ofensas relacionadas a cor da pele

Fonte: elaborado pela autora a partir de entrevistas realizadas com os(as) docentes de 2022 a 2023.

São muitos os relatos de comportamentos e atitudes racistas nas escolas que foram relatados pelos professores, como podemos observar no quadro acima. Muitos se repetem em várias entrevistas. Os apresentados anteriormente são os mais recorrentes.

Tanto os estudantes quanto os professores negros são alvo do racismo na escola. O professor Zuri relata que estudantes e pais não o reconheceram como uma autoridade docente: “[...] quantas vezes eu já vi estudantes não me reconhecendo enquanto professor! Pais que olham pra mim e tem uma prática e diálogo diferente do que tem com outros professores...

menosprezar.” Assim como este professor, outros trouxeram relatos semelhantes, apontando que também foram vitimados pela violência racista.

A professora Oluwa conta que “[...] *já aconteceu, até mesmo, de uma professora fazer uma fala racista [...]*”. Ela afirmou que a mesma professora havia tido esse mesmo comportamento muitas vezes antes, que apenas quando uma mãe denunciou a professora à polícia é que houve uma ação da direção da escola que afastou a professora da sala de aula. Na última manifestação racista da professora que foi afastada, os estudantes fizeram um ato de repúdio, gritando e chamando a professora de racista. Nesta escola a professora Oluwa, com outros professores da sua unidade escolar, desenvolve um projeto voltado para a educação racial, o que nos leva a pensar que os estudantes puderam fazer esse ato porque na sua escola há esse debate, assim como Fasson (2017) aponta na sua investigação. A autora nos diz que a educação antirracista não impediu que houvesse manifestações racistas na escola em que essa educação ocorria, mas os estudantes eram capazes de reconhecer e apontá-las, defendendo-se delas (FASSON, 2017).

Tanto estudantes como professores apresentaram comportamentos e atitudes racistas conforme afirmaram os professores entrevistados e isto está relacionado ao processo de produção da personalidade do qual falamos no capítulo sobre escola e relações raciais, apoiadas em Martins (2015), lá afirmamos que a produção da personalidade é um processo social, Martins afirma:

[...] a personalidade de cada indivíduo não é produzida por ele isoladamente mas, sim, resultado da atividade social e, em certo sentido, não depende da vontade dos indivíduos tomados separadamente, mas da trama de relações que se estabelecem entre eles.” (2015, p. 77)

Assim, se a estrutura social é racista e esta define nossas posições na sociedade e no espaço, nossa personalidade também será racista, mesmo que não tenhamos consciência disso. Aí está a explicação para que possamos ver professores, negros etc. com comportamentos racistas.

Um outro elemento que aparece nos relatos dos professores e que encontramos em Castro e Abramovay (2006), também, é a baixa expectativa e o menosprezo dos professores em relação aos(as) estudantes negros(as), essa atitude é sustentada por crenças negativas em relação ao desenvolvimento cognitivo e moral destes estudantes, daí porque são atitudes racistas. Assim, temos um exemplo em que o(a) profissional da educação talvez sequer tenha consciência de que se trate de racismo, no entanto, essa postura é favorável para a manutenção dos(as) estudantes negros(as) em posições sociais inferiores, pois os desmotiva para o estudo,

o que pode levá-los ao desinteresse e ao abandono escolar. Assim como as demais ações aqui apontadas. Castro e Abramovay indicam

[...] a queda da auto-estima de alunos negros que passam por situações de constrangimento no espaço escolar, ou fora dele. [...] O tratamento que os alunos negros recebem nas escolas exerce influência na concepção que fazem de si mesmos, sendo que o desempenho escolar está diretamente associado a essa concepção, por muitas vezes inferiorizada. (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p. 342)

Quando a escola se recusa a pensar sobre como as questões acerca da raça ocorrem no cotidiano escolar, ela contribui para a destruição da confiança dos estudantes não-brancos em si, na sua capacidade para participar de transformações sociais e individuais, ela contribui para manter os sujeitos negros em posições sociais inferiorizadas, produzindo mão de obra barata, super barata e super exploradas para o capitalismo. Enfim, ela reproduz o racismo estrutural. Cavalleiro fala sobre isso:

De modo silencioso ocorrem situações, no espaço escolar que podem influenciar a socialização das crianças, mostrando-lhes diferentes lugares para pessoas brancas e negras.

A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira. A origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola. [...] as crianças da pré-escola, além de já se darem conta das diferenças étnicas, percebem também o tratamento diferenciado destinado a elas pelos adultos a sua volta.

Essa percepção compele a criança negra à vergonha de ser quem é, pois isso lhe confere participar de um grupo inferiorizado dentro da escola, o que pode minar a sua identidade.

Resta a criança branca a compreensão de sua superioridade étnica, irreal, e o entendimento da inferioridade, igualmente irreal, dos indivíduos negros. (2018, p.98)

O que Cavalleiro aponta nos parágrafos anteriores dialoga com o que Martins (2015), anteriormente citada, apresenta sobre o processo de formação da personalidade, para ambas, a personalidade que se forma depende das interações sociais vivenciadas, por isto é que crianças brancas ao vivenciarem situações positivas nas escolas (que reconhecem suas capacidades, suas qualidades, que não são menosprezadas etc.) crescem acreditando em si e em suas capacidades e crianças negras ao vivenciarem situações negativas nas escolas (menosprezo, xingamentos, violências físicas, desprezo etc.) crescem desacreditadas de si e de suas capacidades. E é assim que a escola reproduz o racismo estrutural.

Considerando a possibilidade de a escola intervir nas questões raciais que ocorrem no cotidiano escolar de forma positiva é que os professores entrevistados apontaram algumas ações que adotaram para lidar com situações de racismo percebidas por eles na escola, como podemos

observar no Quadro 8 a seguir. Se a escola não intervém os estudantes entendem que o lugar das pessoas negras é o lugar do negativo e das pessoas brancas é o lugar do positivo, portanto a intervenção da escola desnaturaliza o racismo estrutural.

Quadro 8 - Ações apontadas pelos(as) professores (as) de Geografia quando presenciaram comportamentos racistas conforme entrevistas cedidas de 2022 a 2023.

Parar o conteúdo quando o comportamento ocorrer e desenvolver um conteúdo sobre a temática racial
Desenvolver atividade sobre a questão usando o repertório do rap
Roda de conversa para debater sobre o ocorrido
Problematização do assunto
Conversar/debater com a sala sobre o ocorrido
Intervir na hora que acontece, não deixar passar, nem deixar para depois
Trabalhar/desconstruir a perspectiva negativa do corpo negro
Realizar discussão sociológica sobre o que é ser negro no Brasil e a identidade do corpo negro
Não expor ainda mais o sujeito violentado pelo racismo
Avaliar a situação para evitar afastar o agente do racismo, assumindo um tom formativo e não punitivo
Organizou uma dinâmica para abordar a questão sem tratar exatamente do fato, depois, pois não soube o que fazer na hora.
Não agiu, pois não encontrou oportunidade
Conversar com os envolvidos
Conversou/alertou a direção
Conversou com a família do agente do racismo
Levar para a coordenação
Anotar no prontuário
Constranger
Levar o caso para o conselho escolar

Fonte: elaborado pela autora com base nas entrevistas realizadas com os(as) docentes de 2022 a 2023.

Como podemos perceber algumas dessas ações são mais elaboradas, pois contam com atividades pedagógicas para abordar o ocorrido, já outras nem tanto, isto se deve ao fato de que nem todos os professores entrevistados têm a mesma formação para abordar a questão do racismo na sala de aula. Alguns dos professores que entrevistamos sequer tem essa formação, apesar de ter o desejo de trabalhar com a temática racial. Daí a importância de refletirmos sobre o trabalho docente e a necessidade que este trabalho conte com tempo disponível para a formação constante deste profissional, o que não ocorre devido às condições precárias do seu

trabalho. Isto requer repensar as reformas neoliberais em curso na educação brasileira. Estas, segundo Albuquerque et al (2021, p.88) são

expressão de ações articuladas e vinculadas do capital nacional e internacional na medida em que seu movimento visa, ao mesmo tempo, fortalecer os processos de mercantilização da educação promovendo a criação de um amplo mercado educacional em todos os níveis de ensino, e a inconsistência da formação da classe que vive do trabalho, colocando em xeque o direito à educação de qualidade emancipatória.

Uma educação antirracista necessita que o(a) professor(a) se aproprie dos conteúdos e conceitos relacionados à temática racial, que haja formação permanente na escola tratando desta temática, que a escola esteja atenta para as relações estabelecidas dentro do seu espaço para que elas não reproduzam o racismo estrutural.

Como podemos observar pelo exposto neste subitem, as escolas ainda têm muitos episódios de racismo. A seguir analisaremos quando os(as) docentes passaram a considerar que tal realidade deveria ser transformada e, que, portanto, as aulas de Geografia deveriam colaborar para que essa transformação ocorresse.

7.4 O despertar para as questões étnico-raciais

Após a análise das respostas de 14 professores, percebemos a necessidade de compreender o momento em que os professores notaram a importância de considerar em suas aulas o recorte racial.

Os professores, que perceberam a necessidade de considerar o recorte racial em suas aulas, mencionaram desde experiências diretas com os estudantes a aquilo que o material didático propõe para desencadear neles essa percepção. O professor Rudá diz que se interessou pela temática porque “*essa é uma temática fundamental [...] para entender o Brasil*” (fala do professor Rudá). O professor Rodrigo apresenta uma resposta parecida ao do professor Rudá, ele afirma o “*fato que me sensibilizou [...] é a percepção do mundo que a gente vive, [...] de entender a importância disso para falar do nosso país... o peso que isso tem*” (fala do professor Rodrigo). Nestas falas percebemos que estes professores reconhecem que o território brasileiro foi marcado pelas relações raciais que se desenvolveram ao longo da história desse território, essa perspectiva está presente no pensamento de Santos (2010). De acordo com este autor

As relações raciais, o racismo, e, evidentemente, as lutas contra este, são, portanto, grafadas no espaço e, no mesmo movimento em que nele se constituem, também condicionadas por ele. Podemos falar, portanto, de ‘expressões espaciais das relações raciais, do racismo e das lutas antirracismo. (*ibid*, p. 30)

O autor argumenta sobre a importância de se considerar tais questões para o Ensino de Geografia:

A compreensão dessas expressões fornece não apenas novos temas a serem trabalhados no ensino escolar de Geografia, mas também subsídios à reflexão sobre a inserção do negro na sociedade brasileira e no mundo da educação, propostas pela Lei 10.639. Portanto, são questionamentos que, mesmo apesar de difícil transposição didática, iluminam questionamentos e a revisão de práticas no cotidiano escolar, que são as propostas da Lei. (*ibid*, p. 30)

Como é possível observar pela argumentação anterior de Santos (*ibid*) adicionar à compreensão do espaço o recorte racial será fundamental para emancipação dos estudantes. Além disso, arriscamos considerar que os professores de Geografia que estão considerando este recorte em suas aulas pressionam pela institucionalização de tais conhecimentos nas faculdades de Geografia.

Voltando aos relatos dos professores sobre quando os professores passaram a considerar o recorte racial em suas aulas, o professor Paulo nos relatou que desde sua formação considera importante abordar as questões étnico-raciais nas atividades didáticas de Geografia - vale lembrar que este professor nos relatou que em sua formação inicial alguns docentes já faziam esse recorte em suas aulas, assim, pensamos que deve-se a isto o entendimento do professor Paulo e com isso chamamos a atenção para a importância desta temática na formação inicial - , ele entende que para compreender a urbanização da cidade de São Paulo, por exemplo, é preciso fazer o recorte racial, segundo ele “*ao longo do tempo as populações, principalmente a população negra e nordestina em São Paulo, ela vai sendo expulsa para fora da cidade, formando novas periferias*”, o professor acrescenta:

[...] trabalhar o racismo é obrigação de qualquer professor que quer ver mudanças sociais a partir de seu trabalho, mas o pensamento científico de com... não pode ser perdido, não podemos perder a ideia de ele [o estudante] entender que há uma espacialidade dessas relações e essas espacialidades têm que ser entendidas, se não a gente cai muito na historicidade. Eu acho que a história faz muito bem esse papel, a Geografia tem que pôr uma pimenta nesse, nesse tempero, aí, sabe?! E dizer: “Olha, essas relações que você está compreendendo da situação da população negra da cidade de São Paulo, tem tudo a ver com o espaço. O espaço que a cidade foi construída e até com o relevo, com o clima. Então, por exemplo, a questão do racismo ambiental”²⁷,

²⁷ O termo racismo ambiental surge nos Estados Unidos, durante o processo de luta pelos direitos civis da população negra deste país. Ele está relacionado ao fato de que os problemas ambientais não são vivenciados da mesma forma por todos os sujeitos, a população negra o vivencia de forma recorrente e intensa, já que não dispõe

para mim, está entrando como uma nova veia. Por que que a gente é obrigado a viver no cimento? [...] Por que essa população negra que ocupa a periferia, não vive em áreas arborizadas? [...] Quais efeitos climáticos isso tem ao longo do tempo?

Como podemos observar pelo exposto, os professores acima percebem as relações raciais inscritas na espacialidade e a necessidade de debater isso em suas aulas de Geografia, seja quando se desenvolve um conteúdo relacionado ao Brasil ou a outras escalas.

O professor Amir diz que passou a considerar importante abordar as relações raciais nas suas aulas ao perceber o interesse de uma estudante negra em se apropriar do conhecimento, o professor diz que refletiu da seguinte forma:

Eu preciso ofertar uma qualidade para essa menina. Só que, aí, eu comecei a olhar para outras crianças pretas da escola e vi que essas crianças pretas não tinham essa perspectiva de futuro. Essa perspectiva de sonhos, de objetivos e eu comecei a ficar muito preocupado com isso, muito preocupado mesmo. E eu falei: “preciso estudar sobre o assunto... eu preciso fazer com que principalmente meus alunos pretos tenham uma... um empoderamento. Eles precisam sentir que eles são capazes de conquistar aquilo que eles desejam, aquilo que eles almejam.

Percebemos, pela fala do professor, que ele se preocupa em fortalecer a autoestima dos estudantes para que eles possam confiar em si, na sua capacidade para agir socialmente e na comunidade escolar, pois ao acolher os estudantes negros, a comunidade escolar permite que ele se coloque em movimento para apropriar-se do conhecimento socialmente acumulado. Esta é uma proposta para que seja possível romper com a violência racista na escola, já que as relações estabelecidas nesta instituição com os estudantes negros tendem a destruir sua autoestima como vimos nos relatos dos professores entrevistados e de Castro e Abramovay (2006), de Fasson (2017) e de Cavalleiro (2018). O professor relata, também, que percebeu a necessidade de oferecer aos estudantes letramento racial para que pudessem se proteger dos ataques racistas que emergem na sociedade.

A resposta do professor Amir nos faz pensar no que Paulo Freire (1997) fala sobre como a educação é um processo dialógico, pois aqui a relação do professor com a estudante o proporcionou fazer a leitura daquilo que seria importante para a educação da sua turma. Daí porque o processo educativo fica muito empobrecido se o professor é aprisionado a materiais didáticos prescritivos. Este é o caso da professora Carla que nos relata (depois de perguntada quando pensou a possibilidade de abordar em suas aulas a temática racial) que na escola particular onde trabalha é pressionada para realizar apenas atividades didáticas do material

de renda para ocupar espaços sem problemas ambientais e as políticas públicas não tem interesse na resolução do problema uma vez que ele atinge as populações negras.

oferecido pela escola, já que os/as responsáveis pelos estudantes argumentam que pagaram pelo material, portanto querem que seus pupilos o utilizem em sala de aula. A professora relata:

Geralmente os professores de escola particular, eles não precisam pensar nas suas aulas, entre aspas, a gente tem que preparar as nossas aulas e saber o que o material está falando. Então, [a preparação d]as minhas aulas se baseiam em ler o material, ler as orientações didáticas do professor e se tem algum conceito que não está claro para mim, que eu não lembro, eu tenho que voltar e estudar, então, sei lá, tipo... ah, estou lá estudando e está lá o termo “Conferência de Berlim” ... “Nossa, o que que é isso, mesmo? Eu não lembro.” Ah, vou lá de novo estudar o que que é Conferência de Berlim e é isso.

Esta proposta, que restringe a atuação da professora a seguir a prescrição do material didático, aborta a possibilidade de uma aula dialogada mais profícua, já que o tempo da aula precisa ser usado para dar conta do que o material propõe. Mas e se surgir um conflito racial em sala, como este tipo de aula permitiria uma abordagem do conflito? Esse tipo de aula dificulta a possibilidade de se desenvolver uma aula dialogada de qualidade sobre conflitos presentes na sala de aula. Tais questões não parecem estar no horizonte de uma aula desse tipo.

A professora Tata afirma que passou a considerar as relações étnico-raciais em suas aulas a partir do momento em que se identificou como uma mulher negra. A professora Zari diz que o que a motivou foi o seu interesse em produzir aulas que fossem interessantes aos seus estudantes e que quando começou a abordar a temática das relações étnico-raciais em suas aulas não tinha consciência de que estava construindo o seu repertório, desenvolvendo uma geografia negra. Ela afirma: “quando eu entro no mestrado, aí que eu falo: ‘É isso! Não posso ensinar uma Geografia que desconsidere o recorte racial! Não posso ensinar uma Geografia que desconsidere o recorte de gênero e o recorte de classe!’”. A professora relata a importância que teve para ela dar continuidade aos seus estudos no mestrado e que nesta fase ela obteve instrumentos teóricos que lhe permitiram maior nitidez sobre o que estava fazendo na sala de aula. Ou seja, a teoria iluminou a sua prática.

Já o professor Zuri afirma que decidiu fazer o recorte racial nas suas aulas de Geografia quando decidiu tornar-se professor, já que desde muito novo teve contato com os debates em torno das relações étnico-raciais. Ele afirma:

Eu acho que eu percebi que eu deveria tratar [a questão étnico-racial] quando eu decidi ser professor; esse foi o momento... que a gente faz uma escolha, quando a gente quer ser professor; né, você sabe que professor é uma decisão política, então minha decisão política de ser professor é fazer uma luta antirracista, dentro da escola. (fala do professor Zuri).

Como podemos observar nas falas dos professores há desde fatores subjetivos a fatores políticos que os levaram a optar por considerar o debate de raça nas aulas de Geografia,

mas o que consideramos fundamental retomar é a oportunidade que o Ensino de Geografia oferece para que seja possível abordar essa temática seja pela percepção da questão pela sua dimensão individual, institucional ou estrutural, e com isto não queremos dizer ou uma ou outra, mas que podemos tratá-las de modo integrado. Isto é, o Ensino de Geografia pode e deve desenvolver essa temática considerando episódios de racismo vivenciados pela comunidade escolar, considerando como as instituições excluem as pessoas negras e, por fim, considerando como o racismo estrutural impede a mobilidade social dos sujeitos racializados para gerar privilégios materiais e simbólicos para a burguesia branca e simbólicos para os brancos pobres. Como debatemos no capítulo sobre racismo e capitalismo.

Almeida (2019) nos adverte de que todo racismo é estrutural e é este racismo estrutural que ao definir posições sociais hierarquizadas para negros e brancos na sociedade brasileira que irá incidir sobre a subjetividade de cada sujeito da sociedade e formá-la de modo racista, da mesma forma ocorrerá com as instituições, que estando presentes em uma sociedade estruturalmente racista, reproduzirão este racismo em seu interior.

Desta forma podemos perceber, pelas respostas dos(as) professores(as) que o momento em que cada um despertou para a necessidade de abordar a temática racial foi distinto para cada professor. Mas abordar a temática racial pode ser feito de formas diferentes dependendo de como cada docente entende o que seja o racismo. É isto que procuraremos debater a seguir.

7.5 A percepção do racismo pelos professores

Das 14 pessoas entrevistadas, treze relacionam o racismo a atitudes e comportamentos discriminatórios e preconceituosos com base na raça/cor. Três mencionam a presença do racismo em instituições e seis relacionam o racismo a estrutura social. Além disso as pessoas também relacionaram o racismo à desigualdade social (duas pessoas), a algo que é herança da escravidão (duas pessoas), a um instrumento de dominação, a um questão social / posicionamento político, a uma forma de opressão, a um crime, a algo fundante da sociedade, a algo que organiza as relações sociais com base na discriminação, a um fundamento da sociedade, à violação do direito de ser humano, à retirada de cidadania e à hierarquização das raças.

De todas as respostas à pergunta *O que é racismo para você?* apenas três deixam claro que estão falando de um racismo que vai além de comportamentos e atitudes e de sua presença nas instituições brasileiras, ou seja, que estão falando de racismo como algo presente na estrutura da sociedade, do racismo estrutural. Outras até citam a expressão racismo estrutural, mas não é possível inferir a partir da sua resposta se está claro para elas o que essa expressão pretende comunicar.

A relação que a grande maioria dos professores fazem entre racismo e comportamentos/ atitudes preconceituosas e discriminatórias tem ligação com o fato de que esta forma de o racismo se manifestar é a forma mais perceptível, ou seja, quando há uma pessoa desqualificada, humilhada, preterida devido a sua raça/ cor conseguimos associar isso ao racismo.

Por outro lado, perceber a relação que há entre a o fato de a maior parte dos moradores das favelas ser negra e o racismo não é algo que se possa fazer de imediato, é preciso analisar com cuidado e atenção. Além disso, há sempre as explicações meritocráticas que pretendem esconder a manutenção das desigualdades a partir das relações racistas, além do que, aquilo que percebemos e compreendemos passa pelo filtro de nossas relações sociais, assim, vivendo em uma sociabilidade capitalista que se beneficia do racismo, esta sociabilidade, primeiro irá difundir a naturalização do racismo que nos induz a pensar que é natural que negros sejam pobres já que são inferiores, depois irá produzir maneiras de entender a realidade que não permitem que possamos avançar para compreensão dos conteúdos que envolvem as formas socioespaciais que vivenciamos no dia a dia. É o que Martins (2015) chama de alienação. Sobre isso a autora afirma

[...] os educadores não nascem educados, sendo eles próprios sujeitos ou objetos de um desenvolvimento histórico, biográfico, que encarna uma classe social, dadas condições objetivas de vida, desenvolvimento este mediado das próprias relações que estabelecem para com os conhecimentos sistematizados. (MARTINS, 2015, p.133)

Assim, sua inserção nesta sociabilidade capitalista, na qual a ideologia liberal burguesa se difunde, pode até permitir que tais sujeitos percebam a face mais evidente do racismo (os comportamentos racistas), mas não oferece a mesma possibilidade da percepção do racismo como uma estrutura da sociabilidade capitalista. Talvez isso explique o fato de que apenas três professores relacionaram o racismo a uma prática institucional.

O racismo estrutural exige que analisemos com atenção e cuidado as relações sociais para que possamos percebê-lo. Arriscamos afirmar que a percepção do racismo estrutural exige ainda mais atenção do que aquela acerca do racismo institucional. No entanto, o termo racismo

estrutural tem circulado com bastante frequência, talvez isso explique o fato de seis professores mencionarem-no, mas apenas três professores aparentarem ter clareza sobre seu significado e os demais o mencionarem de forma vaga.

Por outro lado, o professor Rudá, sem mencionar o termo racismo estrutural, traz na sua resposta elementos importantes do racismo que precisam ser apresentados para os estudantes se queremos combatê-lo efetivamente, mesmo que o professor não cite a expressão racismo estrutural, sua resposta está relacionada a este.

[o racismo] é um conceito que foi criado historicamente e socialmente pra justificar a exclusão de uma parte da sociedade do desenvolvimento econômico e social. Foi criado, num primeiro momento, para justificar a escravidão, ou seja, a exploração das pessoas, a migração forçada dessas pessoas pro país, os maus tratos, a violência contra essas pessoas e num segundo momento para justificar que essas pessoas fossem excluídas do processo de desenvolvimento econômico, excluídas socialmente, para privilegiar outros grupos, os brancos no caso. (fala do professor Rudá)

A definição do professor Rudá nos permite ter uma percepção da atuação do racismo de forma efetiva na sociedade. Nesta definição o racismo não é apenas um comportamento ou uma atitude individual que desqualifica e inferioriza outro ser humano (negro, indígena) ele é produzido social e historicamente, ele tem a ver, também, com a forma como a sociedade se organiza para produzir aquilo de que necessita para viver (uma forma desigual com desvantagem para as populações não brancas e privilégios – materiais e simbólicos – para a população branca), ele organiza a forma como vivemos. Como afirma Santos (2009)

[...] a raça é um princípio ordenador das relações sociais que opera decisivamente na produção de desigualdades – este é, em nosso juízo, o sentido principal do racismo no Brasil. Mesmo, apesar de, em determinadas esferas, espaços e momentos da construção do tecido social haverem (sic) relações horizontais entre negros e brancos neste país, a diferença racial é mobilizada em detrimento dos negros em momentos onde está em jogo o acesso à riqueza que a sociedade produz: o racismo opera criando, recriando, reproduzindo, aprofundando e perpetuando desigualdades sociais. (ibid, p.31)

Por trás do discurso racista que desqualifica e inferioriza as populações não brancas, no Brasil especialmente negros e indígenas, o que está em jogo é a acumulação e concentração da riqueza socialmente produzida nas mãos da classe burguesa branca. Acreditamos que os professores de Geografia por nós entrevistados entendem essas questões, apontadas por Santos (2009), de alguma forma, mas não conseguimos perceber pelas respostas que deram o quanto desenvolvem as aulas de Geografia voltadas para estas questões. Santos (*ibid*) afirma que as aulas de Geografia têm grande potencial para contribuir com o debate da temática racial, de acordo com o autor isto pode ser alcançado quando abordamos nas aulas de Geografia

Distribuição espacial dos grupos raciais (no espaço agrário e no espaço urbano); Geo-grafias dos comportamentos e das práticas nas relações raciais; mapeamento de distribuição de populações tradicionais, grupos étnicos com suas matrizes culturais; Geo-grafias simbólicas; Geo-grafias de lutas; todas são importantes contribuições que a Geografia – suas reflexões e seu ensino – trazem para o cumprimento da Lei 10.639. (*ibid*, p. 38)

Atualmente temos acesso de forma mais tranquila a debates sobre raça, racismo e relações étnico-raciais, mas nos parece que estes ocorrem priorizando a valorização da cultura das populações afrodescendentes, o empoderamento dos estudantes negros e, em menor medida, tratando do racismo estrutural. O que questionamos é se isto resultaria da dificuldade de os professores entrevistados apresentarem uma definição de racismo que considere a dimensão estrutural do racismo e sua relação com o capitalismo.

Visto como os(as) docentes entendem o que é o racismo, passaremos a observar a seguir qual momento estes (as) profissionais acreditam ser o mais interessante para abordar a temática racial na aula de Geografia

7.6 Quando tratar da temática racial na sala de aula

Sobre quando tratar a temática racial na sala de aula a maioria dos professores responderam que procuram abordar o tema ao longo de todo o ano e não apenas em datas comemorativas como o dia da Consciência Negra ou o dia da Abolição. A professora Oluwa diz:

eu falo isso sempre quando tenho alguma brecha. Se tiver que falar de estatística, densidade populacional, então, aí eu vou fazendo uns recortes. Normalmente os livros não têm isso, então, a gente tem que correr atrás dessas informações. E, sempre que tem alguma forma de eu falar sobre racismo eu falo, então, não é uma questão que eu trabalho pontualmente. É isso! sempre eu vou fazer eles refletirem. Trabalho, também, com o racismo que afeta os povos indígenas, então, eu trabalho com o racismo estrutural que afeta os povos indígenas. Trabalhei muito com dados. Eu gosto de trazer dados, mapas.

É importante chamar atenção para o ponto da fala da professora Oluwa sobre a ausência de dados acerca da população negra nos livros didáticos, pois a presença de tais dados nos materiais didáticos como livros, apostilas e currículos pode levar mais professores a se interessar por desenvolver uma aula de Geografia que considere o recorte racial. Outro elemento interessante da fala da professora acima citada é o uso de dados para abordar o racismo

estrutural. Entendemos que se o racismo é estrutural, ele aparecerá em dados relacionados ao território brasileiro definindo lugares sociais subalternizados para a população negra, assim, destacar a forma como esses dados estão relacionados a população negra nos permite evidenciar como essa questão se manifesta na realidade e o uso do mapa permite que possamos perceber como ele se espacializa.

O professor Rudá diz que desenvolve atividades voltadas para a abordagem do racismo na aula de Geografia “*Quando o currículo oferece oportunidade de trabalhar*” (fala do professor Rudá) e a professora Carla afirma que se “*o material propõe, a gente trabalha*” (fala da professora Carla), pois ela se vê pressionada pela gestão, que é pressionada pelas famílias de sua escola a realizar todas as atividades propostas pelo material que a escola particular propõe. Portanto, se tais materiais não tiverem conteúdos, atividades, dados referentes à população negra, à questão da raça e do racismo, a chance desses conteúdos serem trabalhados por estes professores são menores. Acreditamos que quando o professor adota essa postura ele renuncia à sua autonomia para a produção crítica da aula de Geografia e pode tornar-se um ator que conduz os estudantes a uma adaptação acrítica da realidade.

A ausência de dados sobre a população negra e indígena nos materiais didáticos é ainda mais digno de atenção se considerarmos a pressão que existe sobre os professores da rede estadual de São Paulo para que desenvolvam as atividades formuladas pela secretaria estadual da educação por meio dos cadernos que os estudantes recebem (são uma espécie de apostilas – chamadas de Currículo em Ação – com atividades que devem ser desenvolvidas pelos professores para que os estudantes tenham uma espécie de “treino” para fazer as avaliações externas como o Saresp). Se os professores estão pressionados a propor atividades de uma apostila qualquer para seus estudantes, isso reduz a possibilidade de o docente se interessar por realizar atividades que estão fora da proposta de tais documentos, a menos que o professor tenha um interesse particular sobre o racismo. Mas é importante lembrar que o racismo marca profundamente o território brasileiro para que o deixemos como um conteúdo opcional no currículo.

Outra questão a considerar é a importância de os professores terem formação para entender o espaço a partir do recorte racial, ou seja, compreender que o espaço está atravessado por relações raciais e que estas são relações racistas. Desta forma o docente conseguirá fazer aquilo que a professora Oluwa anteriormente afirmou fazer: “*Se tiver que falar de estatística, densidade populacional, então, aí eu vou fazendo uns recortes. [...] E, sempre que tem alguma forma de eu falar sobre racismo eu falo*” (fala da professora Oluwa). No entanto, para que a

abordagem dessa temática aconteça é necessário formação de professor, pois assim as abordagens extrapolam o senso comum e as aulas na educação básica passam a ter fundamentações, como mostra o exercício e as práticas desta professora. Portanto, é fundamental que as faculdades de graduação de Geografia tenham no seu programa essa temática para que ela possa se refletir no Ensino de Geografia da Educação Básica.

Depois desta discussão sobre o melhor momento para abordar a temática racial na aula de Geografia, debatemos com eles quais linguagens, recursos e mapas são usados pelos professores para abordar a temática racial na sala de aula. Veremos isto no próximo subitem.

7.7 Linguagens, recursos e mapas usados pelos professores para abordar a temática racial na sala de aula

Para percebermos as possibilidades de desenvolver a temática racial nas aulas de Geografia perguntamos aos(as) professores(as) entrevistados(as) quais eram as linguagens, os recursos e os mapas que eles utilizavam para abordar a temática étnico-racial em suas aulas e a partir da resposta apresentada construímos o quadro 9.

Os recursos mais utilizados pelos(as) professores(as) foram os vídeos, filmes e músicas, depois destes aparecem os mapas, dados, imagens e slides. Por fim aparecem os demais que podem ser observados no quadro 9.

Um elemento recorrente dos(as) professores(as) quando falavam dos materiais didáticos para desenvolver a temática racial nas aulas foi o Rap, a justificativa apresentada por eles(as) é o fato de que as letras tratam das questões raciais vivenciadas pela população negra e fazem parte do repertório cultural de muitos(as) estudantes o que desperta nestes(as) o interesse por participar da aula.

Algo que nos chamou atenção nas respostas dos(as) professores(as) para esta pergunta foi o fato de que apenas uma professora afirmou trabalhar com literatura negra para desenvolver a temática racial em suas aulas. Usar a literatura como material didático apresenta a possibilidade de trabalhar de forma interdisciplinar com outros(as) docentes, de conhecer a história de outros personagens – o que pode ajudar aos estudantes a elaborar suas emoções, aprender a lidar com elas e sofrer menos -, apresenta a possibilidade de entrar em outros

universos, outra vantagem é a quantidade de livros interessantes para debater a questão racial a partir da Geografia: *Quarto de Despejo* de Carolina Maria de Jesus (2014) oferece a possibilidade de debater a presença da favela no espaço urbano no início do século XX; *Baratas* de Scholastique Mukasonga (2018) oferece a oportunidade de debater o conflito entre os Tutsis e os Hutus ocorrido em Ruanda, na África; *Torto Arado* de Itamar Vieira (2019) oferece a oportunidade de debater o espaço rural e a comunidade negra no Brasil; *Diário de Bitita* de Carolina Maria de Jesus (2014) possibilita ao estudante entrar em contato com a realidade da população negra alguns anos após a abolição; entre muitos outros.

Os mapas mais citados pelos professores foram o Mapa Político da África e o Mapa da Desigualdade, além de outros que aparecem no quadro abaixo.

Quadro 9 - Linguagens, recursos e mapas usados pelos professores para abordar a temática racial na aula de Geografia

Linguagens	Teatral Lúdica Cultural (relacionadas ao movimento hip hop – rap, grafite, dança) Cartográfica	
Recursos	Vídeos Músicas Filmes Mapas Dados Slides Imagens Pesquisas Textos Livro didático Livros Tabelas Google maps	Jogos de tabuleiro Aula invertida Elementos gráficos Gráficos Questões de vestibular Conversas Infográficos Grafite Artigos acadêmicos Aparatos do centro da cidade Internet Reportagens Poemas
Mapas	Mapa da ocupação da população negra na cidade de São Paulo Mapa da Desigualdade Mapa da desigualdade na cidade de São Paulo Mapa político da África Mapa étnico da África Mapa dos territórios quilombolas Mapa dos povos quilombolas do Brasil Mapa dos refugiados Mapa das terras indígenas do Brasil	

Fonte: organizado pela autora a partir das entrevistas realizadas com os(as) professores(as) de 2022 a 2023.

7.8 Conceitos, temas e conteúdos geográficos para abordar a temática racial nas aulas de Geografia

Para compreendermos como os(as) professores(as) entrevistados(as) relacionam os conteúdos geográficos à temática racial perguntamos a eles(as) quais conceitos, temas e conteúdos geográficos utilizavam para abordar a temática racial nas aulas de Geografia e produzimos o quadro abaixo para elencá-los. Os conceitos mais citados pelos(as) professores(as) entrevistados(a) foram Segregação e Território e o tema mais mencionado foi África.

No Quadro 10 a seguir podemos observar os conceitos geográficos, étnico-raciais e outros relacionados à política que foram mencionados pelos professores ao discutirem abordagem da temática racial na aula.

Quadro 10 - Conceitos geográficos e étnico-raciais usados na abordagem da temática racial na aula

Conceitos			
Geográficos		Étnico-raciais	Outros
Urbano	Ocupação urbana	Racismo estrutural Racismo direto Supremacia branca	Poder Hegemonia europeia
	Segregação		
	Periferia		
	Uso do solo		
Território	Território		
	Territorialidade		
Bioma	Bioma		
	Conservação de biomas		
Relevo	Relevo		
	Várzea		
Localização	Localização		

Fonte: organizado pela autora a partir das entrevistas com os(as) docentes de 2022 a 2023.

Como é possível observar pelo quadro anterior, ao relacionar os conceitos utilizados nas aulas de Geografia para fazer o recorte racial os professores elencaram basicamente três tipos de conceitos: aqueles propriamente geográficos (urbano, território, bioma, relevo e localização), os relacionados a temática racial (racismo estrutural, racismo direto e supremacia branca), além de outros (poder e hegemonia europeia).

Ao longo das entrevistas com os professores as referências ao conceito do urbano foram abundantes para fazer o recorte racial nas aulas de Geografia. Em geral, quando falamos em espaço urbano vem a nossa mente a cidade, no entanto, Cavalcanti (2008) chama atenção para

a diferença que há entre um termo e outro, de acordo com a autora o termo *cidade* diz respeito a forma do espaço, é a “materialização de determinadas relações sociais” no espaço e o termo *urbano* diz respeito ao conteúdo desta forma, “são as próprias relações materializadas no espaço” (CAVALCANTI, 2008, p. 66) com suas contradições, tensões e conflitos. Essas relações sociais no Brasil estão intensamente marcadas por um componente racial. Portanto, a cidade está marcada por relações sociorraciais contraditórias, tensas e conflituosas, ela é a materialização destas relações sociorraciais.

Lefebvre (1999) já apontava para o fato de que o urbano é um modo de vida. Esse modo de vida está ancorado na sociabilidade capitalista, que, como argumenta Fraser ao responder Jaeggi (FRASER; JAEggi, 2020), necessita tanto da exploração dos trabalhadores como da expropriação dos sujeitos racializados para se manter, ou seja, por meio da expropriação dos sujeitos racializados o capitalismo garante que a exploração do trabalhador ocorra e gere a mais valia. Então o espaço urbano traz marcas do capitalismo atreladas ao racismo, marcas do racismo estrutural. Sobre a urbanização no Brasil Carlos afirma que

Um ponto de partida é pensar que [o] processo de urbanização, no Brasil, repousa na desigualdade socioespacial advinda da existência da propriedade privada da riqueza social em suas variadas formas, bem como de sua concentração em poucas mãos. Uma classe que, porque detêm a riqueza, controla o poder, orienta o processo de valorização que comanda a lógica da acumulação capitalista. Uma situação cuja fundamentação se encontra no tempo histórico. (2020, p. 19)

Esta classe tem suas origens no processo de colonização, neste a implementação da escravidão definiu que os “senhores brancos” ocupariam posições privilegiadas na sociedade brasileira e comandariam o processo de produção do espaço brasileiro para atender suas necessidades de acumulação, durante a colonização o urbano que surge deve inserir “o território na divisão social, espacial e técnica do trabalho, como forma real de dominação do Estado no espaço” (CARLOS, 2020, p. 21). Por outro lado, a população negra escravizada deveria ocupar posições de desvantagens, mas favorável ao processo de acumulação beneficiador das elites brancas, a população racializada seria aquela que produziria a riqueza social, mas não se beneficiaria dela. Embora não haja mais senhores e escravos, os sujeitos brancos ainda ocupam posições sociais privilegiadas e definem a produção do espaço urbano e rural no Brasil e a população não branca ainda ocupa posições desvantajosas nesse processo.

É desta forma que o racismo estrutural, discutido no capítulo 2, sobre racismo e capitalismo, se materializa na cidade produzindo paisagens desiguais (centro/periferia, como

destacado pelos(as) professores(as), espaços com e sem infraestrutura) onde o lugar dos brancos e o dos não brancos está definido pelas relações sociorraciais.

Carlos (2020) afirma, ainda, que o processo de produção do urbano no Brasil tem duas especificidades: a “desigualdade” e a “violência do processo de acumulação que se faz em detrimento da vida.” (*ibid*, p. 19). Sobre isto a autora afirma que

Trata-se de uma violência que é inerente à sociedade capitalista, implícita nos contratos sociais ou explícita, por sua letalidade, e que, no plano do cotidiano, se expressa pelo racismo e pelo preconceito que destitui “o diferente” de direito. Desigualdade e violência são, portanto, estruturantes do processo de produção-reprodução do espaço urbano no seio do processo de urbanização brasileira. (*ibid*, p. 19-20)

Como podemos perceber na citação anterior a autora entende que violência e a desigualdade são termos próprios do capitalismo, no entanto, precisamos considerar que, apesar da veracidade desta informação, ela não pode ser estendida para todos os atores sociais da sociedade capitalista, aqueles que não são brancos vivenciam cotidianamente a desigualdade e a violência, já que os espaços precarizados da cidade (a favela, as comunidades) não têm a mesma infraestrutura dos espaços privilegiados (os bairros dos jardins, as áreas de comércio intenso, da indústria, dos serviços) e também não são seguros para os sujeitos que os vivenciam (de acordo com o *Atlas das periferias no Brasil*, produzido pelo Ipea, 68,6% das pessoas que viviam nas favelas em 2021 eram negras). Talvez isso explique o fato de se difundir na sociedade brasileira a noção que este é um país pacífico, este só é um fato verdadeiro para aqueles que vivem nos espaços privilegiados da cidade, que são majoritariamente pessoas brancas, para as pessoas que vivem em espaços precarizados, as pessoas negras, essa não é uma realidade.

Ainda sobre a violência, Carlos afirma que “a urbanização capitalista traz em si a violência com que se ocupam as porções do território, se abrem fronteiras de acumulação, se dizima grupos sociais e a natureza, se distribui a terra e o solo urbano.” (CARLOS, 2020, p. 21). A urbanização capitalista em si não só usa violência como produz violência e assim o faz porque conta com o racismo que a justifica. A produção capitalista do espaço violenta a vida, especialmente a vida das pessoas racializadas.

Cavalcanti (2008), assim como Carlos (2020), trabalha com o conceito de espaço urbano, ela afirma que “o espaço urbano é uma produção” e de acordo com ela “A ideia de produção do espaço está intimamente ligada à produção em geral; como diz Lefebvre (1991), produzir é produzir espaço. Assim, falar em produção do espaço é falar desse espaço como componente da produção social em geral, que tem uma lógica e uma dinâmica próprias.”

(CAVALCANTI, 2008, p. 67). Sendo a sociedade capitalista contraditória, a produção do espaço também é contraditória, assim, se a produção do espaço obedece a lógica do capital, também entra nesta disputa pela produção do espaço urbano a ideia de um espaço produzido para reprodução da vida, que de acordo com Carlos (2010, p.82)

[...] se manifesta no uso residencial, incluindo o lazer e a infra-estrutura. [...] Entretanto, o modo de utilização se articula, necessariamente, à existência da propriedade privada da terra e, portanto, as condições de acesso ao solo urbano serão determinadas pelo valor que, em seu movimento, redefine constantemente a dinâmica da utilização desse solo.

A autora traz, em outro trecho do seu texto, a necessidade de se considerar as resistências que ocorrem nas disputas pelo espaço urbano, de acordo com ela, a compreensão do espaço urbano no Brasil necessita deste debate, assim como é apontado pelos(as) docentes que entrevistamos. Com isto deixa evidente que se há processo de exclusão socioespacial, de violência, há, também, luta por transformar essa realidade. Essas são questões que aparecem nas respostas de nossos(as) entrevistados(as).

Sobre a produção capitalista do espaço urbano Lana Cavalcanti afirma:

A produção do espaço urbano capitalista tem sua lógica fundamentada na necessidade de aglomeração que tem o capital, mas também na necessidade de ocultar contradições sociais. Isso faz com que essa produção resulte em diferentes lugares, de diferentes classes e de diferentes grupos – lugares contraditórios. (2008, p. 68)

Assim, essa produção do espaço, por sua necessidade de aglomerar gente (e coisas), sob uma produção capitalista do espaço urbano, atrai gente de todas as partes do Brasil, mas sem oferecer para essas populações oportunidades para a reprodução da vida, ou seja, a infraestrutura urbana não consegue atender a todos, com isto produz a segregação socioespacial, vivenciada especialmente pela população negra, de acordo com Carlos (2010), essa é

[...] fruto de uma distribuição de renda estabelecida no processo de produção. Tal segregação aparece no acesso ao uso do solo e a determinados serviços, enfim, aos meios de consumo coletivo. Na realidade, o espaço se reproduz, reproduzindo também a contradição entre sua produção socializada e a produção privada. O choque é maior quando se observam as áreas da cidade destinadas à moradia. É onde a paisagem urbana mostra as maiores diferenciações, evidenciando nitidamente as contradições de classe: a morfologia social estratificada corresponde um espaço social estratificado. (*ibid*, p. 84-85)

Apesar de Carlos não citar, consideramos que tal paisagem evidencia não só as contradições de classe, mas também as de raça, já que espaços onde os meios de consumo coletivo são escassos ou precários tem se movimentando, se relacionado e vivendo em suas paisagens pessoas racializadas, negras e indígenas principalmente, e espaços onde os meios de

consumo coletivo estão disponíveis de forma satisfatória, tem se movimentando, se relacionando e vivendo em suas paisagens pessoas brancas, ou seja, as áreas da cidade destinadas à moradia precarizada são áreas ocupadas pela população negra principalmente e as áreas da cidade destinadas às moradias decentes são áreas ocupadas pela população branca majoritariamente.

Consideramos que, como afirma Santos(2010), a raça marca o espaço, principalmente a partir dimensão urbana (devido a periferação imposta pela branquitude a partir de mecanismos como a especulação imobiliária – produzindo segregação socioespacial e uma ocupação urbana apoiada na desigualdade sociorracial) e da sua dimensão territorial (devido as disputas/lutas pelo território – haja vista as lutas seculares de indígenas e quilombolas por seus territórios, as disputas pela ocupação de territórios urbanos entre a população negra e a branquitude seja no quesito relacionado a moradia ou a cultura).

Esse é outro conceito muito apontado pelos(as) docentes para abordar a temática racial nas aulas de Geografia: Território. Sobre a formação do território brasileiro Carlos afirma:

[...] a construção do território nacional é acompanhada pela desapropriação do indivíduo não só da riqueza social, mas também dos espaços públicos de manifestação de sua vontade e desejo, bem como de seu próprio corpo. A violência que persiste alienando o humano do seu corpo foi exercida ao longo da história como forma de dominação do branco sobre o escravo como propriedade e, nesta condição, produtor direto de mais-valia, localizando-o diferencialmente no seio da sociedade e no espaço de realização da vida. É deste modo que a história da desapropriação do indivíduo de seu próprio corpo (como momento de sua humanidade) sustenta o racismo em nossa sociedade, diferenciando o interior das classes por gênero e raça, construídas ao longo da história do capitalismo. Portanto, o traço definidor de nossa sociedade – a desigualdade – se associa à violência de sua realização. (2010, p. 21-22)

Como a autora evidencia a formação do território brasileiro acontece de forma a interditar o uso deste território pela população negra, isto dialoga com a afirmação dos(as) docentes entrevistados de que a formação deste território está relacionada ao racismo. É o discurso racista que naturaliza o fato de que a população negra, sendo o principal agente de produção do território no Brasil, por meio de seu trabalho, não possa usufruir dele.

Para Anjos (2009) o território “apresenta as marcas da historicidade espacial” e sua observação pode fornecer elementos para a compreensão do passado, mas também do presente, além de permitir “apontar as possibilidades da estrutura do espaço no futuro próximo” (*ibid*, p. 115). O autor também nos lembra do compromisso do conhecimento geográfico em deixar o mundo mais compreensível. Ele argumenta que a Geografia

[...] assume grande importância dentro da temática da pluralidade cultural no processo de ensino, planejamento e gestão, principalmente no que diz respeito

às características dos territórios dos diferentes grupos étnicos e culturais que convivem no espaço nacional, assim como possibilita apontar as espacialidades das desigualdades socioeconômicas e excludentes que permeiam a sociedade brasileira (*ibid*, p.115.).

O que o autor aponta é a importância do ensino de Geografia para a temática da pluralidade cultural e para evidenciar “as espacialidades das desigualdades socioeconômicas e excludentes” no Brasil. Para nós, é bastante significativo que o autor traga essas duas dimensões (a cultural e a socioeconômica) para o ensino de Geografia debater relações étnico-raciais, já que entendemos que ambas as dimensões são fundamentais para compreensão de como essas relações ocorrem no território brasileiro.

Sobre o território Anjos afirma:

[...] é um fato físico, político, categorizável, possível de dimensionamento, onde geralmente o Estado está presente e estão gravadas as referências culturais e simbólicas da população. Dessa forma, o território étnico seria o espaço construído, materializado a partir das referências de identidade e pertencimento territorial, e, geralmente, a sua população tem um traço de origem comum. As demandas históricas e os conflitos com o sistema dominante têm imprimido a esse tipo de estrutura espacial exigências de organização e a instituição de uma autoafirmação política, social e econômica territorial. (*ibid*, p. 116)

Podemos perceber que o autor rompe com a ideia tradicional do território como espaço do Estado-nação e considera que dentro desse território se formaram outros territórios, no caso ele cita os territórios étnicos, poderíamos citar outros exemplos, mas desejamos destacar a dimensão da luta política do território travada pelos grupos étnicos. O território é um espaço em disputa pelos diversos grupos que nele vivem. Deste modo ao construir os quilombos negros ou as comunidades indígenas nesse território, estes sujeitos estão disputando território com o agronegócio embranquecido²⁸.

Portanto, faz todo sentido que os(as) docentes citem os conceitos de urbano e território como apropriados para debater a temática racial na aula de Geografia. Com esta perspectiva será possível que o ensino de Geografia colabore para que os estudantes compreendam a relação entre espaço, raça e desigualdade racial, pois como afirma Santos,

[...] a raça é um princípio ordenador das relações sociais que opera decisivamente na produção de desigualdades – este é, em nosso juízo o sentido principal do racismo no Brasil. Mesmo apesar de, em determinadas esferas, espaços e momentos da construção do tecido social haverem (sic) relações horizontais entre negros e brancos neste país, a diferença racial é mobilizada em detrimento dos negros em momentos onde está em jogo o acesso às

²⁸ Silva (1999) afirma que a questão da cor no Brasil não apresenta limites rígidos e dependendo do grau de pigmentação da pele juntamente com a situação socioeconômica do sujeito ele pode ser visto como branco na/pela sociedade brasileira.

riquezas que a sociedade produz: o racismo opera criando, recriando, reproduzindo, aprofundando e perpetuando desigualdades sociais. (2010, p. 31)

Tais desigualdades sociais vão se expressar no espaço definindo uma ocupação urbana e territorial desigual sustentada pela raça, que beneficia e, mais do que isto, privilegia a burguesia branca no Brasil. Essa ocupação desigual no urbano e no território é a marca do racismo estrutural no espaço. Aqui percebemos que tais conceitos (território e urbano) relacionados à raça podem inclusive evidenciar para os estudantes a relação entre racismo e capitalismo na produção do espaço no Brasil, já que, sendo a desigualdade uma condição fundamental para a existência do capitalismo, ao justificá-la o racismo passa a desempenhar um papel *sine qua non* neste modo de sociabilidade.

Os conceitos Bioma, relevo e localização também foram elencados pelos professores para debater a temática racial nas aulas de Geografia. Um bioma é uma “Associação relativamente homogênea de animais e vegetais em equilíbrio entre si e com o meio físico. [...] É o conjunto de ecossistemas terrestres. É caracterizado pelos tipos fisionômicos semelhantes de vegetação” (vários autores, 2001, p.536). Eles ocupam grandes extensões territoriais, romper com seu equilíbrio desencadeia uma série de transformações que afetam todos os componentes do bioma e toda a sua extensão. Atualmente temos vivenciado as mudanças climáticas no planeta que provocam eventos extremos. Tais transformações têm sido causadas pela intensificação da emissão de gases do efeito estufa na atmosfera terrestre devido as atividades humanas como queima de combustíveis fósseis, incêndios e desmatamentos em ecossistemas variados. A conservação e a preservação dos biomas terrestres são fundamentais para a manutenção da vida no planeta Terra, já que sua existência é que garante as condições propícias a isto. Sendo assim, entendemos que os biomas não devem ser apropriados por grupos com interesses capitalistas de exploração, pois a busca pela obtenção de lucro por tais grupos coloca em risco a existência de toda vida no planeta.

Portanto tratar da conservação de biomas é fundamental nas aulas de Geografia. A noção de conservação de um Bioma está relacionada ao uso do Bioma de forma que ele possa conservar o equilíbrio que há entre os elementos que o constitui (animais, vegetais e o meio físico). Assim, numa estratégia de conservação de biomas é possível usá-los desde que isso não implique romper com seu equilíbrio.

Como os professores mencionaram, quando tratamos de conservação de biomas as comunidades indígenas e quilombolas não podem ficar fora desse debate, já que a atuação destes sujeitos sociais é muito importante para esta finalidade, isto porque a relação destas

comunidades com a natureza (outro conceito da Geografia que pode colaborar com o debate racial na aula desta disciplina) rompe com o paradigma moderno que a encara como um recurso e a coloca numa posição mais equânime, ou seja, a natureza não é menos importante do que a sociedade para essas populações, por isso sua relação com ela tende a conservá-la (MALCOM, 2022). Deste modo as comunidades indígenas e quilombolas desempenham um papel fundamental, não apenas para a sociedade, mas para toda a vida que há na Terra. Quando o ensino de Geografia coloca questões como essas para os estudantes, ele promove uma crítica ao modo como o capitalismo medeia a relação da sociedade com a natureza, aos ataques às comunidades indígenas e quilombolas, apresenta aos estudantes o papel fundamental destas populações para o equilíbrio dos biomas e promove a valorização da identidade das populações indígenas e quilombolas como propõe as Diretrizes para a educação das relações étnico-raciais.

Nilma Lino Gomes (2005), ao debater a educação das relações raciais, defende que um ensino para esta educação deve se realizar a começar por se apropriar da compreensão sobre o que é o racismo, depois passar a adoção de práticas concretas para superar o racismo e por fim mudar os valores dos sujeitos que vivenciam a escola. De acordo com Gomes, “esses valores nunca estão sozinhos. Eles, na maioria das vezes, são acompanhados de práticas que precisam ser revistas para construirmos princípios éticos e realizarmos um trabalho sério e competente com a diversidade étnico-racial na escola.” (*ibid*, p. 150).

Portanto, desenvolver o conceito de biomas a partir da temática racial, possibilitará a transformação dos valores que inferiorizam as populações racializadas como os quilombolas e os indígenas, porque deixa evidente que estes vivenciam a natureza sob uma perspectiva distinta das sociedades capitalistas embranquecidas (para quem a natureza é uma fonte de recursos), que elas tem consciência sobre o modo como esta funciona e atuam sobre ela transformando-a, por meio de técnicas e tecnologias sem romper com o equilíbrio dos biomas, assim se desconstrói no imaginário dos estudantes valores que desqualificam as populações racializadas para se construir valores que positivam tais imaginários sobre estas populações. As transformações que essa abordagem propicia não são estruturais, mas são fundamentais para desnaturalizar valores racistas que sustentam a estrutura social desigual e violenta dos espaços urbanos e territoriais brasileiros mencionados por Carlos (2010) anteriormente.

Quando os(as) docentes elencam relevo e localização para abordar a temática racial na sala de aula estão fazendo menção ao racismo ambiental que é uma noção segundo a qual os impactos ambientais não afetam todos os grupos raciais da mesma forma, já que a população branca tende a passar por situações como estas de forma mais segura e protegida pela

infraestrutura construída no espaço pelo Estado, ou seja, o poder político atua para garantir à branquitude uma localização privilegiada no espaço urbano (áreas sem riscos de desastres ambientais), o que não ocorre com a população não branca que vive em áreas de risco como as várzeas de rios sujeitas a enchentes e inundações, encostas íngremes de morros sujeitas a deslizamentos e desmoronamentos, áreas com esgoto a céu aberto, avenidas super poluídas etc.

O racismo ambiental é uma temática muito profícua para o Ensino de Geografia, pois oferece a oportunidade de trabalhar com os aspectos físicos relacionados aos aspectos humanos de forma que a dicotomia Geografia física / Geografia humana consegue ser desfeita com muita facilidade, já que o que atua para ocorrência deste fenômeno está vinculado à relação que ocorre entre raça, natureza e capital. Ou seja, os sujeitos que ocupam espaços de risco na cidade, o fazem porque são impedidos de estabelecer moradia em áreas seguras²⁹ devido a especulação imobiliária, normalmente estes sujeitos recebem salários baixíssimos ou sequer tem trabalho, como ocorre com grande parte das populações não brancas, por isso não conseguem comprar um imóvel ou pagar aluguel de um imóvel em uma área mais seguras da cidade porque a especulação imobiliária tende a aumentar os preços nestas áreas, como debatemos ao tratar sobre urbanização. Como estas pessoas não são brancas o Estado não se vê pressionado a agir em socorro delas, pois como já dissemos, a sociedade não se comove com o que ocorre com pessoas negras, é a esse tipo de ação estatal que Mbembe (2018) denomina Necropolítica.

Quando os(as) docentes desenvolvem tais debates no Ensino de Geografia promovem a desnaturalização dos processos que criam as desigualdades espaciais e trazem ao repertório dos estudantes uma abordagem crítica sobre as dimensões sociais, espaciais e raciais das relações que ocorrem no seu cotidiano. Portanto, são fundamentais para a emancipação dos estudantes.

Quadro 11 - Temas e conteúdos geográficos com recorte racial abordados pelos professores

Tema	Conteúdos	
Continente africano	<p>África Conflitos étnicos África e expansão europeia Ideologia racista Rivalidades étnicas e ocupação europeia Neocolonialismo Diversidade</p>	<p>IDH História centrada na África O passado para além da escravidão Desconstruindo estereótipos Desmistificando a África Afrofuturismo Situação socioeconômica</p>

²⁹ Conhecer o funcionamento das leis naturais e as transformações causadas pela sociedade a esta natureza é fundamental para definir o que são áreas seguras.

Território brasileiro	Brasil – mais tempo de escravidão do que sem escravidão Colonização Escravidão Brasil: segundo maior país negro do mundo Desigualdade Socioeconômica e racial Emprego formal/informal Diferença salarial Condições de moradia	A questão dos povos originários Baixo Xingu Os Biomas e as comunidades indígenas, tradicionais e quilombolas – conservação Opressão dos territórios dos povos originários Comunidades tradicionais
População negra	Luta / resistência quilombola Quilombo dos Palmares Resistência quilombola na formação territorial do Brasil A importância da negritude Situação de abuso e a população negra Descolonizando os conceitos geográficos Empoderamento dos estudantes (a questão do cabelo)	Identidade auto afirmativa Como o racismo impactou e impacta nossas vidas Encarceramento em massa Número de homicídios das pessoas negras no Brasil Violência contra a população negra Genocídio
Urbanização	Desenvolvimento urbano São Paulo Formação da cidade de São Paulo Relação centro-periferia	Jardim Ângela e a população negra Desigualdade na cidade de São Paulo e no Brasil: a questão racial
A questão racial no mundo	A crise dos refugiados	Estados Unidos

Fonte: organizado pela autora a partir das entrevistas com os(as) docentes de 2022 a 2023.

Ressaltamos cinco temas nas entrevistas que os docentes nos concederam para desenvolver a temática racial nas aulas de Geografia. São eles: Continente africano; Território brasileiro; População negra; Urbanização e A questão racial no mundo, como é possível observar no quadro 11 apresentado anteriormente.

7.8.1 Continente africano

Falar sobre o Continente africano não é propriamente discutir a temática racial, se simplesmente descrevermos as características físicas deste continente, por exemplo, não abordaremos a temática racial, isso só ocorre se conseguimos relacionar o continente às dinâmicas que envolvem a raça. Debater o conteúdo sobre a África só significará debater a temática racial se, ao falar sobre este continente o(a) docente relacionar a construção do

conceito de raça ao imaginário racista que se formou para inferiorizar as populações que vivem nestes territórios e assim poder explorar, expropriar e oprimir tais populações. Levando a uma situação socioeconômica de pobreza e dependência para tais países, causada pelo processo de colonização, o que favoreceu e privilegiou os países europeus e os Estados Unidos, como argumentou Rodney (2022). Assim, quando o(a) professor(a) relaciona a expansão europeia que usa o racismo para justificar o processo de empobrecimento da África, as rivalidades e os conflitos étnicos, o neocolonialismo, o IDH baixo desses países, então assim, o(a) docente está tratando da temática racial a partir do continente africano, estes conteúdos estão sendo desenvolvidos a partir de um recorte racial, mas desenvolvê-los sem abordar a dinâmica racial por meio da relação que se desenvolveu entre o Ocidente e os países africanos não é considerar a temática racial.

Por outro lado, conteúdos relacionados à desconstrução da ideologia racista; à Diversidade; à História centrada na África; ao passado anterior à escravidão da África; à desconstrução de estereótipos sobre a África; à desmistificação da África e ao afrofuturismo, tratam diretamente da questão racial.

Como é possível perceber a temática referente à África não é naturalmente abordada como uma temática racial, para que isto possa acontecer o(a) docente precisa ter o interesse em fazer esse recorte e, claro, ter recursos cognitivos para o fazer, ou seja, ele(a) precisa conhecer as dinâmicas raciais que envolvem a temática relativa ao continente africano, para isso é fundamental a formação docente.

7.8.2 Território brasileiro

Também mencionada pelos professores, a temática sobre o território brasileiro, assim como sobre o continente africano, envolve totalmente a temática racial, apesar de nem sempre os(as) docentes considerarem o recorte racial para desenvolverem esta temática nas aulas de Geografia. Consideramos, no entanto, que se este recorte estiver ausente dos conteúdos relacionados ao território brasileiro nas aulas de Geografia, a compreensão dos estudantes sobre este país ficará prejudicada.

A própria formação do território brasileiro se origina, a partir da colonização (conteúdo mencionado pelos professores), com um embate étnico-racial violento envolvendo os povos

originários e os povos europeus, a finalidade destes era a expansão de seus territórios, a imposição da hegemonia europeia (sua língua, sua religião, sua cultura, seu modo de se relacionar com a natureza etc.) e a imposição da colonialidade do poder³⁰ (SANTOS, 2010). O objetivo era poder extrair o máximo de riquezas que os territórios dos povos originários pudessem oferecer. Nas palavras de Moraes “[...] a colonização envolve conquistas, e esta se objetivava na submissão das populações encontradas, na apropriação dos lugares e na subordinação dos poderes eventualmente defrontados.” (2002, p.80).

Além da submissão e desumanização dos povos originários à colonialidade do poder, há, também, a submissão e desumanização dos povos africanos por meio da escravização (conteúdo indicado pelos professores para fazer o recorte racial na aula de Geografia). Então, o processo que origina a formação do território brasileiro, não foi um encontro de três raças distintas, como é tratado em muitas escolas brasileiras, foi um processo que envolveu violências, roubos, assassinatos, conflitos, tensões, sequestro dos povos africanos, estupros contra indígenas, africanas e seus descendentes etc.

A formação do povo brasileiro, assim, também é fruto desse processo criminosamente violento. Os brasileiros surgem desta prática do estupro de homens europeus brancos que aqui estão para subjugar e explorar espaços do corpo e do território. De acordo com Schwarcz (2019) o estupro se banalizou no Brasil e a base para que isso ocorresse está vinculada ao projeto colonial. A autora afirma:

Escravidos podiam ser comprados, vendidos, leiloados, penhorados, seviciados. O corpo feminino, por sua vez, mais escasso nas sociedades afro-atlânticas, entrava logo na lógica interna desse ‘comércio de almas’. Mulheres indígenas e negras, além de serem consideradas produtoras de riqueza – eram utilizadas na agricultura, na casa-grande, nas cidades e na mineração –, serviam a seus proprietários como instrumento de prazer e gozo. A violência do sistema como um todo encontrava um lócus especial na sexualidade exercida pelos senhores na intimidade da alcova escravista. (*ibid*, p. 190)

E é todo esse processo que dará origem a estrutura racista que sustenta a sociedade brasileira e organiza o seu território. Como afirma Santos (2010), raça e relações raciais são princípios de ordenamento do mundo, princípios de poder e isto se reproduz em bases espaciais e de leitura de espaço. De acordo com o autor, estas relações são cruciais para o capitalismo

³⁰ De acordo com Renato Emerson dos Santos (2010, p.148),

A colonialidade é um padrão de poder que articula diversas dimensões da existência social. Trabalho, subjetividade, autoridade, sexualidade, cultura, identidade, entre outras, são todas dimensões constituintes das experiências sociais de indivíduos e grupos, e são constitutivas de um pacote de múltiplas relações de poder que, imbricadas, servem à colonialidade. Esta se vale, portanto de hierarquias sexuais, políticas, epistêmicas, econômicas, espirituais, linguísticas e raciais de dominação, operando em diversas escalas, desde a global até as interações entre dois indivíduos.

(que se beneficia tanto do racismo como do sexismo) leituras de mundo trabalhadas, difundidas e reproduzidas no Ensino de Geografia tem papel crucial na reprodução desta ordem. Assim, ao propor tais conteúdos para desenvolver nas aulas de Geografia sob um recorte racial os(as) docentes estão impondo uma barreira a esta reprodução de que trata Santos (*ibid*).

No entanto, como afirma Munanga (2015) “a educação fica ainda dominada pelo eurocentrismo”, já que o número de docentes que fazem esse recorte não é expressivo, e não tem destacado o papel do tráfico e da escravidão para a formação do território brasileiro. Não tem evidenciado a dimensão violenta e criminosa que foi esse “encontro das três raças” para formar o povo brasileiro. Tem silenciado sobre a contribuição (com conhecimentos de técnicas e tecnologias para as atividades econômicas – agricultura, pecuária, mineração e siderurgia³¹ – e com cultura) dos povos africanos escravizados no Brasil para o desenvolvimento deste país. Quando tais questões são trazidas ao ensino de Geografia, contribuem para a desconstrução do mito da democracia racial e para que os estudantes comecem a refletir sobre suas relações com os demais grupos racializados do seu cotidiano e da sociedade. Permite que questões como meritocracia e privilégios da branquitude sejam objeto de debate nas aulas de Geografia.

Há silenciamento, também, em torno da questão que envolve as lutas e resistências das populações não brancas por seus territórios. Apesar destes conflitos aparecerem - conforme afirma Moura (2020) - desde a chegada dos portugueses, eles são poucos debatidos nas aulas de Geografia. Os quilombos, por exemplo, são espaços de resistência e luta por um outro modo de sociabilidade, distinto do capitalismo. E não são rugosidades que existem apenas como resquícios do passado, eles se atualizam e vivem no presente, como afirmou a professora Isabel na sua entrevista. A presença de tais conteúdos nessas aulas, como sugerem os(as) docentes, colabora para que os estudantes possam perceber a possibilidade de produzir novas espacialidades e territorialidades, possam compreender que o espaço é fruto de um processo histórico social e que deste modo pode ser produzido de outro modo.

Outro conteúdo importante, citado pelos(as) docentes sobre o território brasileiro e que favorece o recorte racial nas aulas de Geografia, são as condições socioeconômicas da população negra neste território. Tais condições foram construídas ao longo da história do território brasileiro e isto deve ser evidenciado aos estudantes para que possam desnaturalizar as desigualdades vivenciadas por negros e brancos neste país. A começar pela escravização que

³¹ Como já abordamos neste trabalho, Moura (2019, 2020) nos lembra que os povos africanos trazidos para o trabalho escravizado no que é hoje o Brasil, detinham conhecimentos sofisticados para a sua época sobre esses diversos ramos de atividade, que eram os mais avançados para este momento da escravização dos povos africanos, de acordo com o autor. Também é preciso considerar que a produção do espaço brasileiro ocorreu a partir do trabalho desses povos.

transformou a população escravizada em objetos, foram destituídos de sua humanidade, assim, nesse período, suas condições socioeconômicas sequer eram consideradas, eram alimentados apenas com a finalidade de que tivessem energia para o trabalho.

No começo do século XIX, segundo afirma Theodoro (2022), as atividades desenvolvidas pelos escravizados nas regiões urbanas do Rio de Janeiro, permitiram a alguns comprar sua alforria e a outros, em menor número, acumular algum ganho para ser considerado participante da classe média, portanto as condições socioeconômicas começavam a mudar. No entanto, segundo o autor, o medo da elite branca de que ocorresse no Brasil uma revolta como a da Revolução Haitiana – motivada pela grande exploração e violência do sistema colonial escravista francês naquela região, e que levou à independência da colônia francesa de São Domingos, além do medo das próprias revoltas que ocorriam no país aquela época – levou-a a incentivar o Estado a se desfazer da população negra brasileira. Assim, foram criados impostos para esta população negra ascendente socialmente, mas se saíssem do Brasil, ela ficaria isenta desses impostos.

Portanto, de acordo com Theodoro (2022), o Estado brasileiro cria dificuldades para a população negra permanecer no território e viver nele em condições socioeconômicas favoráveis, mas ao mesmo tempo facilita a presença do imigrante europeu e, assim, os postos de trabalho são cada vez mais ocupados por trabalhadores brancos. o autor afirma: “O Estado sinaliza assim para os africanos livres, sobretudo os que haviam ascendido economicamente, que não havia a possibilidade de integração e reconhecimento social para si e suas famílias” (THEODORO, 2022, p. 104). O autor ainda afirma que: “Assim como ocorreu na Bahia e em Pernambuco, os negros [do Rio de Janeiro] com algum recurso são impelidos ao retorno ao continente-mãe. O embrião de uma incipiente classe média negra urbana brasileira é natimorto.” (THEODORO, 2022, p. 105). Com este recorte racial acerca das condições socioeconômicas da população brasileira, fica evidenciado que as condições socioeconômicas desfavoráveis para esta população são construídas pela branquitude no Brasil, já que isto lhes privilegia, pois garante uma grande massa de exército de reserva empurrando os salários de todos os trabalhadores para baixo.

Estas condições socioeconômicas não só produzem espacialidades desiguais, mas também, têm uma dimensão racial que se expressa de forma desigual no espaço. Lélia Gonzales (2020) afirma que o processo de colonização e seus ciclos econômicos vão definir quais grupos racializados viverão no Brasil desenvolvido (sul e sudeste) e quais viverão no Brasil subdesenvolvido (demais regiões). Segundo a autora a política de embranquecimento da

população do sudeste e do sul, empreendida pelo Estado brasileiro, por meio do processo da imigração, principalmente de europeus, para estas regiões colaborará com o desenvolvimento de tais regiões, já que estas populações recebem incentivos para a ocupação destes espaços, sobretudo quando o processo se inicia. Ao mesmo tempo, as regiões nordeste, norte e centro-oeste não são alvo da política pública e ficam estagnadas economicamente.

Portanto, nas regiões do sul e sudeste vão se acumulando a infraestrutura que permite que as condições de vida da população possam se desenvolver. Assim, são elas que dispõem de mais emprego, mais escolas e universidades, mais centros de pesquisas, mais redes de água e esgoto, além de energia, mais redes hospitalares etc. São nessas regiões que se localizam os maiores empresários da branquitude e sua riqueza. Então, para entender o porquê de algumas regiões serem desenvolvidas e outras apresentarem grande subdesenvolvimento dentro do Brasil, partir do componente racial é fundamental.

Assim, como podemos observar, abordar a temática do território brasileiro sem fazer o recorte de raça implicará em produzir a imagem de um Brasil que realmente é uma democracia racial, as contradições e conflitos na dimensão da classe não são suficientes para evidenciar conflitos e contradições de dimensão racial. Com isto o que se produz é uma imagem de país que não fomenta a necessidade de combate ao racismo e isto é altamente interessante para a branquitude, sobretudo a branquitude burguesa. Daí o motivo e justificativa para a necessidade de o ensino de Geografia urgentemente fazer esse recorte racial em suas aulas.

7.8.3 População negra

Esta temática sugerida pelos(as) docentes é por si só uma temática racial, no entanto depende do desejo do professor fazer uma abordagem crítica à raça ou não, se o professor apenas descrever os dados referentes à população negra sem apresentar os processos históricos relacionados à raça que levaram a produção de tais dados, ele não está tratando da temática racial de forma crítica. Normalmente professores(as) que alegam fazer uma abordagem isenta sobre a temática da população negra não são críticos(as) às dinâmicas raciais que envolvem o tema e tendem a realizar uma aula que naturaliza contradições, conflitos e tensões presentes na dinâmica racial, ou seja, reproduzem a ideia de que o Brasil é uma democracia racial, portanto, não são nada isentos.

Uma abordagem mais crítica acerca da temática sobre a população negra no Brasil, vai evidenciar os processos de lutas e resistências por território e pelo direito de ser humano – foi o caso de Quilombo dos Palmares, que de acordo com Moura (2020) foi, não apenas um processo de resistência e luta contra a escravidão, mas foi também uma proposta de organização socioespacial para um modo de vida distinto da sociedade escravista da época, formando territórios de liberdade no território que se formava no Brasil colônia –, vai evidenciar a luta da população negra para ter acesso à educação, à condições dignas de vida, contra o racismo e pela construção de uma identidade negra que valorize a negritude, vai denunciar as desigualdades raciais que produzem vantagens para os brancos e desvantagens para a população negra, vai estar atento(a) as dinâmicas raciais que ocorrem na sala de aula e problematiza-las a fim de que se possa desconstruir estereótipos racistas e ao mesmo tempo desconstrói sentimentos de superioridade da branquitude, empodera estudantes negros para que se sintam confiantes em si.

Além disso, esta abordagem crítica vai denunciar a violência do Estado e da sociedade contra a população negra evidenciado como ocorrem os abusos psicológicos, físicos e econômicos sobre essa população cotidianamente na sociedade brasileira. Já tratamos neste trabalho como atitudes e comportamentos racistas podem violentar de tal forma a autoimagem da criança negra que ela pode vir a negar a si mesma como é e sofrer por ser quem é, como ficou evidenciado no livro de Elaine Cavalleiro (2018) *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*.

Tais abusos também se expressam por violência física de tal forma intensa que há muito tempo se denuncia na sociedade brasileira que população negra tem sido alvo de um genocídio. Já em 1977 Abdias Nascimento escrevia o livro *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*, em que o autor denunciava como o racismo no Brasil levava à morte os jovens negros.

Como é possível observar tratar da temática sobre a população negra no Brasil oferece oportunidade de debater conteúdos importantes sobre as relações raciais e como se constroem racismo e branquitude no país em que vivemos para que com isso se possa transformar essa realidade.

7.8.4 Urbanização

A temática da urbanização esteve presente nas respostas de muitos(as) professores(as) como sugestão para fazer o recorte racial nas aulas de Geografia. Das diversas respostas que obtivemos elaboramos o quadro 6 no qual estão elencados os conteúdos sugeridos pelos(as) docentes. Destes conteúdos fizemos uma síntese de três conteúdos relacionados à urbanização: desenvolvimento urbano; São Paulo e relação centro-periferia.

Como já apresentamos alguns debates em torno do urbano quando tratamos do conceito de mesmo nome, neste momento iremos fazer, apenas alguns apontamentos acerca do que foi proposto pelos(as) docentes. O desenvolvimento urbano no Brasil, como vimos, é desigual, seja numa escala local (regiões centrais/periferia) seja numa escala nacional (regiões mais urbanizadas / regiões menos urbanizadas). Essa desigualdade favorece, privilegia principalmente a burguesia branca e é desvantajoso para a população não branca. Disto resulta o fato de os(as) docentes terem elencado conteúdos como Desenvolvimento urbano, São Paulo, Formação da cidade de São Paulo, Relação centro-periferia, Jardim Ângela e a população negra e a Desigualdade na cidade de São Paulo, no Brasil e no mundo: a questão racial.

Esse desenvolvimento, no Brasil, favorece o estado de São Paulo, pois concentra a infraestrutura nele e isso atrai uma quantidade imensa de imigrantes, vindos de outras regiões brasileiras, em busca de trabalho, educação, boas condições de vida, entre outros. A política do governo brasileiro, que no fim do século XIX trouxe imigrantes brancos europeus para este estado, o favoreceu porque deu a estes imigrantes condições de se integrar a sociedade de classes que se formava naquele momento, seja porque estes sujeitos vinham para realizar trabalho assalariado (o que não ocorria com a população não branca), seja porque ao chegar no Brasil recebiam incentivos para viver no país (o que também não ocorria com a população não branca). Assim o estado de São Paulo passa por um processo desenvolvimento econômico e de embranquecimento da população paulista.

Mas como dissemos no começo do parágrafo anterior esse desenvolvimento provoca movimentos imigratórios em direção ao estado sem conseguir oferecer infraestrutura urbana para atender a todos. A grande propaganda do estado de São Paulo, como um estado moderno e desenvolvido atraindo imigrantes de todas as regiões brasileiras, tem a função de formar um grande exército industrial de reserva, cujo papel é fazer baixar os salários da classe trabalhadora como um todo. Assim é que vão se formar as desigualdades entre a cidade de São Paulo e as

demais cidades brasileiras, entre centro e periferia (como o Jardim Ângela mencionado pelo professor Amir).

7.8.5 A questão racial no mundo

Por fim os(as) docentes apontaram o tema *A questão racial no mundo* para desenvolver o debate sobre a temática racial nas aulas de Geografia. Para este tema apontaram os seguintes conteúdos: A relação Ocidente/Oriente, Refugiados, Estados Unidos e América.

O racismo não é um fenômeno exclusivo do Brasil, mas também não se desenvolve nas outras partes do mundo da mesma forma que se desenvolve neste país, quando os(as) professores(as) propõem tratar dessa temática sob esta abordagem permitem que os(as) estudantes entendam que o racismo trata-se de um conceito social e não biológico, já que quem no Brasil é visto como branco pode não ser visto da mesma forma na Europa ou nos Estados Unidos, o mesmo pode ser dito sobre as pessoas de outros países. Ou seja, trazer para as aulas de Geografia o debate acerca da questão racial no mundo permite que tal questão possa ser desnaturalizada.

Nos Estados Unidos, país que teve, no período colonial, a mão de obra escravizada formada pela maioria negra³², as relações raciais entre negros e brancos ocorriam de forma que esses grupos viviam separados, sob um regime de apartheid. Por isso a miscigenação não é um componente destas relações como no Brasil. Isto redundou no fato de que neste país o racismo é mais explícito e muitas vezes com episódios de violência racista explícita. Este é um dos elementos que leva uma parte considerável de pessoas no Brasil afirmarem que não há racismo no Brasil, já que ele não se manifesta como nos Estados Unidos³³. Além disso, nos Estados Unidos a população negra é realmente minoria e não chega a 15% da população estadunidense.

Outro conteúdo apontado pelos(as) professores para fazer o recorte étnico-racial nas aulas de Geografia foi a questão dos refugiados. Em várias partes do planeta as pessoas têm

³² Apesar não ser apenas os negros escravizados, já que os irlandeses no início do processo de colonização também eram escravizados (HAIDER, 2019).

³³ O fato de o racismo no Brasil não se manifestar de forma explícita como nos Estados Unidos não é o bastante para afirmar sua inexistência, basta examinar os dados socioeconômicos da população branca e da população negra que veremos que esta afirmação não se sustenta, além, é claro, dos comportamentos e atitudes racistas manifestas da sociedade.

sido obrigadas a sair de seus lares devido a perseguições que sofrem por causa de sua raça, da sua religião, nacionalidades, questões políticas, entre outras. Além de passarem por tais perseguições em seu território de origem, quando chegam ao local para o qual se dirigem na maioria das vezes não são acolhidos adequadamente e muitos passam por processos de xenofobia/racismo.

Quando os(as) professores(as) trazem tantos conceitos, conteúdos e temas para fazer o recorte racial nas aulas de Geografia eles demonstram que essa disciplina tem muito a contribuir com a educação antirracista seja refletido sobre os conteúdos conceituais (abordando a temática a partir de conceitos, conteúdos e temas geográficos) seja a partir de conteúdos procedimentais e atitudinais (abordando a temática sempre que houver um episódio que envolva as questões de raça.). De modo que tais conteúdos tenham sentido social e provoquem a consciência da prática social.

7.9 Relação capitalismo e racismo

Tentamos entender a compreensão dos(as) professores(as) acerca da relação entre o capitalismo e o racismo a partir de três perguntas: 1) – Você acha que o racismo tem alguma relação com o capitalismo? 2) – Na sua opinião qual é o papel do racismo no capitalismo? e 3) - Nas aulas de Geografia você tenta estabelecer alguma relação entre racismo e capitalismo? Como? As respostas dos professores não foram idênticas, houve pontos de aproximação, mas também existiram respostas únicas.

Tais perguntas não foram formuladas desde o início da pesquisa. Nós as acrescentamos depois de já termos feito algumas entrevistas, pois sentimos que precisávamos entender como os/as professores/as estabeleciam essa relação, conforme fomos percebendo que era preciso fazer outra pergunta para que a resposta à pergunta anterior pudesse ficar mais evidente. Assim, a primeira pergunta não estava presente nas três primeiras entrevistas que foram realizadas, apenas depois destas é que sentimos a necessidade de entender melhor como o/a professor/a entendia a relação entre capitalismo e racismo. Portanto essa foi a primeira pergunta que fizemos sobre essa relação, por isso apenas 11 pessoas responderam a essa pergunta. Depois fomos inserindo, conforme via a necessidade, as demais perguntas, deste modo seis pessoas

responderam à pergunta sobre a função do racismo no capitalismo e sete pessoas responderam à questão sobre como relacionam racismo e capitalismo em suas aulas.

Todas as pessoas que responderam a primeira pergunta afirmaram que racismo e capitalismo estão relacionados e mencionaram a forma como estão relacionados (algumas pessoas o fizeram de forma mais precisa e outras de forma mais vaga). Nas respostas dos/as professores/as observamos que relacionaram racismo e capitalismo a uma forma de controle, de exclusão socioespacial, de exploração pela extração de mais valia, de acumulação de capital pela expropriação de territórios e recursos das populações negras e de produção de desigualdade socioespacial no capitalismo. Depois de reunir todas as respostas dos docentes para esta pergunta, observamos que eles citaram como eventos capitalistas que se apoiaram no racismo para ocorrer: as Grandes Navegações, as expansões marítimas, a invasão de territórios negros, as migrações forçadas da população africana, a invasão e exploração dos territórios africanos, a expansão e desenvolvimento do capitalismo, a Revolução Industrial e a globalização. Enfatizaram a conexão entre racismo e desenvolvimento capitalista afirmando que o racismo é a base na qual está fundamentado o capitalismo. Nas palavras do professor Rodrigo

[...] as relações capitalistas, elas não se, não se sustentam [...] se não tiver o racismo operando na sociedade. A diferenciação entre as pessoas a... enfim, a divisão mesmo. Então, uma coisa não, não funciona sem, sem a outra, né, então, eu não acredito, por exemplo, que seria possível acabar com o racismo sem acabar com o capitalismo. (fala do professor Rodrigo).

A fala do professor Paulo se aproxima muito daquilo que o professor Rodrigo mencionou anteriormente, ele, ao falar sobre racismo, diz: “*É uma das bases sobre as quais estão fundamentadas o capitalismo, numa sociedade como a brasileira [...] uma veia por onde o capitalismo se desenvolveu[...]*” e ao falar sobre a sociedade brasileira acrescenta: “*ela passa muito mais pelo racismo do que por qualquer outra questão social.[...] a expansão da sociedade do invasor, desse modo de produção dele, foi feita sobre uma divisão racista.*”

Nas respostas dos professores também encontramos a afirmação de que a produção do branco como aquele que controla os meios de produção, como o grande capitalista, como o burguês e como membro da elite contou com o racismo para que fosse efetivada. Assim se expressa a professora Zari:

Se a gente for analisar as estruturas do capitalismo... o que que é o capitalismo? Controle dos meios de produção: terras, fábricas, o lucro, a propriedade privada... quem está controlando tudo isso? Quem é o grande capitalista? Quem é o burguês? Quem é a elite?... que é esse resquício dessa história toda, bizarra, do Brasil. Está preocupado em “vamos distribuir a renda? Vamos distribuir a terra”? Por que, se ele faz isso, ele vai romper com essa rocha que a gente estava falando anteriormente? Então, está

extremamente atrelado! Não tem como a gente não pensar desde o surgimento do capitalismo... [...] até os dias de hoje, essas relações complexas que existem... apartar o racismo.

Sobre o papel do racismo no capitalismo a pergunta foi feita a apenas a seis professores/as. Basicamente estes/as atribuem ao racismo o papel de justificar as desigualdades no capitalismo, ou seja, com a ideia de que as populações não brancas são inferiores (moral, intelectualmente) se explica porque vivem em condições de vida precárias e não se faz referência a produção da desigualdade enquanto elemento produtor da acumulação de capital. Nas respostas dos professores houve afirmações de que o racismo serve para a “manutenção das estruturas de poder” e barra a evolução de uma parte da população enquanto a outra avança, eles afirmam, também, que o racismo seleciona pela raça, pela etnia para definir as populações que serão subjugadas, “apagadas” e empobrecidas, que ele justifica a desigualdade e a má distribuição de renda, que mantém a base da estrutura social, a estratificação social, que gera mão de obra barata, desigualdade e exército industrial de reserva e que é o racismo que permite a exploração da mão de obra.

O que os(as) professores(as) estão apontando está muito próximo do que Theodoro (2022) defende em seu livro *A Sociedade Desigual: racismo e branquitude na formação do Brasil*. Para este autor a desigualdade no Brasil é extrema, se manifesta na esfera econômica e social, “mas também no acesso diferenciado aos serviços públicos e principalmente à segurança e à justiça” (THEODORO, 2022, p.17). Para ele a desigualdade é naturalizada nesse país e o racismo tem um papel importante nesta naturalização. Afirma o autor: “O racismo no Brasil se molda como elemento central, o combustível, a essência do processo; a ideologia que assenta e modela a sociedade desigual.” (*ibid*, p.88). Mais adiante continua:

O Brasil cresceu como poucos países no século XX, e a desigualdade manteve-se inerte, em detrimento da população negra. Uma das mais importantes economias do mundo sustenta um dos países mais desiguais do globo. Meninos pretos morrem aos milhares, meninas pretas se prostituem. Inúmeras famílias negras vivendo em lixões a céu aberto. Definitivamente, a desigualdade brasileira tem uma forte clivagem racial. (*ibid*, p.88)

Estas desigualdades tendem a ser explicadas pelo senso comum racista com base na raça enquanto se esconde o papel do capitalismo na produção destas desigualdades para sua reprodução. Entendemos que no capitalismo é o racismo que permite a superexploração da população negra e a exploração da população branca, principalmente a empobrecida.

A última pergunta que associa racismo e capitalismo feita aos(as) professores(as) foi: *Nas aulas de Geografia você tenta estabelecer alguma relação entre racismo e capitalismo? Como?* Como nas demais perguntas feitas aos(as) professores, as respostas destes não foram

idênticas, houve pontos de aproximação, mas também existiram respostas únicas, a pergunta foi feita a apenas oito professores(as), o que houve de comum a todas as respostas destes(as) professores(as) foi que eles afirmaram relacionar racismo e capitalismo em suas aulas, no entanto, nem todos(as) o fazem da mesma forma.

Os conteúdos mais citados pelos(as) professores(as) para relacionar racismo e capitalismo foi o de Geografia Urbana, com o qual procuram refletir e problematizar com os estudantes questões referentes à ocupação urbana, mencionando a exclusão/ segregação socioespacial das pessoas “indesejáveis” racializadas (ocupação da periferia, dos córregos, das várzeas, das áreas de risco) relacionada à especulação imobiliária a qual coloca os sujeitos brancos nos espaços com infraestrutura e deixa aos sujeitos não brancos em espaços precarizados (o professor Amir relata que para fazer essa reflexão utiliza como estratégia pedagógica o trabalho de campo para observação da diferenciação na paisagem dessa ocupação do espaço urbano). Apesar de os(as) professores(as) relacionarem a ocupação de áreas de risco com o capitalismo, apenas um dos(as) professores(as) mencionou a expressão racismo ambiental se referindo a essas ocupações de risco. Um dos professores discute, inclusive, a pseudo-homogeneização da periferia. Considerando, esta regionalização intraperiferia o professor Paulo afirma: “há regiões, dentro de cada bairro da periferia, que são mais periferias, são outras periferias do próprio bairro”. Para este professor os espaços mais precarizados destas regiões, ainda mais periféricas da periferia, são ocupados pelas populações racializadas. O conteúdo da Geografia urbana não é abordado da mesma forma por todos os professores, o que está posto anteriormente é um apanhado geral das respostas que foram dadas pelos docentes.

Outro conteúdo para relacionar racismo e capitalismo nas aulas de Geografia mencionado foi aquele que aborda o processo de colonização e a formação dos impérios. Ao abordar este conteúdo em aula os(as) docentes o relacionam ao capitalismo pelas migrações forçadas das populações africanas e sua escravização nos demais continentes, especialmente o continente americano, deixando claro que este processo é fundamental para dar origem ao capitalismo como o conhecemos hoje. O professor Zuri afirma: “*o capitalismo moderno, ele acaba sendo fortalecido a partir da escravidão, então, a escravidão Moderna, ela foi necessária para que o capitalismo que a gente tem hoje exista! Se não fosse isso, com certeza a gente teria uma outra configuração de mundo*”.

O processo que culmina com o aparecimento dos impérios, principalmente o império inglês, também é trazido às aulas de Geografia para relacionar racismo e capitalismo. A professora Tata relaciona o processo que levou a Inglaterra a se tornar um Império à

manipulação de ideias racistas e exploração da mão de obra escravizada. Já a professora Zari associa a exploração econômica do continente africano ao mesmo processo que envolve o racismo e a construção do império inglês. Nisto elas se aproximam do que Rodney (2022) afirma sobre a importância do racismo para que pudesse ocorrer a exploração dos povos, recursos e continente africano. Este autor nos explica que o desenvolvimento do continente europeu ocorreu em virtude da imposição do subdesenvolvimento ao continente africano, ou seja, para que os países europeus pudessem aumentar suas riquezas foi levado adiante o processo em que era retirada riqueza da África (pessoas, recursos, conhecimentos etc.) e era transferida para a Europa, assim, ao mesmo tempo que produzia o desenvolvimento de uma, produzia a pobreza da outra.

Outros conteúdos menos citados pelos(as) professores(as) foram: Geografia Agrária (quando se debate e problematiza a relação dos territórios quilombolas e a acumulação de capitais, assim como a agricultura familiar, o agronegócio e os povos ribeirinhos e indígenas e os conflitos por terra); a Divisão Internacional do Trabalho (a partir da problematização entre os países de exportação de produtos primários e os países de exportação de tecnologia); Geografia Regional (problematizando a ocupação do espaço americano e africano) e, por fim, a Desigualdade na cidadania brasileira enfrentada pela população não branca. Uma das questões destacadas pelo professor Akin é a

[...] Geografia regional [...] me permite transitar por essa questão do capitalismo e da questão do racismo, né, desde uma escolha de recorte... [...] quando a gente fala dessas questões da América, do uso e ocupação do território, pegando desde um processo histórico aos dias recentes a gente percebe que dá para explorar muito, por que que a gente continua, na divisão Internacional do trabalho, sendo produtores de commodities? Por que que nós escolhemos esses produtos primários para exportar? E por que que, esses produtos primários exportados pro capitalismo tecnológico mundial, estão nos lugares onde tem maioria preta ou maioria indígena, como vários países da América? (fala do professor Akin)

Como podemos observar pelos trechos das entrevistas, há intersecções entre racismo e capitalismo diretamente relacionadas as análises que a Geografia faz da realidade e o ensino de Geografia conta com um amplo repertório de temas, conteúdos e conceitos para trabalhar com a intersecção entre racismo e capitalismo. Acreditamos que quando as faculdades de Geografia aceitarem e se dispuseram a desenvolver essa temática em seus currículos serão capazes de oferecerem melhores ferramentas para a compreensão do Brasil.

Outro conceito importante para compreendermos como o ensino de Geografia pode contribuir com a discussão racial em nosso país é o de Educação das relações étnico-raciais que passaremos a debater a seguir.

7.10 A percepção dos professores sobre Educação das Relações étnico-raciais

Entendemos Educação das Relações Étnico-Raciais como um processo educativo, que ocorre ao longo de todo o período escolar, voltado para a percepção de como ocorrem as relações étnico-raciais (produzindo desvantagens para os negros e privilégios para os brancos) dentro de uma dada sociedade e no mundo, com a finalidade de desconstruir o racismo e a branquitude. Assim, tal educação deve ser destinada a todos(as) os (as) estudantes e não apenas aos(às) estudantes negros(as), já que se deseja construir relações étnico-raciais desprovidas de desvantagens e de privilégios.

Ao perguntar aos(às) professores/as *O que é, para você, educação das relações étnico-raciais?*, três deles não compreenderam a pergunta, para estes eu precisei explicar genericamente que se trata de uma educação para a relação entre diferentes grupos étnico-raciais. Das demais pessoas entrevistadas, apenas uma professora afirmou não saber do que se tratava. As outras não deram uma definição para o termo “educação das relações étnico-raciais”, mas o relacionaram a questões como: o racismo, a cidadania, a construção da autoconfiança, as condições de vida da população negra e a branquitude e seus privilégios.

Racismo, cidadania e autoconfiança foram citados por mais de um/a professor/a, mas apenas o professor Amir relacionou a educação das relações étnico-raciais com as condições de vida da população negra, o que nos faz pensar que sua compreensão sobre tais relações considera que estas são atravessadas pelo racismo estrutural, ou seja, nos faz pensar que ele compreende o racismo como um processo estrutural e não apenas como um comportamento individual. O termo cidadania, usado por outros/as professores/as não remete exatamente a isto, já que se tornou um termo pouco preciso.

Por outro lado, apenas a professora Carla mencionou a expressão “privilégio da branquitude” na sua resposta. Entendemos que ao mencionar essa expressão a professora entende que a finalidade desta educação é a construção de relações menos desiguais entre brancos e não brancos e que ela vê a educação das relações étnico-raciais como algo que deva ser realizado envolvendo os diversos sujeitos das relações e não apenas os sujeitos negros. Essa foi uma questão que fizemos para todos os sujeitos entrevistados, no entanto, apenas a

professora Carla mencionou as palavras branquitude e privilégio na sua resposta. Isso nos faz questionar se estes/as docentes consideram que a educação das relações étnico-raciais devem ser voltadas apenas para pessoas não brancas.

A branquitude é a identidade racial branca e se constitui acreditando-se superior aos demais e que a isto se deve o seu acesso privilegiado aos recursos. É importante abordar esta questão na educação das relações étnico-raciais para que os estudantes possam perceber que o fato de as pessoas brancas serem as que têm maior acesso às riquezas e serviços não se deve ao mérito destas, mas à produção de relações desiguais e injustas que criam desvantagens para as populações negras, indígenas, amarelas entre outras, favorecendo apenas a elite burguesa branca.

Nove docentes deram uma definição para Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Algumas foram mais elaboradas, outras nem tanto. O professor Paulo começa uma definição, mas não a conclui: "*A educação das relações étnico-raciais é um movimento de orientação da educação para um problema fundamental, a ser compreendido pelo pensamento científico, na escola. E, daí, ser superado*", como podemos perceber não deixa claro qual é esse problema fundamental. Mas faz apontamentos interessantes sobre a questão:

O que talvez seja o maior problema para que isso [a ERER] se efetive, talvez seja que o professor [...] não foi estimulado a pensar nisso na sua formação. Não a pensar como ensinar, mas a pensar a própria relação, né. [...]ele precisa primeiro compreender o seu lugar nessa classe, se... racialmente, profissionalmente e socialmente, pra aí, depois entender o que ele pode fazer para colaborar nessa luta para a superação desse problema. (fala do professor Paulo)

O professor Paulo está mencionando a falta desta temática na formação inicial do professor e a sua importância para que possamos superar o racismo e a branquitude (esta última o professor não mencionou, mas consideramos fundamental sua superação).

As definições das professoras Oluwa e Tata se aproximam pois ambas entendem a ERER como uma forma de tomar contato com outras histórias e culturas além da europeia. Mas a professora Tata acrescenta que para a ERER é preciso desenvolver o entendimento do processo histórico da formação do Brasil, o que também é mencionado pelo professor Rodrigo. O que ambos estão chamando atenção é para a necessidade de rompermos com o eurocentrismo tão presente na educação brasileira e no Ensino de Geografia não é diferente.

A professora Isabel define ERER como "*educar [...]para eles desenvolverem uma visão autônoma e crítica sobre*" essas relações. Apesar de nesta definição a professora não especificar se os estudantes que devem ser educados serão negros, brancos ou indígenas, nem mesmo

outros, em outro trecho de sua fala, como ela menciona apenas estudantes negros, isso faz parecer que ela entende que esta educação deve ser voltada especialmente para estudantes negros, ela diz:

[...] enquanto você tem alunos muito críticos e que vão muito atrás de informação e que tentam muito entender eles mesmos e o mundo ao redor, você tem muitos alunos que são ao contrário disso! [...] eu, por exemplo, tenho alunos [...] que claramente são negros e se descreveram como brancos.
(fala da professora Isabel)

A professora apontou pontos importantes sobre como a educação oficial tratou por muito tempo da temática da educação das relações étnico-raciais de forma estereotipada (ela cita o dia do índio e as atividades de se vestir como índio) e irresponsável; também fala da importância de se considerar a temática por uma perspectiva histórica e política:

[...] uma educação nesse sentido seria justamente você, primeiro dá uma base histórica e política para o aluno, dele entender [...] nada simplesmente é criado ou gerado assim espontaneamente, você tem todo um acúmulo de processos históricos aí e sociais que fizeram com que hoje a gente tivesse as relações étnico-raciais que nós temos dentro do Brasil. (fala da professora Isabel)

Por fim toca em outras questões importante sobre essa temática, ela afirma que essa educação deve permitir ao estudante: "*se entender, entender o mundo ao redor dele e principalmente entender que o Brasil é um país permeado por questões e conflitos e desigualdades raciais*", assim como outros professores anteriormente citados, a professora considera importante a abordagem da educação das relações étnico-raciais para a compreensão do Brasil. No entanto, a professora não faz referência aos brancos e à necessidade de educá-los para as relações étnico-raciais evidenciando os privilégios que esses foram obtendo ao longo de todo esse processo histórico o qual levou a tais desigualdades.

A professora Zari define EREER da seguinte maneira:

[...] educação das relações étnico-raciais é você ter um olhar, pensando geograficamente, né, ter um olhar para o espaço geográfico, que considera os objetos, que considera os seres e quando eu considero esses seres, eu preciso considerar essa corporeidade. E a partir do momento que eu considero essa corporeidade, eu vou entender essas nuances, essas estruturas que estão postas, essas questões truncadas, esses tensionamentos: o racismo, os preconceitos, as discriminações. (fala do professor Zari)

Apesar de ela apontar a corporeidade, o racismo e as discriminações em sua definição, não fica nítido como essa educação deve ocorrer e quais sujeitos devem ser submetidos a ela, da mesma forma que os/as demais professores/as, ela chama atenção para a abordagem do racismo, mas não se refere a questão da branquitude e seus privilégios para a promoção desta educação. Em sua resposta ela resgata aquilo que Renato Emerson dos Santos afirmou que deve

ser o sentido de ensinar Geografia, ou seja, ensinar Geografia deve servir para que o estudante possa se posicionar no mundo, tomar consciência do mundo, de suas posições nele e se preparar para agir sobre ele (SANTOS, 2010).

O professor Takeshi define ERER como:

toda e qualquer ação que cria uma situação de aprendizagem, que combata o racismo, que debata essa questão, que desconstrua, mesmo, com algum embasamento... que mostre que as diferenças da nossa cor, elas não são fundamentais, elas não devem ser levadas [...] para causar violência, para inferiorizar alguém, algum grupo... para que todo mundo seja livre pra pensar, para ser da forma que quiser viver. (fala do professor Takeshi)

Nessa definição percebemos que o professor se preocupa com uma ação pedagógica sobre os comportamentos individuais racistas, no entanto, não há na sua fala mostras de que considere que a ERER possa fomentar a compreensão de que o racismo presente nos comportamentos é estrutural, já que ele não menciona atividades didáticas que trazem à tona aspectos históricos, políticos e estruturais do racismo. Na sua fala também não está presente a dimensão da branquitude e seus privilégios em tais relações.

O professor Akin define ERER como:

[...] uma forma de olhar a educação, num país racionalizado como o Brasil, como algo que deve contribuir para formar indivíduos, [...] muito mais conscientes da realidade Brasileira e muito mais preparados para combater o racismo. Então, fazer com que, de modo especial, no nosso país, todos os alunos saiam entendendo como que é essa questão das diferentes raças, dos diferentes grupos... para que eles possam, ao entender, também, combater quando eles perceberem conflitos, desigualdades, violências, ataque a qualquer grupo, né. Então, educar para fazer [...] uma sociedade sem racismo... uma educação que vai para além de conteúdos. (fala do professor Akin)

Na definição do professor Akin percebemos que ele entende que a ERER é para todos, como ele mesmo menciona na sua resposta. O professor, como os demais, também não traz à tona a questão da branquitude e seus privilégios para definir Educação das Relações Étnico-Raciais. Quando o professor coloca as desigualdades entre um dos elementos que devem ser combatidos para o fim do racismo nos faz pensar que entende o racismo para além de comportamentos individuais, mas como algo que faz parte da estrutura social, ou seja, que entende o racismo como estrutural.

O professor Zuri define ERER como

uma educação para a cidadania completa! Eu acho que é um debate que acaba atravessando a população negra, mas não só negra, porque a partir do momento que você tem o entendimento da construção do seu país, a forma como foi desenhado o mapa do seu país e porque é daquele jeito, você tem o entendimento de mundo, você sabe pra onde você vai, você não fica perdido,

é a sua bússola... a cultura é uma bússola também, os conflitos... entender... ter uma noção dos conflitos que regeram e regem a sua vida, é uma forma de você se defender desse mundo. (fala do professor Zuri).

Na sua definição o professor Zuri chega a mencionar que a EREER não é apenas para os grupos de pessoas negras, mas ao enfatizar a EREER como uma ferramenta de defesa não deixa evidente que esta deve ser voltada para os grupos de pessoas brancas, também, - já que elas não precisam ser defendidas- a fim de que elas possam desaprender a ideia de que “são superiores”, como está posto nas diretrizes. O professor também não faz menção à branquitude ou aos seus privilégios nessa sua resposta.

Ao observar as respostas dos professores percebemos que é comum que eles relacionem à educação das relações étnico-raciais com o combate ao racismo, à inserção dos indivíduos não brancos na cidadania – talvez influenciados por Milton Santos quando este afirma que no Brasil a cidadania das pessoas negras é mutilada (SANTOS, 1996/1997)-, à transformação de comportamentos individuais racistas – o que é importante já que daí vem violências físicas e psicológicas aos sujeitos não brancos -, mas quando limitado a isto não vamos na raiz do problema, ou seja, ao racismo estrutural.

Com menor frequência, os professores estabelecem relações que abordam as questões estruturais como as desigualdades originadas do tratamento racista dado as pessoas não brancas na sociedade. Isso nos fez refletir sobre se estes/as docentes percebem o que significa dizer que o racismo é estrutural, já que muitos mencionaram as questões mais perceptíveis do racismo, os comportamentos racistas, mas poucos se referiram a uma educação que se volte para o estudo de como o racismo produz e reproduz as desigualdades no Brasil.

Por outro lado, não ficou evidente que os/as docentes entendem que a educação das relações étnico-raciais deve ser oferecida a todos os sujeitos envolvidos nessas relações. O que nos parece um contrassenso, já que se trata de uma relação. O que nos leva a pensar assim é que na maioria das respostas poucos/as professores/as citaram como alvo dessa educação as pessoas brancas, alguns/as generalizaram dizendo que se trata de uma educação que deve ser voltada para todos, mas apenas uma professora mencionou que esta educação deve servir para reeducar posturas de sujeitos brancos que defendem os privilégios da branquitude.

Educar para as relações étnico-raciais é também falar da branquitude, de sua pseudo-superioridade, de como ela é privilegiada e como cria desvantagens para as pessoas negras, falar de racismo não é o bastante, uma vez que podemos fazer menção a ele, sem considerar os privilégios da branquitude, fazendo parecer que o racismo é apenas um dado do caráter do

indivíduo. Parece que a necessidade de discutir a branquitude não está evidente para os professores entrevistados. Ficamos nos questionando a que se deve isto? À formação? É fato que as Diretrizes para as relações étnico-raciais não citam o termo branquitude, mas também não deixa de indicar a necessidade de estudarmos os conflitos e tensões que envolvem as relações entre brancos e negros no Brasil. O texto de tais Diretrizes afirma:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui pra frente. [...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, troca de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. (BRASIL, 2004, p.14)

Como é possível observar no texto anterior, o fato de não haver o termo branquitude não é o bastante para afirmar que a 'branquitude pode ser deixada de lado nesta educação das relações étnico-raciais.

A seguir analisaremos quais conteúdos de Geografia são abordados para desenvolver a Educação das Relações étnico-raciais segundo os professores entrevistados.

7.11 Conteúdos de Geografia para desenvolver a Educação das Relações étnico-raciais

Perguntamos a 10 professores/as *Quais conteúdos de Geografia podem ser abordados para uma educação das relações étnico-raciais?* Destes/as apenas uma afirmou não saber. Os/as demais apresentaram conteúdos diversos para desenvolver a educação das relações étnico-raciais na aula de Geografia:

O professor Rudá citou como proposta a relação dos portugueses, indígenas e escravizados e seus desdobramentos. Entendemos que tal abordagem pode ter o efeito de evidenciar como a escravidão vai definir uma posição social para brancos e não brancos na estrutura social que não se alterou até hoje, ou seja, vai evidenciar como se originou o racismo estrutural;

O professor Francisco propôs conceituar Etnia, explicar que no Brasil não existe apenas uma etnia indígena, nem só uma etnia de origem africana e apresentar as etnias presentes no Brasil e seu modo de vida atual e sua cultura. Citou o conteúdo Povos quilombolas - sua cultura

e a influência dela no dia a dia e a presença dos quilombolas no campo e na cidade, propondo desfazer estereótipos em torno da presença destas populações nesses espaços;

O professor Amir afirmou que em todos os conteúdos de Geografia é possível desenvolver a educação das relações étnico-raciais. Apresentou como exemplo o conteúdo referente à paisagem o qual, segundo o docente, pode ser abordado a partir da presença de um grafite na paisagem ou pela construção de moradia. Citou também os Pontos cardeais que, para o professor, oferecem a oportunidade de explorar a localização dos espaços de vulnerabilidade e dos espaços não vulneráveis. Uma questão presente em sua fala chamou nossa atenção:

[...] todos os conteúdos de Geografia você consegue trabalhar as questões étnico-raciais. Claro, vai exigir um pouco mais de trabalho, de pesquisa... mas aí é quando o professor não pode esquecer que antes mesmo de ser professor eu sou um cientista, então eu tenho que pesquisar, eu tenho que conhecer e se eu percebo que eu tenho que trabalhar uma temática de forma mais evidente, vou ter que parar, refletir, fazer leituras para conseguir fazer um material proveitoso para os estudantes. (fala do professor Amir)

O professor Amir aborda um aspecto da profissão docente fundamental: a sua atividade intelectual. Sem ela a produção da aula ficará totalmente afetada. A formação do docente não se encerra com a conclusão de sua graduação, a produção da aula exige pesquisa, exige reflexão. No entanto, essa dimensão da profissão do professor tem sido menosprezada pelas condições de trabalho impostas aos(as) docentes (baixos salários, carreiras desinteressantes, perda de autonomia com as apostilas e as avaliações externas, entre outras). Essa precarização tem impedido que o professor possa se posicionar enquanto um profissional que busca fazer outras leituras (novas, atuais, antigas, clássicas), que avalia seus métodos, suas abordagens, os recursos por ele utilizados, enfim, sua prática na sala de aula e o quanto ele perde a possibilidade de ser um docente pesquisador, intelectual com esta precarização. Isto nos parece que afeta negativamente ao professor particularmente, que perde respeito, autoridade, mas afeta ainda mais a educação do país, que não poderá contar com um profissional qualificado, já que sua desqualificação está sendo produzida sistematicamente pelo Estado por meio de políticas educacionais que restringem as capacidades do profissional docente;

Voltando às respostas, a professora Tata afirma que todos os conteúdos da Geografia podem ser abordados nestas aulas para a Educação das relações étnico-raciais, assim como o professor Paulo. Mas este dá os seguintes exemplos: Amazônia - A questão étnico-racial na Amazônia; o mundo das relações com os indígenas na Amazônia; o desmatamento nas áreas indígenas. Ele afirma que por meio de estratégias científicas como "*analisar, classificar, olhar, verificar, criar instrumentos [...] um mapa, [...] um relatório, [...] um texto*", é possível trabalhar

para alcançar este objetivo, ele afirma que é preciso considerar as questões étnico-raciais a partir do espaço e pelo mapa, a fotografia ou o espaço... debater, por exemplo, o apagamento da população indígena do Xingu;

O professor Rodrigo propõe abordar nas aulas de Geografia a valorização das culturas de matriz africana e da diversidade religiosa para a educação das relações étnico-raciais.

A professora Zari afirma: "*não tem um conteúdo específico [...] tudo o que está posto tem que ser racializado*" e acrescenta "*tem alguns que são muito mais fáceis de trazer essa discussão [...], mas sempre que for preciso e sempre que tiver oportunidade, sempre que tiver essa possibilidade a gente pode inserir*". Ela exemplifica citando os conteúdos de Globalização e Urbanização (segregação socioespacial e gentrificação) como os que oferecem possibilidades mais fáceis para desenvolver nas aulas de Geografia a educação das relações étnico-raciais.

O professor Takeshi propõe considerar as condições de vida da população (encarceramento; desigualdade; segregação socioespacial, moradores de locais de risco; racismo ambiental; deslizamento de terra) e o papel do Estado na marginalização da população negra para a educação das relações étnico-raciais na aula de Geografia. E por fim cita a necessidade de abordar "algo positivo", como "os artistas, músicos". Essa sua citação nos fez pensar sobre a força do racismo estrutural, já que o professor conhecendo o debate sobre o racismo, ao buscar por um exemplo de algo positivo a respeito da população negra, trouxe algo que é considerado um estereótipo sobre as habilidades desta população: o talento para música.

O professor Zuri apresentou os seguintes conteúdos para abordar nas aulas de Geografia a educação das relações étnico-raciais: África; Diáspora; Territorialidade; Reterritorialização; População (relações étnico-raciais, população amarela); Acesso à terra (povos quilombolas e indígenas); Territórios negros invisibilizados na história (São Paulo - territórios negros na cidade) e a Questão ambiental (conflitos socioambientais e as populações indígena e negra).

Nas Diretrizes que orientam a educação das relações étnico-raciais argumenta-se que nesta educação "[...] é necessário fazer emergir as dores e os medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros." (BRASIL, 2004, p.14). Para o professor de Geografia organizar sua aula com a finalidade de educar para as relações étnico-raciais, é importante que ele tenha consciência desta necessidade recomendada pelas Diretrizes. Conhecendo-a este profissional poderá abordar conteúdos que deixam evidentes os conflitos, contradições e disputas relacionadas ao espaço, ao território, à paisagem, à região, enfim aos conceitos geográficos, entre brancos e negros. Ou seja, é preciso que tal professor perceba e demonstre como o espaço

está grafado pelas relações étnico-raciais que historicamente têm marginalizado a população negra e indígena e privilegiado sobretudo a burguesia branca.

Mas se o racismo é a outra face do privilégio da branquitude, isto é, se a população negra tem como consequências do racismo desvantagens materiais e simbólicas e a população branca tem como consequência da branquitude privilégios materiais e simbólicos isto não significa que esta realidade é a melhor para as pessoas brancas. As Diretrizes mostram que é um equívoco considerar que

[...] o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial. (BRASIL, 2004, p. 16)

Para ilustrar isto, basta lembrar que em uma ação genocida da polícia na favela que mira preferencialmente os moradores negros deste território, as balas perdidas não fazem curva para desviar de um(a) morador(a) branco(a) da favela. Ou seja, o racismo e a branquitude têm efeitos negativos sobre a população branca da classe média e baixa, apesar de tais efeitos serem piores para a população negra.

Na citação anterior, além de considerar que todos os docentes devem se comprometer com a educação das relações étnico-raciais, este documento também lembra que a educação das relações étnico-raciais necessita ser destinada a todos(as) os estudantes a fim de que se possa superar ao mesmo tempo as investidas racistas constantes que desqualificam e inferiorizam a população negra e a falsa superioridade que é atribuída ao branco. Assim, a aula de Geografia voltada para a educação das relações étnico-raciais deve evidenciar como estas disputas ocorrem grafando o espaço e sendo grafadas por ele.

Além dos conteúdos de Geografia para desenvolver a Educação das Relações étnico-raciais nas aulas procuramos analisar quais ações e conteúdos foram usados para debater raça nas aulas de Geografia pelos professores entrevistados. A seguir debateremos isto.

7.12 Ações e conteúdos para debater raça nas aulas de Geografia

A pergunta *Quais ações/conteúdos poderiam ser desenvolvidos na aula de Geografia relacionadas as questões referentes à temática da raça, do racismo e das relações étnico-raciais?* foi feita a 7 professores, isto porque ela foi formulada após o começo das entrevistas, pois consideramos que a formulação dela nos ajudaria a compreender melhor a forma como os professores de Geografia estão elaborando suas aulas acerca da temática racial, com isto a metade dos professores não responderam a esta pergunta.

Na resposta do professor Amir, ele chama atenção para “modelos prontos” de aulas (propostos ou por professores ou por diretorias de ensino), ou seja, para as aulas que são preparadas sem reflexão dos sujeitos envolvidos, do seu contexto, segundo o professor estes modelos prontos não são interessantes para a sala de aula. Ele afirma que o professor deve avaliar o grupo de estudantes com o qual está trabalhando e analisar o que seria melhor desenvolver com eles, dá o exemplo de uma sala em que os estudantes já se apropriaram da temática do racismo e afirma ser inútil preparar uma aula expositiva sobre isso para estes estudantes, propõe ao invés disso que estes formulem um plano de ação para combater o racismo na escola em que estudam, por exemplo. O professor Amir também contesta a tendência à promoção de práticas denominadas de "negras", cita como exemplo o desenvolvimento de concursos de beleza negra e saraus de poesia negra. Defende que ao invés disso é mais interessante fazer o concurso de beleza pura e simplesmente e dentro dele ressaltar a beleza das mulheres negras ou fazer o sarau e apresentar, junto com outras, poesias de pessoas negras para que os próprios estudantes identifiquem que aquela poesia foi feita por uma pessoa negra. O que o professor está criticando é a reafirmação que estas atividades promovem, de que as pessoas negras são “diferentes” de pessoas “normais” (brancas). Para ele destacar o(a) negro(a) é reafirmar a ideia de que ele(a) é “o diferente”, é “o outro”.

A professora Oluwa assinala para a falta de recursos didáticos (materiais, conhecimento de outras culturas, profissionais) voltados para essa temática. Mas não propõe qualquer ação para a abordagem da temática da raça, do racismo ou das relações étnico-raciais.

A professora Tata considera importante o desenvolvimento de atividades práticas, como um trabalho de campo em uma cidade maior para que os estudantes possam entrar em contato, por exemplo, com o hip hop, a cultura de rua, com outros elementos com os quais eles possam se identificar e ter acesso, já que seus alunos vivem em uma cidade pequena e conservadora.

O professor Paulo propõe considerar o potencial da cultura para abordar tais questões, cita os poemas, as músicas, a “*expressão na moda, a visão da religião, inclusive da religião afro-brasileira, mas como um fenômeno social*”, acrescenta: “*elementos culturais distintos*”, não só do repertório dos estudantes, mas além deste como “*a poesia modernista, trazer a... essa música punk, trazer o movimento black dos anos 70*”.

O professor Rodrigo propõe abordar a questão da valorização da identidade, das lutas e a relação disso com a formação do espaço.

A professora Zari afirma que não precisaria de um conteúdo específico para tratar sobre essa questão, já que o Brasil manteve a escravidão por 388 anos, deveria ser óbvio para todos a necessidade permanente da abordagem dessas questões na educação como um todo, argumenta a professora. Ainda assim, ela aponta como estratégia a elaboração por parte da escola de um “*calendário de discussões étnico-raciais: discutindo racismo, discutindo questões indígenas. E aí, de fortalecer isso com os professores*”. Sua proposta é que a escola faça um planejamento anual propondo o debate das relações étnico-raciais ao longo dos meses, então em abril debater na escola as questões indígenas, em maio debater o 13 de maio, no dia da Mulher negra e Latino-caribenha debater gênero e raça e não apenas concentrar toda a discussão em novembro.

Acrescenta que é preciso que haja

[...]ações concretas que atravessem todas as outras disciplinas, porque fica tudo nas nossas costas: ciências humanas! [...] Tem que ficar a cargo de uma escola inteira! Uma luta antirracista é uma luta de uma escola inteira! [...] Na maioria das vezes, professor de Geografia e de história são sempre professores pretos, né... e de arte, aí fica, tipo, lá né...! [...] discutir isso quando for preciso, porque vão ter comentários racistas, vamos ter falas, vamos ter... a injúria racial vai atravessar... o que que a gente precisa?! (fala da professora Zari)

A professora argumenta que para que isso seja possível é preciso que exista formação dos professores em torno desta questão, assim será possível fugir de estereótipos.

O professor Zuri propõe a desconstrução do conceito de raça enquanto conceito biológico e sua abordagem como um conceito construído sociologicamente usando, por exemplo, vídeos.

Também propõe a abordagem dos conceitos geográficos espacialidade e desigualdades espaciais pensados a partir do corpo como elemento central, o que poderia ser desenvolvido, segundo ele, a partir do trabalho de campo e a observação de quais corpos circulam e ocupam espaços como, por exemplo, o centro da cidade de São Paulo e a Faria Lima ou as Perdizes. Por que tais corpos estão aí e não estão lá? O professor afirma: “*E tentar fazer uma análise dessa*

população que circula nesses lugares, quem que são essas pessoas que estão circulando? Continuam sendo os mesmos corpos? Por que não são?..."

Todas as ações apontadas pelos/as professores/as são importantes de serem abordadas com os estudantes, inclusive a necessidade de se obter mais recursos didáticos para elaboração de qualquer ação.

O professor Amir ao fazer a crítica à taxaão de algo como negro aponta para o fato de que antes de ser negra, esta população é humana, parece-nos que o professor tenta apontar para um tratamento não essencialista das questões étnico-raciais, coisa com a qual concordamos, no entanto, o efeito positivo sobre a autoestima dos estudantes negros nos leva a pensar que vale a pena propor um concurso de beleza negra, sobretudo porque a autoestima desses estudantes tem sido sistematicamente violentada por práticas racistas nas escolas e fora delas.

O professor Zuri e a professora Tata propõem o trabalho de campo como uma ação para debater as diferenças raciais. Sobre esta atividade pedagógica Lopes e Pontuschka (2009) afirmam:

A pesquisa de campo é reveladora da vida, ou seja, por meio dela pretende-se conhecer mais sistematicamente a maneira como os homens e as mulheres de um determinado espaço e tempo organizam sua existência, compreender suas necessidades, seus desejos, suas lutas com vitórias e fracassos (*ibid*, p. 186).

Esta atividade fica mais interessante quando faz parte um estudo do meio, ou seja, de um planejamento didático com diversas fases de atividade (pesquisas, coleta de materiais sobre o campo – mapas, imagens, informações - debates, elaboração de cronograma), assim ela oferece uma oportunidade interdisciplinar de observar como as relações étnico-raciais se expressam em um determinado meio. Ela é uma atividade clássica nas aulas de Geografia e oferece a possibilidade de tornar o processo de ensino-aprendizado mais significativo para o estudante (*ibid*, 2009). Como a professora Tata mencionou pode enriquecer a aprendizagem dos estudantes colocando-os diante daquilo que está distante de sua realidade, mas, como o professor Zuri colocou, também pode oferecer a oportunidade de observar com mais atenção a paisagem da nossa própria cidade em seu cotidiano e atentar para a diferenciação da paisagem, seus elementos e suas relações. Para as aulas de Geografia o trabalho de campo é uma atividade pedagógica importante já que permite que possamos desnaturalizar a paisagem e seus elementos desvendando as relações que neles estão imersas (*ibid*, 2009).

O professor Paulo propõe que considerar o potencial da cultura para abordar a dinâmica das relações raciais pode oferecer muitas oportunidades pedagógicas de aprendizagem. Como o professor afirmou, a arte tem ótimas abordagens para essa temática, basta considerar que as

músicas do Racionais MCs³⁴, por exemplo, foram fundamentais para construir uma crítica às relações raciais estabelecidas na sociedade brasileira, já que suas letras vão abordar a temática do cotidiano da população negra, pobre e periférica, denunciando a parcialidade da polícia e do sistema de justiça e sua violência contra a população negra. Além de outras manifestações artísticas e culturais citadas pelo professor.

Debater a identidade negra e sua valorização, como propõe o professor Rodrigo, também tem um papel importante para a desconstrução da inferiorização da população negra e para a promoção da autoestima nos estudantes negros. Esse debate pode levantar as contribuições que os saberes, o trabalho, o modo de existir das pessoas negras trouxeram para o desenvolvimento do Brasil. Assim como a desconstrução do conceito de raça, enquanto conceito biológico, pode contribuir para a desconstrução da inferiorização da população negra, como propõe o professor Zuri. Tais atividades nas aulas de Geografia podem oferecer a oportunidade de o estudante estabelecer novas relações com seu corpo, a comunidade escolar, sua cidade e seu país, o mundo. Relações que não serão propriamente harmônicas, mas serão críticas e podem levar a diminuição da violência contra a população negra, isto porque ela adquire recursos para se posicionar no mundo (se defender se for preciso), mas também oferece recursos para que a população branca possa desconstruir a pseudo-superioridade da branquitude.

A proposta da professora Zari para a formulação de um calendário de discussão das relações étnico-raciais torna o debate sobre a temática das relações étnico-raciais mais presente na escola, mas como a professora advertiu em outro momento da entrevista, este debate precisa atravessar todos os conteúdos da disciplina geográfica, assim poderemos fugir da pedagogia do evento, ou seja, poderemos tratar a questão para além das datas comemorativas (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2021).

As propostas apresentadas pelos docentes trazem grande potencial didático e serão ainda mais enriquecedoras se considerarem a dimensão objetiva da realidade da população negra, com isto queremos lembrar que tais relações promovem efeitos materiais para os grupos envolvidos nelas, brancos e não brancos, um desses efeitos é a demarcação de lugares socioespaciais no território brasileiro que trazem privilégios e desvantagens caso o sujeito seja branco ou não. Sabemos que a ocupação das favelas por uma população majoritariamente não branca empobrecida não ocorreu por acaso. Lélia Gonzales (2020) nos fala que as regiões menos desenvolvidas no Brasil, são ocupadas majoritariamente por uma população não branca

³⁴ Grupo brasileiro de rap que em suas letras aborda a cultura e a vivência da população negra periférica.

devido a política do Estado brasileiro de imigração-embranquecimento da população brasileira. Cida Bento (2022) explica que a presença majoritária da população branca nos postos de trabalho de liderança e poder se deve sobretudo a seleção racista do serviço de RH. Walter Rodney (2022) nos lembra que a situação de subdesenvolvimento da África foi produzida pela Europa capitalista. Sabemos que a maior população encarcerada no Brasil não é branca. Castro e Abramovay (2006) mostram que o racismo pode explicar a situação de evasão e baixo desempenho da população estudantil negra. Questões como essas precisam ser abordadas por ações antirracistas na aula de Geografia ou limitaremos nossas aulas a uma reflexão individualista acerca da temática racial e se o racismo tem efeitos consideráveis e devastadores sobre a subjetividade dos estudantes, o mesmo ocorre sobre a vida social destes sujeitos (como a reincidência da violência policial sobre suas vidas e o encarceramento dessa população, como seu “confinamento” em espaços sem infraestrutura – as favelas, como os baixíssimos salários das mulheres negras etc.) e precisam ser abordados nas aulas de Geografia se quisermos que esta disciplina ofereça subsídios para que possamos compreender o Brasil e o mundo.

Depois de conhecer as ações e conteúdos para debater raça nas aulas de Geografia segundo os professores entrevistados, procuramos entender como os(as) professores(as) percebem a influência do racismo na formação do território brasileiro, como veremos no próximo subitem.

7.13 A influência do racismo na formação do território brasileiro

Entendemos que o território brasileiro teve sua formação ancorada em relações raciais racistas, portanto, para nós as categorias raça, racismo e relações étnico-raciais são fundamentais para que possamos compreender a formação do território brasileiro. É por entendermos a influência do racismo na formação do território brasileiro que consideramos que a Geografia tem grande potencial para contribuir com a educação das relações étnico-raciais, já que o processo de formação desse território se inicia demarcando lugares para brancos e não brancos. Como afirma Neusa Santos Souza

A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e de ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre a cor negra e a posição social inferior. (2021p.48)

Assim é que o lugar do negro e do branco foi definido na colonização – pelo sistema escravista – e se estruturou, tornou-se “fixo” na sociedade brasileira, foi mantido pelo racismo. Este foi que marcou os espaços e definiu quais seriam os lugares de desenvolvimento e quais seriam os lugares do subdesenvolvimento no Brasil, de acordo com Gonzales (2020). Foi por este motivo que inserimos, como última pergunta do nosso questionário, a pergunta: *Você considera que o racismo influenciou a formação do território brasileiro? Como?*

As respostas dadas pelos/as professores/as demonstraram que estes/as concordam que o racismo influenciou a formação do território brasileiro. A maior parte dos apontamentos dos/as docentes para informar a forma como o racismo influenciou a formação do território de nosso país levam a considerar que estes/as entendem o racismo como um mecanismo importante para a produção de um território cheio de desigualdades. Com menor frequência as respostas apontam o racismo como responsável pela produção de processos de resistências tais como a formação de quilombos. E apenas um professor lembrou que este processo também nos legou a herança cultural da população negra e indígena como contribuição para a formação da cultura brasileira. A seguir apresentaremos alguns trechos daquilo que os/as docentes responderam.

O professor Rudá responde positivamente à pergunta sobre a influência do racismo na formação do território brasileiro e afirma que os portugueses procuraram difundir o racismo como forma de dominação, de justificativa para a exploração de outros povos e isso se mantém até hoje. Para o professor o racismo gera exclusão espacial. E a produção das periferias, das cidades, das regiões mais precarizadas, a violência urbana e uma série de conflitos sociais no território brasileiro têm relação com o racismo.

O professor Francisco responde positivamente à pergunta, também, e menciona que a expropriação, a qual a escravidão impôs a população escravizada, não possibilitou "*acumular nada para eles*", que a população negra acessou "*algumas terras*" por meio de doações, que foi difícil para ela ter espaço no território brasileiro, menciona os quilombos (mas não que estes eram espaços de luta para a população negra), afirma que "*depois [...], por via lei federal, conseguiram seus espaços*" e que "*continuam lutando para ter seus territórios*", mas que "*parece que é difícil [para a sociedade brasileira] aceitar que eles podem ter fazendas, também, por exemplo, ou viver em comunidade no campo*". No que se refere ao acesso à terra o professor oscila entre a ideia de que este direito é concedido a população negra e a ideia de que este é resultado da luta da população negra por isso.

O professor Amir responde de forma enfática que o racismo influenciou na formação do território brasileiro e relaciona a ocupação de alguns espaços a este processo de formação do

território a partir do uso do racismo como ferramenta que vai condicionar as populações negras e indígenas a ocupação das periferias, das regiões ribeirinhas, dos quilombos, das comunidades indígenas.

A professora Oluwa responde enfaticamente que o racismo influenciou a formação do território brasileiro e que fez isso restringindo a formação de quilombos, de territórios negros, de Geografias negras na cidade, no litoral. Afirma: "*A gente tem o apagamento desses símbolos, dessas pessoas, dessas comunidades [...] é muito apagamento das nossas memórias, né! Essa formação territorial é uma formação de apagamentos, né! Formação da branquitude!*" (fala da professora Oluwa)

A professora Tata responde positivamente à pergunta e menciona que a sexualização da mulher negra até hoje está relacionada a formação do território brasileiro, ela lembra que esta era uma denúncia de Lélia Gonzales.

O professor Paulo responde de forma enfática que a formação do território brasileiro foi influenciada pelo racismo, menciona como exemplo o ambiente urbano ocupado pelas populações negras e as áreas de preservação na Amazônia e no Cerrado ocupadas pelas populações indígenas. Afirma que "*as relações raciais foram sendo espacializadas*" e que a isto se deve o fato de haver maior população negra em alguns estados e menor em outros.

A professora Carla responde enfaticamente que o racismo influenciou a formação do território brasileiro e que "*influencia até hoje*". Diz que é possível observar isso de forma evidente nas "*relações no mercado de trabalho*".

O professor Rodrigo responde que "*a influência, ela é total*" e acrescenta "*todas as relações socioeconômicas, [...] a organização do espaço, a formação territorial, a formação das cidades... elas sempre tiveram esse elemento como norteador; [...] o país foi sendo construído nessas bases*" e conclui dizendo que foi esta formação, ancorada no racismo, que levou aos processos de resistência à escravidão e à marginalização no pós-escravidão.

A professora Amara responde afirmativamente à pergunta. Menciona o fato de que os bairros onde a população branca vive terem sido fruto de planejamento urbano e dispor de serviços, já os bairros onde a população negra vive não houve planejamento e não têm serviços.

A professora Zari considera que o racismo influenciou a formação do território brasileiro e relaciona a escravidão, a concentração de terras e a situação dos povos indígenas a este processo. Ela afirma: "*O racismo forma o território brasileiro porque ele faz parte da colonialidade e foi ela, que tem esse homem branco, hétero, cristão no cerne, que vai mover todas as estruturas... está movendo essas estruturas até hoje!*". Mas ela adverte da necessidade

de mencionar a resistência das populações oprimidas: "*eu vou considerar, também, as resistências que fazem parte dessa formação territorial do Brasil, dos primeiros quilombos, das primeiras lutas... das revoltas dentro de determinados territórios pra romper com essas estruturas racistas*", afirma a professora.

O professor Takeshi afirma que o racismo influenciou na formação do território brasileiro, ele cita a formação dos quilombos como exemplo e argumenta que a atuação dos bandeirantes na busca por aprisionar indígenas e escravos fugidos "*acabou formando cidades, vilas, que depois viraram cidades*". Também considera que foi este processo, o qual envolve a formação do território e o racismo, que levou a formação das favelas nas grandes cidades pelas populações que foram marginalizadas.

O professor Akin afirma:

[...] quando a gente fala de território brasileiro, pegando os espaços luminosos, né, a gente vai mostrando, ali, as ocupações do litoral e tem tudo a ver com a questão da raça, né, e tem tudo a ver com o capitalismo. Então, você pega as grandes cidades brasileiras, todas litorâneas, todas ligadas a um processo de ocupação por povos europeus que usaram a força de trabalho escrava. Então, você vai pegando cada ciclo da economia, que se dava no desenvolvimento do próprio capitalismo, né, o capitalismo comercial e que se apropriava da raça para, ainda mais, extrair a sua reprodução. Então, quando você fala do território brasileiro, é um conteúdo privilegiado para você trabalhar essa interseccionalidade, pra você ressaltar essa questão de raça e pra você ressaltar, também, a contribuição desses povos! Que é importante trazer para esses alunos, sobretudo os pretos, que os seus grupos étnicos contribuíram para a nação, contribuíram para sociedade, contribuíram para o país, assim, sabe! (fala do professor Akin)

O professor Zuri afirma que "*o território brasileiro só existe por causa do racismo!*" e que os povos indígenas só foram dominados e expropriados de suas terras devido ao racismo propalado pelos portugueses e que foi por isso também que "*Tiveram direito de retirar corpos de África, fazer um traslado a partir de... dos tumbeiros pra cá!*" e que "*a América Latina inteira só existe por causa do racismo!*". Finaliza sua resposta lembrando também que todo esse processo foi que levou a especificidade da cultura brasileira e da América Latina, influenciadas pela cultura negra e indígena, além da resistência destes povos.

As Diretrizes para a educação das relações étnico-raciais defendem a necessidade de valorização da história e cultura afro-brasileira e isto faz com que muitos docentes desenvolvam atividades culturais debatendo a contribuição da culinária, da capoeira, da língua, enfim, de elementos culturais desta população para a realidade brasileira, mas poucos trazem a valorização da história desse povo. Por isto, apenas uma das respostas dos/as professores

mencionou o trabalho da população negra/ africana como fundamental e de grande contribuição para a formação do território brasileiro.

Essa questão, no nosso entender, é muito importante pois ela desmente a ideia de que a população africana podia ser escravizada porque era inferior, não tinha história, não tinha cultura. Clóvis Moura (2019), no seu livro *Sociologia do negro brasileiro*, nos conta que a população escravizada no Brasil realizava as mais variadas funções e não apenas aquelas relacionadas ao trabalho braçal, afirma ainda que o africano foi eleito para ser escravizado devido ao alto conhecimento que detinha acerca da agricultura, da pecuária, da mineração e da metalurgia, sendo estes os conhecimentos mais sofisticados da época. Foi por tais competências que essa população contribuiu de forma significativa para a produção do espaço e do desenvolvimento do território, sem ganhar nada por isto. Se desejamos promover a valorização da cultura negra em nosso país não podemos omitir esses fatos em nossas aulas. Assim, contribuiremos para a educação das relações étnico-raciais, como recomendam as Diretrizes, pois iremos desconstruir o estereótipo mencionado no começo deste parágrafo.

Das entrevistas, apenas cinco professores/as mencionam a resistência da população negra (seja a partir da luta ou da formação de quilombos) para relacionar a formação do território brasileiro e o racismo. Este aspecto da formação do território é bastante importante de ser mencionado pois evidencia a disputa por este espaço, o conflito dessas relações e, principalmente, a agência das populações oprimidas. É um aspecto que se deixado de fora na abordagem da aula de Geografia sobre a formação do território do nosso país passa a ideia de que as populações africanas se sujeitaram de forma geral a realidade da escravidão. Clóvis Moura (*ibid*) nos conta que desde a chegada da população africana no que hoje conhecemos como Brasil, houve luta e houve resistência dessa população. Assim, para a educação das relações étnico-raciais é fundamental tratar desta questão pois ela desmente a ideia de que a população negra não luta por seus direitos, esclarece que a formação desse território foi marcada por tais lutas e trata da valorização da história da população negra no Brasil, como propõem as Diretrizes para a educação das relações étnico-raciais.

Observamos que o que mais aparece na resposta dos /as docentes é a noção de que o racismo definiu a existência no território de lugares de negros e de lugares de brancos, sendo que os primeiros ocupariam os espaços com problemas socioeconômicos mais graves (as regiões brasileiras menos desenvolvidas, as periferias das cidades, as áreas de risco dos bairros) e os segundos ocupariam espaços privilegiados dentro do território (os professores citaram: espaços luminosos, bairros planejados, as cidades e regiões mais desenvolvidas). Consideramos

que esta noção deve ser amplamente debatida na aula de Geografia, pois ela permite que possamos entender a função do racismo na formação do território brasileiro: propiciar a apropriação pela elite branca dos espaços privilegiados deste país.

Outro elemento que apareceu de forma frequente na resposta dos professores é que o racismo é usado para justificar a escravidão, a superexploração da mão de obra não branca, a expropriação das terras indígenas e quilombolas, a concentração de terras nas mãos de brancos, a dominação das populações não brancas e a violência contra elas. Aqui percebemos que o racismo é usado para justificar uma série de injustiças e desvantagens para as populações não brancas que geram uma série de privilégios para a população branca. Portanto tratar deste aspecto nas aulas de Geografia servirá para desfazer o estereótipo da incapacidade da população negra para “conquistar” o que necessita para viver e para desfazer o estereótipo de que a população branca é superior às demais.

Muitos professores lembram da escravidão para falar sobre a influência do racismo na formação do território brasileiro isto é importante para entendermos a realidade atual no Brasil, mas é preciso ter cautela com este argumento para que não caiamos na armadilha de fazer parecer que o racismo é um mecanismo que só teve serventia no passado e para sociedades do passado. Ele ainda cumpre uma função importante no capitalismo atual e isso deve ser destacado nas aulas de Geografia.

Outros elementos aparecem com menor frequência na fala dos professores. A professora Oluwa afirma que o racismo é usado para produzir o apagamento dos territórios negros. Os quilombos são territórios negros que resistiram não apenas à escravidão no momento da colonização, são, grande parte deles, territórios que ainda resistem à sociabilidade proposta pelo modo de produção capitalista, nestes os elementos que os constitui não são meras mercadorias. Aqui também é importante ressaltar a atualidade da resistência quilombola e não tratar a questão como resquício do passado.

A professora Tata afirma que o racismo é usado para produzir a mulher negra como objeto sexualizado. O que a professora afirma encontra ecos na crítica que Lélia Gonzales faz acerca do papel da mulher negra na sociedade brasileira que de acordo com a autora, além de se vê limitada ao trabalho doméstico e ao “lugar de inferioridade e pobreza”, se vê transformada em objeto sexual (GONZALES, 2020).

Como podemos observar, pelas repostas que os professores deram, é possível desenvolver a partir do conteúdo sobre a formação do território brasileiro a temática racial na aula de Geografia e isto pode ser feito considerando as diversas dimensões em que o racismo

atua (a individual, a institucional e a estrutural). A seguir discutiremos a abordagem que os(as) docentes fazem da branquitude nas suas aulas.

7.14 Debatendo a branquitude na aula de Geografia

A pergunta *Você aborda a temática da branquitude nas suas aulas? Como?* foi elaborada e inserida na pesquisa depois que um dos professores entrevistados mencionou a ausência desta temática no nosso questionário de entrevista. Assim como constatamos que, ao falar da educação das relações étnico-raciais, os professores não citaram a branquitude, nós incorremos no mesmo equívoco. De acordo com Bento, a tendência a deixar de fora do debate sobre raça a branquitude, deve-se ao fato de que costumamos relacionar esta temática ao negro, como se o branco não tivesse qualquer relação com raça, racismo e relações étnico-raciais. Ao ouvir sua sugestão a esse respeito nos lembramos da crítica que Cida Bento (2022) vem fazendo há um tempo sobre os estudos das relações étnico-raciais feitos por pessoas brancas ignorar o papel deste grupo em tais relações e, como a leitura desta importante estudiosa da branquitude tem nos feito pensar na importância de abordar este aspecto quando debatemos relações étnico-raciais, decidimos por inserir esta questão, mas lamentamos que nossa branquitude não nos tenha permitido atentar para isto antes, já que o professor que mencionou essa ausência era um dos últimos entrevistados e por isso só conseguimos fazer a pergunta a três professores/as.

Consideramos importante tratar da questão da branquitude nas aulas de Geografia porque, se, como afirma Renato Emerson dos Santos, a raça é um conceito geográfico e os grupos raciais marcam o espaço com suas trajetórias, não faz sentido abordar apenas a trajetória dos grupos não brancos, pois assim ficarão de fora os sujeitos que atuam de forma intensa na produção de um espaço que se ancora na desigualdade. Ou seja, debater branquitude é afastar do debate as explicações que abordam as desigualdades como obra do mérito, da graça divina, ou seja lá o que for, é evidenciar que a produção da desigualdade é pensada e organizada para que a elite burguesa branca possa auferir reserva de capital a partir da produção e organização do espaço de forma desigual.

Fizemos, então, a pergunta a três docentes. No entanto, em uma questão acerca da educação das relações étnico-raciais a professora Carla, que leciona em escolas particulares, afirmou que abordava a questão da branquitude em suas aulas de forma a apontar para os

privilégios que a população branca tem na sociedade brasileira. Os/as alunos/as desta professora são, em sua maioria, brancos/as. Por isto, ela considera importante debater junto deles/as “*o quanto eles são privilegiados*” (fala da professora Carla). Da mesma forma que a professora Carla, o professor Zuri, ao sugerir que nossa pesquisa considerasse a branquitude, indicou a importância de se falar sobre os privilégios que as pessoas brancas acessam (conscientes ou inconscientemente) na sociedade brasileira.

Chauí (2019) chama atenção sobre a diferença entre um direito social e um privilégio social, a filósofa nos informa que enquanto o primeiro é universal, deve se estender a todo corpo da sociedade, o segundo é privado, não precisa se estender a todo o corpo social. Assim, para nós, o privilégio existe porque o direito é retirado de uma parte deste grupo social para garantir à outra parte algo que lhe é exclusivo. Portanto, se existem privilégios para o grupo de pessoas brancas é porque existem desvantagens para os grupos de pessoas não brancas.

É importante destacar que tais privilégios são tanto materiais quanto simbólicos, ou seja, o grupo dos brancos são os que têm maior renda, mas também são os que têm maior prestígio, consideração. Disto resulta a naturalização daquilo que Abdias Nascimento (2016) chamou de genocídio do negro brasileiro. Para abordarmos e debatermos a diferença no tratamento dado a brancos e negros e debatermos os privilégios das pessoas brancas de serem tratadas com respeito e consideração em detrimento da população negra, podemos citar, também, a abordagem violenta e desrespeitosa da polícia com a população negra; a atuação dos RHs na contratação de funcionários brancos em detrimento da população negra (BENTO, 2022); das escolas onde os/as estudantes brancos recebem maior atenção e maior consideração dos/as docentes (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006); além de outros.

É essa/e consideração-respeito que a população branca e pobre recebe que provoca a cisão da identidade da classe trabalhadora e impede sua ação conjunta na transformação desta estrutura socioespacial desigual. Ou seja, esses privilégios simbólicos que os brancos pobres recebem podem servir para mantê-los sob controle da classe burguesa, como demonstra Haider (2019) ao falar sobre como os colonizadores nos Estados Unidos resolveram as revoltas nas quais se uniram irlandeses e afrodescendentes contra os fazendeiros, de acordo com o autor, para evitar essa união é que a raça branca foi inventada:

Sejamos claros no que significou a invenção da raça branca. Significou uma forma de controle social imposta pela classe dominante euro-americana para evitar que os trabalhadores euro-americanos se unissem aos trabalhadores afro-americanos em rebelião. Em troca do privilégio da pele branca, os trabalhadores euro-americanos aceitaram a identidade branca e se tornaram

agentes ativos na brutal opressão aos trabalhadores afro-americanos. (HAIDER, 2019, p.88-89)

Com o que Haider (2019) apresenta inferimos que o racismo garante os baixos salários da população pobre branca (a exploração) e garante a precariedade e a falta de trabalho para os(as) trabalhadores(as) negros(as) (a superexploração). Assim, abordar os privilégios que o racismo garante às pessoas brancas, mesmo que elas não tenham consciência disto, pode ser um modo de desconstruir essa cisão para que a luta por direitos possa ser de todos/as e possa conquistar direitos para todos/as dentro da sociedade brasileira.

A professora Carla nos informa que ao abordar essa temática faz questão de trabalhar a partir de dados estatísticos que demonstram as diferenças sociais que existem entre negros e brancos no Brasil. Ela diz:

[...]Não é porque o amigo do meu pai, preto, ele tem uma, um mercado que isso é a realidade do Brasil, é isso aqui que a realidade do Brasil são: dados! A gente trabalha com dados, não são os dados do seu bairro [...] É o ponto de vista de uma nação, que é o território brasileiro, é o ponto de vista do que a gente vê dentro da exploração dos territórios... (fala da professora Carla)

Dos três professores/as para os/as quais fizemos a pergunta sobre branquitude uma professora afirmou não abordar a branquitude em suas aulas. O professor Amir afirmou que trata da temática da branquitude mesmo sendo este tema desconfortável para muitos. Robin DiAngelo (2018) debate essa sensação de desconforto que as pessoas brancas sentem quando se afirma que ser branco é fazer parte de uma raça, a raça branca. A autora afirma que, enquanto brancos, estamos dispostos a falar de raça desde que seja a raça dos outros, já que nos vemos como humanos destituídos de raça, o humano universal, modelo. De acordo com a autora, nos incomoda falar sobre os privilégios que a branquitude nos garante, mesmo que não tenhamos consciência dele, nós temos tais privilégios só por sermos brancos. Ela afirma que “Socializados em um sentimento de superioridade profundamente internalizado do qual não nos damos conta ou que nunca admitimos para nós mesmos, nós nos tornamos muito frágeis quando falamos sobre raça” (DIANGELO, 2018, p. 24). A mesma autora nos fala da importância de insistirmos no debate sobre raça, mesmo diante do incomodo, se quisermos combater o racismo.

O professor Paulo também afirma que aborda a branquitude em suas aulas, segundo este professor, ele o faz a partir do

[...]embranquecimento da população, porque a gente trabalha, muito, falando da cidade de São Paulo, né... e trazendo esse elemento de como São Paulo... para eles ir compreendendo como São Paulo criou uma imagem de si mesma como uma Terra imigrante, negando todo o seu, seu outro lado, seu passado... o imigrante, né, estrangeiro no caso dessas questões da imigração estrangeira, em negação ao migrante nordestino e ao elemento negro da

cultura paulista que é muito antigo e que ele não... e que a gente não valoriza, a gente não olha pra isso. (fala do professor Paulo)

O professor traz à tona uma questão importante sobre o território brasileiro que é o fato de que algumas regiões brasileiras (Sudeste e Sul) foram embranquecidas a partir do processo de substituição da mão de obra escrava pela mão de obra livre dos imigrantes europeus vindos para o Brasil, a partir do incentivo do Estado brasileiro, no fim do século XIX e início do século XX (GONZALES, 2020), ou seja, foi por uma política do Estado brasileiro, desejando tornar a população brasileira embranquecida, que essas regiões conseguiram maior porcentagem de pessoas brancas sobre seu território. São Paulo foi um dos estados que mais receberam esses imigrantes, pois fazia parte do imaginário da elite burguesa paulista o desejo de embranquecer essa população (WEINSTEIN, 2022), daí porque essa elite sempre propagou a ideia de que o paulista descende do imigrante europeu e por isso esse estado seria o mais desenvolvido do país. Weinstein explica que

[...] as imagens racializadas da modernidade e do progresso embasaram profundamente práticas e políticas discriminatórias. [...] o sucesso econômico de São Paulo cimentou a associação amplamente aceita, entre branquitude e civilização, entre branquitude e modernização, entre branquitude e produtividade. (WEINSTEIN, 2022, p. 44)

Assim é que, se São Paulo era a região civilizada, moderna e produtiva, as regiões norte e nordeste deveriam ser seu outro, daí porque até hoje é comum ouvirmos falas desqualificando os povos do nordeste e norte, como menciona o professor em sua resposta.

Como podemos observar, falar sobre branquitude é algo viável para as aulas de Geografia, já que o espaço, o território, a região, a paisagem, estão todos grafados por relações desiguais que favorecem a branquitude, ou seja, é parte da produção desigual do espaço.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa foi uma experiência muito intensa, pelo fato de nos permitir adentrar a um conhecimento que nos move e nos posiciona no mundo, ou seja, nos faz reconhecer a relação sujeito e mundo e as construções históricas frente às possibilidades de transformação. Isso porque tratamos de temas e conceitos que nos fundamenta na tomada de consciência sobre o nosso papel como pesquisadora e docente e o da Geografia escolar. Portanto, a realização desta pesquisa além de intensa, é profunda no que diz respeito às aprendizagens que fomentam diariamente nossa prática socioespacial. No entanto, neste momento em que temos que finalizá-la sentimos que haveria muito por fazer: muitos textos para serem lidos, muitas ideias para serem organizadas, reescritas, revisadas... muitas, muitas coisas para fazer, mas esse ciclo terminou, então vamos às considerações finais!

Podemos afirmar que as entrevistas que realizamos nos permitiu conhecer como os professores de Geografia estão trabalhando com a temática racial em suas aulas. Tais entrevistas nos evidenciou que a cultura escolar tem uma certa independência da vida acadêmica, como as pesquisas já apontavam (GIROTTO, 2016; LESTEGÁS, 2012; GONÇALVES, 2006). Apesar de a amostra de nossa entrevista ser pequena, nela as escolas de alguns dos docentes entrevistados estão à frente das faculdades de Geografia no debate das relações étnico-raciais e os(as) principais agentes a empreender este debate são os(as) professores(as), produzindo uma Geografia escolar antirracista. São eles(as) que propõem, planejam, organizam e implementam as atividades desenvolvidas em torno dessa temática. Vez ou outra contam com o apoio da coordenação e da direção escolar, mas fundamentalmente, a iniciativa parte deles(as).

Isso tem o lado positivo de deixar evidente a falácia que é a ideia de que o(a) docente é um(a) mero(a) facilitador(a) das atividades da aula, como pretendem as teorias pedagógicas que influem na produção do currículo oficial. Mas também evidencia que a instituição escola não entendeu ainda a importância que a temática racial tem na vida da sociedade brasileira. E significa que na ausência de um(a) professor(a) interessado(a) na temática não a teremos sendo desenvolvida por atividades pedagógicas dentro da escola. Não estamos defendendo a imposição arbitrária da temática, estamos reclamando que um conteúdo de importância fundamental para a compreensão dos processos vivenciados pela sociedade brasileira, um conteúdo de grande significado social para o Brasil, não esteja presente na escola de forma efetiva.

Vimos que a rede de educação municipal de São Paulo, nas unidades de ensino dos(as) docentes entrevistados, têm estratégias mais efetivas do que a rede estadual, para formar os(as) docentes em torno da temática racial e oferecer a eles(as) oportunidade de desenvolver a temática na sala de aula: oferece formação sobre a temática para a coordenação pedagógica; tem mais reuniões pedagógicas com a temática; oferece mais materiais aos(as) docentes para sua formação e para o desenvolvimento da temática com os(as) estudantes (especialmente livros); organiza o espaço da escola com a temática racial (uso de imagens e frases de pessoas de destaque da população negra e indígena nas paredes da escola). Já as escolas estaduais, em que trabalham os(as) docentes entrevistados por nós, não apresentam apoio substancial ao(a) docente que deseje realizar a abordagem das relações étnico-raciais em suas aulas, apenas recentemente (2019) o currículo passou a inserir habilidades relacionadas à temática racial. Nestas unidades escolares os(as) docentes estão relativamente sozinhos e sobrecarregados nesta empreitada.

As estratégias desenvolvidas pelos(as) docentes envolvem muitos materiais didáticos e ações pedagógicas que aproximam os(as) estudantes da realidade da população negra, como o uso de músicas, vídeos, imagens, grafites relativos a esta realidade. O trabalho de campo foi uma ação citada pelos(as) docentes para esta finalidade, também. Então, podemos apontar que a resposta ao como os(as) docentes estão trabalhando com a temática racial envolve tais estratégias, mas não só.

Envolve também pensar o tempo em que tais atividades pedagógicas devem aparecer nas aulas. O que vimos é que se estivermos falando de conteúdos, esta temática deve atravessar todo conteúdo geográfico possível. Isto faz todo sentido, já que como falamos no capítulo 2, o espaço é marcado pelas relações étnico-raciais. Ao considerar que a temática racial deve levar em conta todo o conteúdo da Geografia escolar nos parece que o(a) docente consegue trabalhar melhor com o conceito de racismo estrutural. Além disso, é possível tratar a temática racial pela perspectiva proposta pelas Diretrizes e considerar os aspectos culturais e históricos da temática, o que é fundamental para compreensão do racismo estrutural. Assim, quando debatemos Geografia agrária podemos pensar na forma como as populações não brancas se relacionam com o solo e quais são os conflitos vivenciados por elas neste espaço; quando debatemos Geografia urbana, podemos refletir como a raça marca esse espaço, quais grupos ocupam quais áreas nele; quando abordamos os conteúdos relacionados aos biomas é possível apresentar o papel das comunidades indígenas e quilombolas na conservação deles; quando desenvolvemos o conteúdo sobre a formação territorial do Brasil é possível problematizar a relação das três

raças (indígena, branca e negra) na formação do Brasil; quando apresentamos a regionalização do Brasil aos(as) estudantes podemos evidenciar as condições de vida de cada grupo racializado presente neste país e a relação entre o desenvolvimento/subdesenvolvimento das regiões brasileiras com o projeto de branqueamento do território levado a diante pelo Estado brasileiro (GONZALES, 2020). Entre outras possibilidades.

Mas se estivermos falando de comportamentos e atitudes, a temática deve aparecer no exato momento em que se tratar de comportamento ou atitude racista, para que possa ser desenvolvida como atividade pedagógica, seja por meio de uma aula expositiva ou dialogada, seja por meio de roda de conversa ou atividade. A importância de uma ação imediata deve-se ao fato de que é preciso desnaturalizar o racismo.

Não limitar a temática racial nas aulas de Geografia às datas comemorativas, mas inseri-la ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento é uma estratégia apontada pelos(as) professores(as), assim como não deixar os conteúdos relacionados à África para o final do bimestre, pois isto pode significar não ter tempo para desenvolvê-lo, de acordo com os(as) docentes.

Esses são alguns dos modos como os(as) docentes têm desenvolvido a temática racial nas suas aulas. No entanto, percebemos que nem todos(as) consideram na temática racial a sua dimensão estrutural. Como argumentamos no capítulo 2, o racismo é estrutural e é este racismo estrutural que marca o espaço. Lembremos que os fundamentos que sustentam essa estrutura são as relações econômicas e de propriedade privada. Essas são relações sociorraciais. E, sendo tais relações desiguais, é a desigualdade de renda, riqueza, propriedade e poder político destas relações que vai definir para a população não branca a ocupação e o uso de espaços precarizados, vai produzir um espaço desigual. Isto explica a segregação socioespacial das populações racializadas, a presença maciça dessa população na periferia, mas não só na periferia, na periferia da periferia como disse o professor Paulo, as áreas de risco. Isso explica porque as terras de comunidades indígenas e quilombolas são expropriadas e tais populações são violentadas sem que o Estado faça nada de efetivo para protegê-las ou justiça-las. Isso explica porque as regiões ocupadas pela população branca são as mais desenvolvidas economicamente. Enfim, não considerar nas aulas de Geografia a dimensão estrutural do racismo faz com que as aulas tratem do racismo de forma pontual sem considerá-lo em seu movimento de totalidade.

Nossa pesquisa reconhece a importância do recorte racial em todos os ambientes escolares, especialmente na sala de aula de Geografia, isto porque o território em que vivemos

é fortemente marcado por relações raciais, os(as) estudantes de nossas aulas vivenciam tais relações o tempo todo e são marcados(as) por elas - pela violência (simbólica e material) e pela desigualdade e não só pela diferença. Portanto, não concebemos um ensino de Geografia que negligencie a temática racial e tenha sentido social, como apontado por Santos (2010). Assim, o racismo, como apontamos no capítulo 2, não é apenas um comportamento ou atitude preconceituosa, ele faz parte da estrutura da sociabilidade capitalista e organiza e produz o espaço de acordo com tal estrutura, imprimindo nele a desigualdade, a exclusão, a segregação sociorracial das relações desta sociabilidade. Desta forma, para que o ensino de Geografia tenha sentido social, a dimensão das relações raciais, precisa adentrar nas aulas de Geografia sendo tratada por seu caráter estrutural e não apenas individual, seja pelos conteúdos conceituais, procedimentais ou atitudinais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana oferecem um suporte interessante para as unidades escolares e os(as) docentes iniciarem essa prática antirracista em seus fazeres cotidianos. Ela traz as dimensões a serem observadas em tal prática: a educação de valores e atitudes antirracistas e o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana. Reiteramos que este ensino não pode prescindir do caráter estrutural das relações raciais, o que a proposta das Diretrizes facilita ao propor a consideração da história africana e afro-brasileira.

Ao analisar o Currículo Paulista identificamos que ele trata parcialmente o que diz a Lei 10.639/03, inserindo habilidades referentes à temática racial, mas como seu viés neoliberal foca nos estudantes enquanto indivíduos e não como atores sociais ele deixa um aspecto da temática racial muito importante de fora: o racismo. Essa palavra não aparece no currículo e o ensino relativo às relações raciais se limita a questões parciais da valorização da história e da cultura afro-brasileira, deixando de lado os aspectos estruturais dessas relações: o racismo estrutural que é o que coloca a essa população em situação de desvantagem social. Quanto à África, o Currículo Paulista repete os principais problemas das abordagens relacionadas à temática africana na sala de aula: limita a história dos países africanos ao período do pós guerra; trata a África como um bloco homogêneo, quase como um país, já que não propõe a abordagem dos países africanos; não relaciona o subdesenvolvimento dos países africanos com os processos de colonização pelos quais passaram os países deste continente por longo tempo e não aborda a África como berço da humanidade.

Mas se o Currículo Paulista silencia sobre as questões estruturais das relações raciais, alguns dos docentes entrevistados, envolvidos que são na cultura escolar, são tocados(as) pela

realidade cotidiana do racismo estrutural, pelo aspecto estrutural das relações raciais e não silenciam diante dela. Os(as) docentes que entrevistamos não são muitos, 14 apenas, mas muitos(as) deles(as) estão firmemente determinados a produzir saberes antirracista nas aulas de Geografia.

As entrevistas nos mostraram que o modo como esses(as) docentes tem desenvolvido a temática racial nas aulas de Geografia estão relacionados a estratégias como: não limitar a temática racial a datas comemorativas; estar atentos(as) às relações que ocorrem dentro da sala de aula a fim de que comportamentos e atitudes racistas não passem despercebidos, mas que sejam alvo de problematização e debate; agir imediatamente diante de episódios de racismo debatendo e problematizando o episódio; fazer uso do repertório cultural do universo negro como material didático e pensar os conceitos, conteúdos e temas geográficos a partir da problemática racial.

Mas, infelizmente nem todos(as) os(as) docentes estão atentos para o conceito de racismo estrutural. Isto faz com que o(a) docente aborde o racismo sem considerar o seu movimento de totalidade, ou seja, faz perder de vista a relação entre o racismo e o capitalismo quando o(a) docente desenvolve a aula considerando a temática racial.

Pensar os conceitos, conteúdos e temas geográficos a partir da problemática racial nos parece a estratégia mais trabalhosa, já que como nos revelaram as entrevistas, os cursos de licenciatura de Geografia não estão desenvolvendo disciplinas voltadas para a temática racial. Recentemente, com a política de cotas, os estudantes universitários negros, que adentraram a universidade por tal política, têm levado esse debate para a universidade e já se percebe alguma mobilização dos(as) docentes universitários para abordar essa questão. Mas tal movimentação, de discentes e docentes, ainda não surtiu efeito nos currículos oficiais dos departamentos das faculdades de Geografia. Nossos(as) entrevistados(as), a grande maioria, 13 docentes, cursaram sua graduação em universidades públicas, estamos aqui falando de algumas das mais importantes faculdades de Geografia do Brasil e ainda assim elas negligenciam a dimensão racial do espaço, mesmo o Brasil sendo o segundo maior país com população negra, mesmo este país tendo a maioria da sua população negra.

Esta negligência nos remete ao conceito de Pacto da Branquitude (BENTO, 2022) com o qual nos vimos defrontadas durante a pesquisa e para o qual o professor Zuri nos chamou atenção em suas considerações finais na entrevista. Ou seja, tratamos das injustiças sociais desde que isso não ameace os privilégios que a branquitude nos garante.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha ; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, janeiro-junho 2008.
- AFONSO, Nathália. Dia da Consciência Negra: números expõem desigualdade racial no Brasil. **Folha de São Paulo**, 20 novembro 2019. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/11/20/consciencia-negra-numeros-brasil/>.
- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de *et al.* **Manifesto**: crítica às reformas neoliberais na educação; prólogo do ensino de geografia. 1ª. ed. Marília: Lutas Anticapital, v. I, 2021.
- ALEXANDER, Michelle. **A Nova Segregação**: racismo e encarceramento em massa. São Paulo: Boitempo, 2017.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019a.
- ALMEIRA, Silvio Luiz de. Prefácio da edição brasileira. *In*: HAIDER, Asad **Armadilha da identidade**: raça e classe nos dias de hoje. São Paulo: Veneta, 2019b. p. 7-19.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Territórios étnicos: o espaço dos quilombos no Brasil. *In*: SANTOS(ORG.), Renato Emerson dos **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o Negro na Geografia do Brasil**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009. p. 115-136.
- ARRUZZA, Cinzia ; BHATTACHARYA, Tithi ; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BARBOSA, Muryatan S. **A razão africana**: breve história do pensamento africano contemporâneo. 1ª. ed. São Paulo: Todavia, 2020.
- BENEDETTI, Amanda Cristina; GIROTTI, Eduardo Donizeti. "Porque isso era eu mostrar o quanto eu era forte" A lei 10639 e o ensino de Geografia: um estudo de caso na cidade de São Paulo. **GeoUerj**, 22 novembro 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/32396>. Acesso em: 15 outubro 2020.
- BENETTI, Amanda Cristina. No interior da disciplina: a questão étnico-racial na Geografia brasileira. *In*: AMORIM(ORGS), Cleyde Rodrigues **Doma**: saberes negros e enfrentamento ao racismo. São Paulo: Telha, 2023. cap. 20, p. 337-353.
- BENTO, Cida. **O Pacto da branquitude**. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERNADINO-COSTA, Joaze ; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, janeiro/abril 2016. ISSN 101590/S0102-6992201600002.
- BIANCHI, Paula. 9 em cada 10 mortos pela polícia no Rio são negros ou pardos Em abril, uma grupo de familiares de pessoas mortas pela polícia organizou um protesto em frente ao Ministério Público Imagem: Tânia Rêgo/Agência Brasil Paula Bianchi Do UOL, no Rio

26/07/2017 0. **Uol**, 14 outubro 2017. Disponível em:
<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/07/26/rj-9-em-cada-10-mortos-pela-policia-no-rio-sao-negros-ou-pardos.htm>. Acesso em: 10 setembro 2020.

BOSSO, Júlia ; LEITE, Vanessa. Faz Educação e Tecnologia. **Faz Educação e Tecnologia**, 2019. Disponível em: <https://www.fazeducao.com.br/curriculo-paulista-compreender-a-estrutura-do-documento#:~:text=Curr%C3%ADculo%20Paulista%3A%204%20t%C3%B3picos%20para%20compreender%20a%20estrutura%20do%20documento,-Atualizado%3A%204%20de&text=No%20primeiro%20dia%20de%20ag>. Acesso em: 19 abril 2022.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais - Temas transversais- MEC. **Portal MEC**, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 09 AGOSTO 2022.

BRASIL. Presidência da República - Casa Civil. **Planalto**, 2003. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 18 julho 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Mec**, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 junho 2022.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. *In:* (ORG), Fernando Cássio **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, v. I, 2019. p. 25-31.

CARLOS, Ana Fani Alessadri. Apresentando a metrópole na sala de aula. *In:* CARLOS(ORG.), Ana Fani Alessadri **A Geografia na sala de aula**. 8ª. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 79-91.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. O urbano “desigual e combinado”: uma interpretação, possível, da urbanização brasileira. *In:* CARLOS, Ana Fani Alessandri; (ORGS), Rita de Cássia Ariza da Cruz **Brasil, presente!** São Paulo: FFLCH/USP, 2020. p. 19-45.

CARONE, Iray ; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CARRANÇA, THAIS. Época Negócios. **Globo**, 2022. Disponível em:
<https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2022/01/5-dados-que-mostram-como-brasileiros-ricos-passam-bem-pela-pandemia.html>. Acesso em: 02 julho 2022.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO INEP Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Uma Geografia da cidade: elementos da produção do espaço urbano. *In:* CAVALCANTI, Lana de Souza **A Geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. 3ª. ed. Campinas: Papirus, 2008. cap. 3, p. 63-80.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar - racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: editora contexto, 2018.

CHAUÍ, Marilena. <https://www.institutolula.org>. **Instituto Lula**, 10 setembro 2019.
Disponível em: <https://www.institutolula.org/exclusivo-marilena-chauí-ensina-democracia-e-seus-obstáculos>.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal; CORRÊA, Gabriel Siqueira. Questão étnico-racial na Geografia brasileira: um debate introdutório sobre a produção acadêmica nas pós-graduações. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia**, jan-jun 2014. 29-58.

DAMASCENO, Wagner Miquéias. **Racismo, escravidão e capitalismo no Brasil: uma abordagem marxista**. Bauru: Mireveja, 2022.

DATASENADO. Impactos da pandemia na educação no Brasil. **Senado Federal**, 2022.
Disponível em:
<https://www12.senado.leg.br/institucional/datasetado/materias/pesquisas/impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil>. Acesso em: 08 set 2023.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, cultura e política**. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

DEWULSKY, Alessandra. Estado, racismo e materialismo. *In*: ALMEIDA(ORG), Silvio Luiz de **Marxismo e questão racial**. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2021. cap. 2, p. 11-20.

DIANGELO, Robin J. **Não basta não ser racista: sejamos antirracistas**. São Paulo: Faro Editorial, 2018.

DINIZ, Flávio Guimarães. Reflexões sobre o ensino de África na geografia, a partir da colonialidade do poder. **Revista África e Africanidades**, Quissamão-RJ, 2021. 198-207.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões: quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIAS, Marcio. Pensamento social e relações raciais no Brasil: a análise marxista de Clóvis Moura. *In*: ALMEIDA(ORG), Silvio Luiz de **Marxismo e questão racial - Dossiê Margem Esquerda**. São Paulo: Boitempo, 2021. p. 37-47.

FASSON, Karina. **Raça, infância e escola: etnografia entre crianças em escola municipal de São Paulo**. dissertação (MESTRADO) - USP. São Paulo, p. 154. 2017.

FERNANDES, Florestan. **O Negro no Mundo dos Brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FERRACINI, Rosemberg. A África nos livros didáticos de geografia de 1890 a 2004. **Revista Geografia e Pesquisa**, Ourinhos, 2010. 60-91.

FERRÃO, Hugo da Silva. **Os impactos da Lei 10.639/03 na constituição curricular do curso de Licenciatura em Geografia: a Faculdade de Formação de Professores (FFP)**

UERJ em foco (2006 a 2015). Dissertação (dissertação em educação) - UERJ. Rio de Janeiro, p. 138. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FRASER, Nancy ; JAEGGI, Rahel. **Capitalismo em debate: uma conversa na teoria crítica**. São Paulo: Boitempo, 2020.

FREIRE, Paulo ; FAUNDEZ, Antonio. **Por Uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Rev. FAEEBA**, Salvador, v. nº7, p. 9-17, jan-jun 1997.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. 1ª. ed. São Paulo: Claridade, 2015.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. A relação entre Geografia Escolar e Acadêmica na obra de Delgado de Carvalho: uma análise a partir do Boletim Geográfico (1943-1947). **Boletim Paulista de Geografia**, 2016. 12-31.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, p. 16-30, 2018.

GOMES, Nilma lino. Educação, Relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. **Portal Geledés**, 2011. Disponível em: https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903/?amp=1&gclid=Cj0KCCQiAtICdBhCLARIsALUBFcH33zenP4cnHxG-k-biglzNWSu8TLFO--nwNEyq1hEkCAfxQ4eI7tEaAosMEALw_wcB. Acesso em: 06 dezembro 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. 1ª. ed. Petrópolis: Vozes, v. I, 2017.

GONÇALVES, Amanda Regina. **Os espaços-tempos cotidianos na geografia escolar: do currículo oficial ao currículo praticado**. tese (doutorado) - UNESP. Rio Claro, p. 204. 2006.

GONZALES, Lélia ; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOODSON, Ivor. Currículo narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 241-251, maio/ago 2007.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

HAIDER, Asad. **Armadilha da Identidade: raça e classe nos dias de hoje**. São Paulo: Veneta, 2019.

HARVEY, David. **O Enigma do Capital: e as crises do capitalismo**. 1º. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 26ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

HASENBALG, Carlos ; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir-A educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, Conhecimento de Africanos: Duas Perspectivas Sobre os Estudos Africanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]**, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/699>. Acesso em: 2 agosto 2020.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10ª ed. ed. São Paulo: Ática, 2014.

JESUS, Maria Carolina de. **Diário de Bitita**. São Paulo: SESI-SP editora, 2014.

KAHIL, Samira Peduti. O Lugar de todo mundo: ponto de partida para o ensino de geografia. *In:* (ORG.), Maria Antônia Granville **Sala de Aula: ensino e aprendizagem**. Campinas (SP): Papyrus, 2008. p. 301-314.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LESTEGÁS, Francisco Rodriguez. A Construção do Conhecimento Geográfico Escolar: Do Modelo Transpositivo à Consideração Disciplinar da Geografia. *In:* CASTELLAR, Sonia Maria V; MUNHOZ, G B **Conhecimentos Escolares e Caminhos Metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 11 - 27.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Acesso em: 2022.

LOCOMOTIVA, Instituto. www.locomotiva.com.br. **Locomotiva Pesquisa & Estratégia**, 20 junho 2020. Disponível em: <https://www.ilocomotiva.com.br/estudos>.

LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia (Londrina)**, 2009. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2360>. Acesso em: 30 out 2023.

MACHADO, Lia Osorio. Origens do pensamento geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios e a ideia de ordem. *In:* CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato **Geografia: conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 309-352.

MARCELINO, Jonathan da Silva. **Geografia, movimento negro & relações étnico-raciais: um diálogo necessário**. Tese (Doutorado em geografia) - USP. São Paulo, p. 240. 2018.

- MARTINS, Lígia Márcia. **A Formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: n-1 edições, 2018a.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018b.
- MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política: uma introdução**. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.
- MILANEZ, Felipe ; VIDA, Samuel. Pensar la Pandemia - Observatorio Social del Coronavirus. **Clacso - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais**, 2020. Disponível em: <https://www.clacso.org/pandemia-racismo-e-genocidio-indigena-e-negro-no-brasil-coronavirus-e-a-politica-de-exterminio/>. Acesso em: 02 julho 2022.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. **Território e História no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019.
- MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. 6ª. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2020.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A Atividade de ensino como ação formadora. *In*: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO(ORGS), Anna Maria Pessoa de **Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo : Cengage Learning, 2016. cap. 8, p. 143-162.
- MUNANGA, Kabengele ; GOMES, Nilma Lino. África: berço de diversas civilizações. *In*: MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino **O Negro no Brasil de hoje**. 2ª. ed. São Paulo: Global, 2016. cap. 2, p. 30-65.
- MUNANGA, Kabengele ; GOMES, Nilma Lino. O Brasil, o que é afinal? *In*: MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino **O negro no Brasil de hoje**. 2ª. ed. São Paulo: Global, v. I, 2016. cap. 1, p. 11-28.
- MUNANGA, Kabengele ; GOMES, Nilma Lino. Racismo, discriminação racial e ações afirmativas: a sociedade atual. *In*: MUNANGA, Kabengele & Gomes, Nilma Lino **O Negro no Brasil de hoje**. 2 ed. ed. São Paulo: Global, 2016. cap. 6, p. 171-197.
- MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Intituto de Estudos Brasileiros**, p. 20-31, 2015. ISSN 2316-901x.
- NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro - Processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- NETO, Antonio Gomes de Jesus *et al.* África nos livros didáticos de Geografia de São Paulo (Brasil) e de Berlim (Alemanha). **Geosp**, 2023. ISSN 2179-0892. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/208347/194361>. Acesso em: 10 nov 2023.

OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica**. 1ª. ed. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

OLIVEIRA, Dennis de. Racismo Estrutural | USP Talks | Dennis de Oliveira. **Youtube**, 6 de jul 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SjiwOVNFMpo>. Acesso em: 15 jul 2023.

OLIVEIRA, Germano. Isto é. **Isto é**, 2020. ISSN 2336. Disponível em: <https://istoe.com.br/um-recorde-no-governo-bolsonaro-a-taxa-de-desemprego/>. Acesso em: 02 julho 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e militância decolonial**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Selo Novo, v. I, 2018a.

OLIVEIRA, Rafael Cícero de. O Estado da Arte das questões étnico-raciais nas pesquisas em ensino de Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, jul-dez 2020. 163-186.

OLIVEIRA, Rosenilton Silva de. Educação Para a Diversidade racial no contexto brasileiro: o contexto das leis 10639/2003 e 11645/2008. **Argumentos**, Unimontes, 15, 2018b. 341-356.

PAIXÃO, Marcelo J. P. **Desenvolvimento Humano e relações raciais**. Rio de Janeiro : DP&A, 2003.

PALHARES, Isabela. Folha de São Paulo. **Folha de São Paulo**, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/negros-sao-717-dos-jovens-que-abandonam-a-escola-no-brasil.shtml>. Acesso em: 07 março 2023.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

PRASHAD, Vijay ; MUSAVULI, Kambale. O que está por trás dos levantes na África Ocidental. **Jacobin Brasil**, 2023. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2023/08/o-que-esta-por-tras-dos-levantes-na-africa-ocidental/>. Acesso em: 11 nov 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; (ORGS), Maria Paula Meneses **Epistemologias do sul**. Coimbra: G. C. Gráfica de Coimbra, 2009. p. 73-117.

QUIJANO, Aníbal. O que é essa tal de raça? *In*: SANTOS, Renato Emerson dos **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais - O Negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Gutenberg, 2009. p. 200.

RATTS, Alex. Gênero e diversidade na escola. **CIAR - UFG**, 2018. ISSN 978-85-495-0195-0. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/genero-e-diversidade-na-escola/conteudo/parte1/02.html>. Acesso em: 10 jan 2023.

RIBEIRO, Stephanie. Portal Geledés. **Portal Geledés**, 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/historia-de-luana-e-o-genocidio-da-populacao-negra-no-brasil/>. Acesso em: 5 agosto 2022.

RIOS, Flávia ; LIMA, Márcia (Org.). **Por um feminismo afro-latino-americano**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Uma Breve História do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, p. 129-144, 2000.

RODNEY, Walter. **Como a Europa subdesenvolveu a África**. 1º. ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

ROUANET, Sergio Paulo. A verdade e a ilusão do pós-moderno. *In*: ROUANET, Sergio Paulo **As razões do iluminismo**. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1987. p. 229-277.

SÃO PAULO. Currículo Paulista. **Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**, 2019. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf. Acesso em: 21 novembro 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, p. 237-280, 2002.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. 1ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SANTOS, Milton. Novos rumos para a geografia brasileira. *In*: SANTOS, Milton **Novos rumos da geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982. p. 219.

SANTOS, Milton. As Cidadanias Mutiladas. *In*: LERNER, Julio **O Preconceito**. São Paulo: Julio Lerner editor, 1996/1997.

SANTOS, Milton. Os Fundadores: as pretensões científicas. *In*: SANTOS, Milton **Por Uma Geografia Nova**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002. p. 288.

SANTOS, Milton. Do Cidadão Imperfeito ao Consumidor Mais-que-perfeito. *In*: SANTOS, Milton **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007. p. 47-56.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de geografia do Brasil: reflexões a partir da Lei 10.639. *In*: SANTOS, Renato Emerson dos **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais - O Negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009. p. 21-40.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Rediscutindo o Ensino de Geografia: Temas da lei 10.639**. Rio de Janeiro: CEAP, 2009a.

SANTOS, Renato emerson dos. Refletindo sobre a Lei 10.639: possibilidades e necessidades do ensino de Geografia. **Observatório Geográfico da América Latina**, 2009b. Disponível em: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Metodologiaparalaensenanza/89.pdf>. Acesso em: dezembro 2019.

SANTOS, Renato Emerson dos. Ensino de Geografia e currículo: questões a partir da Lei 10.639. **Terra Livre**, p. 141-160, 2010.

SANTOS, Renato Emerson dos. A Lei 10.639 e o ensino de geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**, p. 4-23, 2011.

SANTOS, Ronald Coutinho. **Relações de poder na construção do currículo praticado: uma análise de conflitos na prática cotidiana de professores na implementação da Lei 10.639 no ensino de geografia**. Dissertação (Dissertação em geografia) UERJ. São Gonçalo, p. 226. 2017.

SATIE, Ana Lícia Soares e Anna. CNN Brasil saúde. **CNN Brasil**, 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/brasil-poderia-ter-evitado-120-mil-mortes-por-covid-em-2020-diz-estudo/>. Acesso em: 02 julho 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43^a. ed. Campinas: Autores Associados, v. I, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. 1^a. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12^a. ed. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. 2^a. ed. São Paulo: Veneta, 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia Das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. 1^a. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

SILVA, Peronilha B. Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In*: FONSECA, Marcus Vinicius **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 216.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In*: FONSECA, Marcos Vinicius *et al.* **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 11-37.

SILVA, Renata Rodrigues da. Reflexões sobre a colonialidade na escola brasileira. *In*: AMORIM(ORGS), Cleyde Rodrigues *et al.* **Doma: saberes negros e enfrentamento ao racismo**. Rio de Janeiro: Telha, 2023. cap. 18, p. 303-319.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 3^o. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu sa. Apresentação. *In*: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 15^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 7-13.

SILVEIRA, Bruno Xavier. **"Da Bonja pro mundo": O território vivido como potência identitária no ensino de geografia**. Dissertação (Dissertação em geografia) - UFRGS. Porto Alegre, p. 238. 2018.

SOARES, Ana Lícia; SATIE, Anna. CNN Brasil - Saúde. **CNN Brasil**, 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/brasil-poderia-ter-evitado-120-mil-mortes-por-covid-em-2020-diz-estudo/>. Acesso em: 02 julho 2022.

SOUZA, José Gilberto de; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. **Geografia: ensino e formação de professores**. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

THEODORO, Mário. **A sociedade desigual: Racismo e branquitude na formação do Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

TULESKI, Silvana Calvo. **Formar para adaptar ou para transformar?: Contribuições de Pistrak, Vigotski e Saviani para a educação**. 1ª. ed. Marília: Lutas Anticapital, v. I, 2022.

VASCONCELOS, Jonna Esmeraldo M. de; OLIVEIRA, Lawrence E. de Mello; Murilo C. Sampaio. Revista Direito e Práxis. **Scielo Brasil**, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/6334qjvcCRRfwg6tSprZJKF/>. Acesso em: 5 agosto 2022.

VESENTINI, José William. Educação e Ensino da Geografia: Instrumentos de dominaçãoe/ou de libertação. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 14-33.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich **A construção do pensamento e linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 102-147.

WEINSTEIN, Barbara. **A Cor da Modernidade: a branquitude e a formação da identidade paulista**. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 2022.