



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO

Campus Recife

Departamento Acadêmico de Cursos Superiores - DACS

Licenciatura de Geografia

NATHÁLIA VITÓRIA AMANCIO BARBOSA

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS PARA A FORMAÇÃO
GEOGRÁFICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPE-CAMPUS RECIFE: um
olhar a partir da Lei 11.645/2008**

Recife

2024

NATHÁLIA VITÓRIA AMANCIO BARBOSA

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS PARA A FORMAÇÃO
GEOGRÁFICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPE-CAMPUS RECIFE: um
olhar a partir da Lei 11.645/2008**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Geografia do
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Pernambuco – Campus Recife,
como requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Geografia.

Orientador: Prof. Me. Nielson da Silva Bezerra

Coorientador: Prof. Dr. Mário Ferreira da Silva
Melo

Recife

2024

Catalogação na fonte: Danielle Castro da Silva CRB4/1457

B238e

2C24

Barbosa, Nathália Vitória Amancio

A Educação das Relações Étnico Raciais para a Formação Geográfica do Ensino Médio Integrado do IFPE - Campus Recife: um olhar a partir da lei 11.645/2008. / Nathália Vitória Amancio Barbosa. — Recife: A autora, 2024.
42f. il. Color.

Trabalho de Conclusão (Curso Superior Licenciatura em Geografia) – Instituto Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

Inclui Referências.

Orientadora: Prof. Me. Nielson da Silva Bezerra.

Coorientador: Prof. Dr. Mário Ferreira da Silva Melo

1. Geografia. 2. Relações étnico-raciais. 3. Educação antirracista. 4. Currículo. I. Título. II. Bezerra, Nielson da Silva (orientador); Melo, Mário Ferreira da Silva (coorientador). III. Instituto Federal de Pernambuco.

CDD 910.7 (21ed.)

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS PARA A FORMAÇÃO
GEOGRÁFICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPE-CAMPUS RECIFE: um
olhar a partir da Lei 11.645/2008**

Trabalho aprovado. Recife, 14 de outubro de 2024.

Prof. Me. Nielson da Silva Bezerra – IFPE Campus Recife.
(Orientador)

Prof. Dr. Mário Ferreira da Silva Mélo – IFPE Campus Recife.
(Coorientador)

Prof. Me. Éder Geovani da Paz Oliveira – IFPE EAD
(Avaliador Externo)

Prof^a. Me. Clézia Aquino de Braga – IFPE Campus Recife.
(Avaliador Interno)

Recife

2024

AGRADECIMENTOS

Esses agradecimentos serão, talvez, os mais breves da história das monografias. Primeiramente quero agradecer a Deus e minha mãe. Mainha é uma mulher forte e batalhadora para meu irmão e eu. Até porque ela é minha mãe e pai ao mesmo tempo. Em seguida, quero agradecer a uma mulher que se descobriu negra entrando na faculdade, o nome dela é Nathalia Vitória Amancio Barbosa, vulgo eu. Exatamente o que vocês estão lendo nesse exato momento (se leram), nunca me agradeci por alguma coisa, sempre agradecendo terceiros. Quero agradecer a mim por ter confiado em mim, quero agradecer a mim por ter acreditado em mim, quero agradecer a mim por não ter desistido de mim, quero agradecer a mim por não me intimidar com as palavras dos outros, quero agradecer a mim por não ter abandonado o curso de geografia, quero agradecer a mim por não ter vergonha de falar o tema do meu TCC.

Contudo, não posso deixar de agradecer às pessoas que passaram em minha vida e que tem um lugar especial em meu coração. Quero deixar meus agradecimentos a Emanuel Felipe, meu colega do ensino médio que foi o responsável por me incentivar a fazer o vestibular do IFPE, e foi o mesmo que me deu a notícia de minha aprovação, Manu (como eu chamo), você é um grande amigo. Também quero agradecer aos meus colegas de curso, Laís, Maria Vitória, Elton, Jhowan, Caio Cleidinaldo, Geyza, Guilherme, Wallace, Gabriela e muitos outros.

Ao mesmo tempo, quero deixar um agradecimento especial dividido em dois blocos: professores e minhas colegas de pensionato. O primeiro lugar ficará para os docentes do curso de Geografia, um deles em especial é o professor Nielson (rei da educação) que me acolheu em suas pesquisas, não desistiu de mim e também teve muita paciência comigo durante esses anos – esse homem merece tudo de bom na vida. E também tem os professores do curso, Wedmo (baianinho), Adauto (culto), Maciel (futuro/novo papai do ano), Manuela (a mãe dos solos), Marcelo (o pai da geologia), Mário (pai de Ícaro), Clézia (admiradora de Josué de Castro), Marcos Valença (grande artista), Joazadque (o pai da climatologia), Fernanda (a rainha da educação e looks maravilhosos), Enildo (e sua outorga da água), Sacha (refaça a

aula), Edlamar (suas metodologias de ensino) e a querida professora Márcia, que foi minha primeira orientadora de Estágio.

E para finalizar, meu agradecimento a todas as minhas colegas do pensionato, tanto o primeiro que fiquei, quanto o atual. Gabi, Wilma, Thainara, Thâmara (as gêmeas), Ana Maria, Maria Paula, Milena, Rebeca, Tainara, Juliana, Alana, Isabelly, Heloisa Cordeiro, Helloisa, Beatriz, Jéssica, Nadja, Luana e todas as outras meninas que passaram em minha vida.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso é resultado de uma investigação que tem como objetivo contribuir para a aplicação da Lei 11.645/2008 na formação geográfica da educação básica do IFPE-Campus Recife. Neste sentido, analisamos os programas de ensino em Geografia do Ensino Médio integrado do IFPE Campus Recife e avaliamos o conhecimento dos estudantes e dos professores de Geografia do ensino médio do IFPE Campus Recife acerca da cultura afro-brasileira e indígena. Nossa pesquisa adotou uma abordagem qualitativa. Quanto à coleta de dados, foram realizados questionários com questões abertas e fechadas, além das entrevistas semiestruturadas e análise documental. As investigações sobre relações étnico-raciais na educação indicam que, apesar dos progressos legais proporcionados pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e do crescimento das pesquisas nesta área, ainda há uma grande lacuna que impede a real aplicação do arcabouço legal. Ainda estamos em busca de uma educação que verdadeiramente respeite a diversidade étnico-racial que possuímos. Os dados observados durante a análise da pesquisa revelaram um claro progresso na inclusão da educação das relações étnico-raciais nos programas dos Cursos do Técnico Integrado do IFPE (campus Recife). No entanto, o cenário atual de desafios nos instiga a considerar que esse progresso ainda é insuficiente. A prática pedagógica em Geografia seguiu a mesma constatação, ou seja, apesar dos avanços, ainda é insuficiente para uma total inclusão da educação das relações étnico-raciais nas aulas. A existência do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI, fortalece a luta antirracista no IFPE Campus Recife como um todo, o que concorre para avançarmos na busca pela total implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; educação antirracista; geografia; currículo.

ABSTRACT

This term paper is the result of an investigation aimed at contributing to the application of Law 11.645/2008 in the geography education of basic education at IFPE-Campus Recife. To this end, we analyzed the teaching programs in Geography at the Integrated High School of the IFPE Campus Recife and assessed the knowledge of students and high school Geography teachers at the IFPE Campus Recife about Afro-Brazilian and indigenous culture. Our research adopted a qualitative approach, and data collection included questionnaires with open and closed questions, as well as semi-structured interviews and document analysis. Research into ethnic-racial relations in education indicates that, despite the legal progress provided by Laws 10.639/2003 and 11.645/2008 and the growth of research in this area, there is still a large gap preventing the real application of the legal framework. We are still searching for an education that truly respects our ethnic-racial diversity. The data observed during the analysis of the research revealed clear progress in the inclusion of ethnic-racial relations education in the programs of the Integrated Technical Courses at IFPE (Recife campus). However, the current scenario of challenges encourages us to consider that this progress is still insufficient. Pedagogical practice in Geography followed the same finding, i.e. despite progress, it is still insufficient to fully include education on ethnic-racial relations in classes. The existence of the Center for Afro-Brazilian and Indigenous Studies - NEABI, strengthens the anti-racism struggle at the IFPE Recife Campus as a whole, which contributes to progress in the quest for full implementation of laws 10.639/2003 and 11.645/2008.

Keywords: Ethnic-racial relations; anti-racist education; geography; curriculum.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 A COLONIAZAÇÃO E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	14
2.1 O colonialismo no Brasil e sua relação com o racismo à brasileira	14
2.2 O Longo caminho até a Lei 11.645/2008.....	19
2.3 Educação étnico-racial	21
3 A FORMAÇÃO GEOGRÁFICA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPE CAMPUS RECIFE: O OLHAR INSTITUCIONAL.....	24
3.1 Entrevista com os professores.....	28
4 A ÓTICA DISCENTE ACERCA DA RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DA GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	34
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS.....	41

1 INTRODUÇÃO

Em meados dos anos 2000 aconteceram significativas mudanças no cenário social e político no Brasil. Essas mudanças foram ganhando cada vez mais força à medida que se passava o tempo, principalmente quando a Organização das Nações Unidas (ONU) cobrou, do Brasil e demais países, políticas públicas com o intuito de combater o racismo e de conhecer mais sobre as diversidades culturais. Dessa maneira, o país concordou em implementar políticas de ações afirmativas que abranjam determinadas categorias ou classe.

Essas políticas públicas também estão presentes dentro do Ensino. Quando tratamos da educação das relações étnico-raciais, estamos dando voz e espaço para a cultura negra e indígena do nosso país, que por muito tempo e, ainda nos dias atuais, sofrem as devidas discriminações e apagamento de seus saberes e cultura. A educação eurocêntrica ainda é perpetuada dentro dos currículos escolares e salas de aula, conseqüentemente, a importância dos outros saberes se torna nula e desimportante.

É notório que cada vez mais o viés capitalista e eurocêntrico ainda tenha espaço na sociedade, e mais ainda nas Instituições de Ensino. Dessa forma, visões estereotipadas de outros povos continuam sendo disseminadas e, também, de outras culturas, principalmente a negra e indígena. Esses povos eram – e ainda são – considerados subalternos e marginalizados; por isso, por muitos anos não havia nenhum interesse em levar educação para essa sociedade, e como resultado, houve um desenvolvimento social, econômico e territorial.

Assim sendo, as políticas públicas abrem portas de possibilidades para Leis e políticas concretas que abranjam a educação das relações étnico-raciais. No Brasil, foram criadas Leis que priorizam especificamente a cultura negra e indígena, são elas: Lei n. 10.639/2003 e a Lei n. 11.645/2008, que mudaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e a Lei n. 9394/1996. Dadas essas alterações, ficou possível a obrigação do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as disciplinas da educação básica do Brasil. É necessário que haja políticas

que possam abrir a mentalidade das pessoas no quesito educação das relações étnico-raciais.

[...] a educação das relações étnico-raciais constitui uma luta do Movimento Negro brasileiro pelo exercício do direito de ter acesso à educação e ao conhecimento, bem como o exercício pelo direito de igualdade de oportunidades e superação de todas as formas de preconceito, desigualdades ou racismo (Thebas et al. 2018, p.1).

A formação docente é uma porta de entrada para a desconstrução do racismo na educação, e, conseqüentemente, na sociedade, pois esses docentes formados na dita temática, ficam mais preparados para perceber e enfrentar o racismo.

A geografia, enquanto ciência que estuda as relações sujeito-espaco geográfico, possui possibilidades de fomentar discussões que levem os alunos a aprender e refletir sobre a relevância desses povos na formação da sociedade brasileira, assim como suas contribuições e conhecimentos nos diferentes campos da geografia.

Diante disso, nosso estudo busca compreender em que medida a educação das relações étnico-raciais está presente no currículo e na prática pedagógica da geografia vivenciada no Ensino Médio Integrado do IFPE - Campus Recife, verificando o próprio currículo de Geografia, além do olhar docente e discente acerca desta temática.

Nosso estudo parte da seguinte pergunta de pesquisa: como as relações étnico-raciais estão sendo abordadas na geografia do Ensino Médio integrado do IFPE-Campus Recife?

Assim, o campo de estudo deste trabalho foi realizado a partir do currículo prescrito e vivido na geografia do ensino médio integrado do IFPE-Campus Recife.

Dessa maneira, elaboramos que o nosso objetivo geral é contribuir para a percepção da Lei 11.645/2008 na formação geográfica da educação básica do IFPE Campus Recife. Para complementar este objetivo geral, foi construído nossos objetivos específicos, que são:

- Analisar os programas de ensino em Geografia do Ensino Médio integrado do IFPE Campus Recife, buscando identificar a história da cultura afro-brasileira e indígena, preconizada na Lei 11.645/2008;

- Avaliar o conhecimento dos estudantes e dos professores de Geografia do Ensino Médio do IFPE Campus Recife acerca da cultura afro-brasileira e indígena.

A abordagem metodológica adotada neste trabalho é a qualitativa, já que esta é a mais adequada para a compreensão dos complexos fenômenos educacionais Sandin Esteban (2010). Esse estudo foi realizado com estudantes da educação básica de todos os cursos do nível técnico integrado do IFPE-Campus Recife.

Utilizamos a pesquisa participante, onde o comportamento do pesquisador é livre e se admite a interação deste com os indivíduos da pesquisa. Na interpretação de Gil (2002), a pesquisa participante define-se com a interação entre o mediador da pesquisa, ou seja, o pesquisador e os indivíduos investigados.

Quanto aos procedimentos metodológicos, utilizou-se a coleta dos dados, o estudo documental, a entrevista semiestruturada e o questionário de perguntas abertas e fechadas.

A primeira fase de nossa pesquisa consistiu no estudo documental de todos os programas de Geografia do Ensino Médio Integrado do IFPE campus Recife. Os documentos em si têm um caráter legal norteador para a prática docente e são fundamentais no planejamento das aulas que, em tese, efetivamente irão ocorrer em sala de aula.

Tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (Severino, 2016, p. 55).

Foi nessa etapa da pesquisa que analisamos os programas de ensino em geografia do Ensino Médio Integrado do IFPE Campus Recife, tendo como foco a educação das relações étnico-raciais preconizada na Lei 11.645/2008.

A segunda etapa de nossa pesquisa foi avaliar o conhecimento dos estudantes e dos professores de geografia do Ensino Médio do IFPE Campus Recife acerca da educação das relações étnico-raciais. Nesta mesma etapa, realizamos entrevistas semiestruturadas com professores de geografia que atuam no Ensino Médio Integrado

do IFPE Campus Recife e a aplicação dos questionários semiestruturados com os estudantes do Ensino Médio Integrado do IFPE Campus Recife.

Buscamos, com essa etapa, apreender o olhar docente e discente acerca do tema. Segundo Severino (2016), na entrevista semiestruturada há uma maior aproximação entre o pesquisador e o pesquisado, considerando que esta técnica permite um certo diálogo entre ambos, já que as perguntas são anunciadas para o entrevistado apresentar seu ponto de vista e, caso necessário, o entrevistador pode solicitar alguma explicação acerca de pontos apresentados neste momento. Sendo assim, a entrevista semiestruturada carrega consigo um viés de diálogo, uma compreensão mais nítida do que pensa o entrevistado sobre o tema.

A terceira e última etapa de nosso estudo busca construir uma análise conjunta das fases anteriores, tentando relacionar os dados e construir uma análise única acerca da forma como a educação das relações étnico raciais ocorrem na formação geográfica dos estudantes do Ensino Médio Integrado do IFPE Campus Recife.

Sistematizamos os resultados de nossa pesquisa na presente monografia, que, por sua vez, apresenta-se com cinco capítulos. O primeiro capítulo começa com a introdução da pesquisa, já o segundo capítulo, intitulado “A Colonização e a Educação das Relações Étnico-Raciais”, apresentamos um breve histórico do processo de colonização e de suas relações com o racismo, utilizado como mecanismo de dominação dos povos originários e afro-brasileiro.

O terceiro capítulo, com “A Formação Geográfica e a Educação das Relações Étnico-Raciais dos estudantes do Ensino Médio Integrado do IFPE Campus Recife: o olhar institucional”, buscamos apresentar o discurso prescrito nos programas de geografia do Ensino Médio Integrado do IFPE Campus Recife, e como os professores compreendem esse ensino.

No quarto capítulo, intitulado “A ótica discente acerca da relevância da educação das relações étnico-raciais no currículo da geografia do Ensino Médio Integrado”, buscamos apresentar o olhar estudantil sobre o tema e a maneira que esse tema está presente nesses estudantes.

E no quinto e último capítulo, as considerações finais, apresentamos nossas análises inter-relacionadas, onde buscamos demonstrar nosso olhar acerca da formação geográfica dos estudantes do Ensino Médio Integrado do IFPE Campus Recife. Aqui também formulamos nossos achados, de modo que possa ser visualizado os limites e as possibilidades da Educação das Relações Étnico-Raciais na formação geográfica dos estudantes.

2 A COLONIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Para compreendermos o colonialismo e sua relação com o racismo, torna-se necessário adentrarmos na história que nunca é contada, e recontada, é com a fantasia da harmonia racial. É fundamental realizar uma viagem por todas os estágios, e a cada instante elucidar os panoramas sociais, culturais e econômicos sem deixar de lado o pensamento intelectual sobre a raça, que foi “fabricado” em cada um desses estágios.

Dessa forma, este capítulo trará como se desenvolveu a criação do preconceito racial em relação aos primeiros habitantes do Brasil, assim como a iniciativa de apagamento e roubo de sua identidade, no esforço de implementar uma nova forma de comportamento e cultura implementadas pelo colonizador.

Com isso, buscamos abarcar de maneira concisa que, por mais que o colonialismo teve seu pilar na exploração e tentativa de extermínio, os povos originários e negros resistiram e, nos dias de hoje, lutam por mais respeito, reconhecimento como cidadãos brasileiros e emancipação.

2.1 O colonialismo no Brasil e suas relações com o racismo à brasileiro

Quando se fala do racismo no Brasil, é essencial compreender que tudo começou bem antes de existir o Estado Nacional, a base para esse pensamento começou quando as primeiras caravanas de Cabral atracaram em solo brasileiro e que depararam-se com nativos que aqui habitavam. O ponto crucial desse encontro passa pelo conceito de raça, ponto de partida para entendermos a dominação e o racismo no Brasil.

É importante elucidar que não existe a raça indígena, como não há a raça branca, negra e até mesmo superior. Para Cardoso (1977), a raça está inteiramente ligada à cor e esta é um componente para a organização da sociedade brasileira. Assim, os colonizadores e seus descendentes construíram uma dominação também por uma espécie de “ideologia racial”, onde há raças superiores (brancos) e inferiores (negros e indígenas). Ainda no entendimento de Cardoso (2003), é a partir da cor que essa ideologia vai penetrando na formação social brasileira e construir uma base subjetiva para esconder e justificar uma pretensa inferioridade de negros e indígenas,

ao passo que valoriza a herança europeia branca. É uma verdadeira arquitetura dos processos de desigualdades sociais a partir da raça.

Há ainda uma fantasia que assume ares de marca de nossa nacionalidade, trata-se da “democracia racial brasileira”. Nesse fantasioso mundo, o “bonito” é a mistura, a miscigenação vira discurso que identificaria o povo brasileiro e “provaria” nossa tal democracia racial. Nesse mesmo palco, as referências de beleza, inteligência, sucesso e glamour, vem invariavelmente ligados aos traços fenotípicos branco, à origem europeia. O objetivo foi perpetuar no imaginário coletivo de nossa sociedade que os negros eram ótimos para trabalhos braçais e que indígenas eram selvagens que vivem na floresta sem roupa. Dessa maneira, houve a disseminação do preconceito, ideias percebidas e da discriminação, ou seja, do tratamento injusto para com esses povos. Diante do exposto:

A sociedade brasileira majoritária, permeada pela visão evolucionista da história e das culturas, continua considerando os povos indígenas como culturas em estágios inferiores, cuja única perspectiva é a integração e a assimilação à cultura global (Luciano, 2006, p.34).

Profunda e sutilmente, marca-se uma ideologia da inferioridade negra e indígena, na mesma medida que se aponta a superioridade branca. Palavras como “moreno”, “caboclo”, “empregada”, entre outras, vão apontando a distância de um ideal “branco”, “masculino”, “patrão”. Esse “padrão” para ser a medida de todas as coisas em nossa sociedade.

Quando Colombo avistou os primeiros habitantes do Novo Mundo, ficou cismado por não conseguir identificar a cor deles. Desse modo, também houve outros que buscaram designar a cor dos indígenas no território recém-descoberto; chegaram a um ponto de serem anunciados como negros, todavia, com suas características diferentes dos negros do continente africano.

A população indígena foi escravizada tanto quanto os povos vindos do continente africano, a mão de obra indígena foi destaque nas lavouras de cana-de-açúcar e engenhos. Contudo, esse ideal encarava desafios, principalmente por conta das fugas dos indígenas, que na grande maioria eram bem sortudos.

Os interesses dos colonos eram divergentes com a autonomia das aldeias. Existiam interesses por parte de colonos moradores, necessitados de mão de obra para suas lavouras. Sendo assim, tinham desejos pelo trabalho dos índios por meio

do esquema escravista ou por interesse particular. No plano religioso, os jesuítas tinham o interesse pela catequização dos índios, já que estes não seguiam nenhuma religião conhecida na época, além de serem considerados pagãos, sem lei, sem fé e até sem alma. Segundo Suchanek (2012), os padres jesuítas construíram aldeias missionárias para a doutrinação religiosa dos povos originários e que eram afastadas dos colonos portugueses.

A catequização indígena não foi uma tarefa fácil. Com isso, os jesuítas decidiram lançar mão da tática da “guerra justa”, embasada na concepção de Santo Agostinho e Tomás de Aquino. Desse modo, o famoso padre José de Anchieta e o padre Manoel de Nóbrega, sob o regime da administração de Mem de Sá, elaboraram as “guerras justas” contra os habitantes do Novo Mundo, ocasionando deste confronto a escravização dos índios vencidos (Hofbauer, 2006).

Em meados do século XVI, com a verificação que os povos originários não estavam se adaptando às atividades das lavouras, foi introduzida a mão de obra escrava da África. Assim, começou a longa jornada do período escravocrata negro em terras brasileiras, que perduraram nos ciclos da cana-de-açúcar, da pecuária e do minério no século XVIII e do café no século XIX.

Quando a mão de obra negra adentra no Brasil, cresce rapidamente os conflitos e preconceitos raciais com esses povos, o racismo ganha mais força, gerando assim mais discriminação racial e as teorias eugenistas, esta que será abordada um pouco mais a frente. Há quem diga que a escravidão dos negros no Brasil foi de forma pacífica e benigna, com o discurso de discipliná-los, evangelizá-los e livrá-los do primitivismo.

Todavia, isso foi sendo desmentido graças a efetivação de legislações que atuam na história verdadeira dos africanos e afro-brasileiros. A exemplo, tem-se a Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008, que traz nos livros didáticos a violência e brutalidade que a escravidão deixou para a população negra. Um pouco mais adiante será falado mais sobre a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008.

No livro “Formação do Brasil contemporâneo”, Caio Prado Júnior trouxe sua interpretação célebre no que tange a base da formação brasileira, entre elas, estão: a grande propriedade, a monocultura e o trabalho escravo. Contudo, a verdadeira

interpretação do autor, nesse livro, não é a formação social dentro da colônia, mas sim, o papel econômico. A respeito da presença negra, ele adverte:

A contribuição do escravo preto ou índio para a formação brasileira é, além daquela energia motriz, quase nula. Não que deixasse de concorrer, e muito, para a nossa 'cultura' no sentido amplo em que a antropologia emprega a expressão, mas é antes uma contribuição passiva, resultante do simples fato da presença dele, e da considerável difusão de seu sangue, que uma intervenção ativa e construtora. O cabedal que traz consigo da selva americana ou africana, e que não quero subestimar, é abafado e senão aniquilado, deturpa-se pelo estatuto social, material e moral a que se vê reduzido seu portador. E aponta, por isso apenas, muito timidamente, aqui e acolá. Age mais como fermento corruptor da outra cultura, a do senhor branco que lhe sobrepõe (Prado Júnior, 1961, p. 270).

Dessa forma, fica notório que o escravo negro aparece na formação da sociedade brasileira. Sergio Buarque de Holanda, em seu livro "Raízes do Brasil" (1999), escreve que a presença negra era indispensável desde a Colônia apenas como mão de obra, meio de produção e objeto de exploração. O foco do autor não era a hierarquização presente na sociedade. Seu foco era patrimonialismo, formalismo como cordialidade, e outras mazelas presentes em uma elite vesana e inoperante. Sobre o negro, o autor escreve:

A presença do negro representou sempre fator obrigatório no desenvolvimento dos latifúndios coloniais. Os antigos moradores da terra foram, eventualmente, prestimosos colaboradores na indústria extrativa, na caça, na pesca, em determinados ofícios mecânicos e na criação de gado. Dificilmente se acomodavam, porém, ao trabalho acurado e metódico que exige a exploração dos canaviais. Sua tendência espontânea era para atividades menos sedentárias e que pudessem exercer-se sem regularidade forçada e sem vigilância e fiscalização de estranhos. Versáteis ao extremo, eram-lhe inacessíveis certas noções de ordem, constância e exatidão, que no europeu formam como uma segunda natureza e parecem requisitos fundamentais da existência social e civil (Holanda, 1999, p. 48).

A partir disso fica evidente que a presença do negro e também dos povos originários foram cruciais para a formação do Brasil. Porém, fica alarmante como a sociedade racista não percebeu isso, trazendo-os como inferiores e atrasados. Além de que, cresceu desesperadamente o estudo e ideologias que alavancasse a separação de "raça" entre negros, brancos e indígenas. É a partir deste ponto que os eugenistas atuaram compulsoriamente. Na visão de Telles (2003), os eugenistas do

século XIX consideravam que o povo brasileiro, com a mistura de raças, correspondia a degeneração biológica.

A eugenia defendia que o fator genético causava o retrocesso da funcionalidade biológica e mental dos seres humanos, além disso, o eugenismo encabeçou uma teoria que “considerava os negros inferiores e os mulatos degenerados” (Telles, 2003, p. 43).

No Brasil, o professor Raimundo Nina Rodrigues ganhou destaque ao elaborar um estudo sobre a influência de Cesare Lombroso, que foi um pesquisador famoso por medir o crânio para detectar a capacidade e o grau de inteligência dos humanos. Com isso, o professor baiano considerou, por essas táticas, que os africanos eram seres inferiores.

Ainda sobre Nina Rodrigues, Telles (2003) enfatiza que o médico baiano foi o primeiro brasileiro a fazer um estudo etnográfico sobre a comunidade africana e suas origens, além de elaborar que as leis criminais deveriam ser separadas por raça, alegando que os negros não tinham a possibilidade de escolher praticar ou não o crime por causa de seu intelecto insignificante.

Nesse interim, é perceptível que, para alguns autores eugenistas, o intelecto negro não era desenvolvido, assim como os indígenas. Essa discriminação ainda é perpetuada nos dias de hoje, muitas vezes de forma velada, assim como o racismo. Para Munanga (2005, p. 41), “resumiria o racismo brasileiro como difuso, sutil, evasivo, camuflado, silenciado em suas expressões e manipulado, porém eficiente, em seus objetivos”.

De fato, o Brasil é um país racista, mas uma boa parte da população ainda reproduz o mito da “democracia racial” brasileira. Djamila Ribeiro em seu livro “Pequeno Manual Antirracista” (2019), salienta que é difícil ser racista vivendo em uma sociedade racista. Isso está presente em todos nós e, por isso, é necessário lutar contra o sistema racista. Dessa forma, é inegável que uma educação antirracista seja primordial para nossa sociedade.

2.2 O longo caminho até a Lei 11.645/2008

A educação brasileira está estreitamente ligada às instituições católicas que vieram ao Brasil, junto com o homem branco europeu. Os colégios jesuítas que permaneceram como Instituição de Ensino durante os séculos XVI ao XVIII foram introduzidos nas colônias europeias e nas Américas com o nítido objetivo de facilitar o processo de integração, forçada ao modelo social colonial onde indígenas e negros tinham uma papel subalterno.

Segundo Circe Bittencourt (2018, p. 129), o estudo dos literatos da antiguidade realçava “as diferenças entre os ‘humanos’ de forma a justificar as práticas de guerras de extermínio de indígenas, da escravização de africanos e da controversa ‘escravização de índios’”. Com a expulsão dos religiosos da colônia portuguesa, iniciaram-se as mudanças feitas pelo Marquês de Pombal no ano de 1759, o ensino foi propagado em língua do colonizador e a constituição de um ensino autônomo de História (Bittencourt, 2018).

É nítido que a educação formal no Brasil nasce e se mantém por muito tempo como um mecanismo de promoção de uma ideologia racista que apresentava como o único modelo válido o europeu.

Diante desse cenário, o campo educacional passa a ser uma arena de disputas entre essa ideia conservadora e uma outra que sonhava e lutava por uma educação livre do racismo. A história da cultura negra e indígena dentro da educação reflete uma luta constante por reconhecimento e respeito. Ao longo dos tempos, o discurso e o ensino eurocêntrico fez parte do chão das salas de aula, assim como está inserido nos currículos e livros didáticos.

Ao longo do tempo, a luta por legislações educacionais que enfrentam o racismo nas escolas foi se intensificando. Sendo assim, é importante destacar o papel dos movimentos sociais nessa disputa. O Movimento Negro Unificado desponta como um dos principais atores sociais no século XX, a questão racial começa a ser compreendida como uma forma de opressão e exploração das relações sociais e econômicas brasileiras. No que salienta Silva (2018, p. 886), “apesar das iniciativas do movimento negro, a educação para o povo negro no Brasil continuou a ser marcada pela desigualdade e exclusão”.

De fato, ainda tem muito o que mudar. Contudo, a ação que esse movimento social fez para a educação da população negra merece seu reconhecimento, pois a

partir do ano de 1980, o movimento negro fez pressão para que os governantes incluíssem a história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Em 1996, o Ministério da Educação (MEC) publicou o documento Parâmetros Curriculares Nacionais, que integra a educação afro-brasileira. Conforme a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (2006, p. 23),

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) representam um marco importante na luta pela inclusão da cultura e história afro-brasileira no currículo escolar. Ao incluir a temática da diversidade cultural, os PCN possibilitaram que os professores abordassem a história e a cultura afro-brasileira de forma mais ampla e aprofundada.

Em consequência das lutas do movimento sociais, com o intuito de abranger a educação étnico-racial, foi sancionada no ano de 2003, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 10.639/03, que torna obrigatória o ensino da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio. A Lei determina que deve-se abordar a história dos africanos e afro-brasileiros, conforme o texto da nova Lei que traz a seguinte redação:

Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003).

Pela primeira vez, reconhecia-se a necessidade de estudar e pôr em pauta a contribuição dos negros para a formação do Estado brasileiro, e trazendo consigo uma construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Porém, não acaba por aí, já que esta Lei abarca exclusivamente a população negra, outra Lei foi instaurada no Brasil para incluir os primeiros habitantes do Novo Mundo, ou seja, os povos originários.

Cinco anos após a Lei 10.639/03, ainda no governo Lula, foi sancionada a Lei 11.645/08, que aborda a inclusão da temática indígena nos currículos escolares. Um ponto necessário para tratar, neste presente estudo, é que a nova lei não veio para apagar a antiga, muito pelo contrário, ela veio para somar à Lei anterior, ou seja, acrescentar mais uma temática primordial para a educação brasileira, fazendo jus à inclusão da diversidade étnico-cultural no sistema educacional. Acerca desta questão, encontramos em seu primeiro parágrafo do artigo 26, a Lei 10.645/08, que:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população

brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008).

A conquista do arcabouço legal é importante para a luta desses povos e, também, para fortalecer a luta antirracista. Um ponto importante a ser destacado é que, em ambas as Leis, o conteúdo antirracista deve ser ministrado em todo currículo escolar e não somente em disciplinas de história ou literatura. Isso é uma forma de superar as questões de discriminação, seja ela racial ou religiosa, e fazer uma reparação histórica. É como diz Cunha (1997, p 67), “não é possível conhecer a História do Brasil sem o conhecimento da história dos povos que deram início à nação brasileira. A exclusão da História Africana é uma dentre as várias demonstrações do racismo brasileiro”. Isso é uma restauração no ensino brasileiro e justiça com aqueles que não tiveram acesso e foram perseguidos e discriminados.

2.3 Educação étnico-racial.

Como foi mencionado no início do subtópico anterior, os negros e indígenas tem um importante papel na formação de nosso país, tanto que o Brasil é conhecido como uma das maiores sociedades multirraciais e multiculturais do mundo. Contudo, apesar das Leis, da luta dos movimentos sociais e também de uma parcela significativa de nossa sociedade, o racismo ainda está presente em nossos dias.

A contribuição da população negra no desenvolvimento econômico, social e político do Brasil é imensa, apesar de invisibilizada. Além disso, o negro veio assumindo um papel de tamanha influência e coragem social com suas lutas por igualdade, justiça e direito civil na história da nação que inspirou movimentos de resistência, e isso vai desde os Quilombos (1597), até o Movimento Negro Unificado (1978). A partir daí, surgiu importantes líderes negros na História do Brasil, como Zumbi dos Palmares, Dandara dos Palmares, Luiz Gama, Milton Santos, Beatriz Nascimento, Abdias do Nascimento e Antonieta de Barros, que contribuíram para o fortalecimento da luta dos negros no país.

Esse movimento antirracista rapidamente entendeu que nosso sistema escolar também era racista, tanto que:

Mesmo sendo necessária, a escola ou a educação formal não foi e nem é a panaceia para os (as) negros (as) brasileiros (as). Logo a militância e os (as) intelectuais negros (as) descobriram que a Escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais. Historicamente o sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega, uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo (Ribeiro, 2019, p.110).

Fica irrefutável que a escola tem um papel fundamental para uma educação antirracista, assim como é fundamental a inclusão da história da cultura negra e indígena no currículo das Instituições de Ensino do Brasil. Isso porque a educação brasileira foi usada para conservar o mito da democracia racial, que nega a existência do racismo no Brasil. Essa teoria trouxe consigo problemas nocivos não somente para os negros, mas também para a sociedade brasileira como um todo, dado que essa visão fortificou um mito:

[...] baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade (Munanga, 2019, p. 77).

Esse entendimento ainda está presente nos dias de hoje em nossa sociedade, além de que, encontra-se nas escolas e currículos escolares. Segundo Munanga (2005, p. 30), a “educação brasileira foi historicamente marcada pelo racismo e pela exclusão das populações negras e indígenas”, e isso não é de agora, estudos bibliográficos produzidos por Cunha Jr. (1999) adverte que são limitadas as abordagens em relação aos temas afro-brasileiros em períodos históricos mais remotos. Já em relação aos povos indígenas, não há nem menção.

É preciso que a escola ultrapasse as barreiras do racismo abordando apenas o que diz respeito a história dos negros e indígenas escravizados. Precisam, ainda, interligar as pessoas pretas e indígenas tratando de temas importantes como o racismo, a potência da negritude, a diversidade dos povos indígenas e o empoderamento desses grupos. Com esses ensinamentos, jovens, crianças e adultos ganham mais coragem para assumir sua identidade negra ou indígena.

A atuação de ensinar sobre a história e cultura negra contribui para o reconhecimento de fatos dolorosos, colaborando para reparar as injustiças históricas, dado que instrui estudantes a examinarem criticamente a escravidão e o racismo, construindo uma justiça social, a educação se torna uma “arma” poderosa para a renovação da sociedade.

A introdução da cultura e história afro-brasileira nos currículos de ensino colaborou para o reconhecimento da história cruel do racismo e escravidão, auxiliando nas reparações históricas. As contribuições de estudiosos afirmaram que:

Educação é um instrumento fundamental para a superação das desigualdades raciais. A inclusão da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar é essencial para que os alunos negros possam ver suas histórias e experiências representadas e para que os alunos brancos possam aprender sobre a história e a cultura de um povo que foi sistematicamente oprimido (Gomes, 2019, p. 27).

Em função disso, constrói-se a importância de se estudar e contar sobre a história e cultura indígena, africana e afro-brasileira. Portanto, a prática desses estudos torna-se indispensável para a formação crítica, além de mostrar a contribuição indígena e africana para a construção do Brasil. Dessa maneira, o Brasil pode torna-se uma sociedade mais inclusiva, tolerante e igualitária, na qual toda a população possa ser valorizada e respeitada.

3 A FORMAÇÃO GEOGRÁFICA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPE CAMPUS RECIFE: O OLHAR INSTITUCIONAL

Durante a década de 1970, no campo das ciências geográficas, a geografia crítica ganha força a partir do materialismo histórico dialético, que busca abordar temáticas de cunho social que perpassam os espaços cotidianos.

No campo Educacional, já no final dos anos 1990, são editados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da Educação Básica, primeiro documento de referência a abordar a temática étnico-racial, utilizando a expressão diversidade étnico-racial. Contudo, os PCNs não conseguem fomentar um debate significativo das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras.

Nesta mesma época, a geografia crítica intensifica suas demandas às abordagens de ensino que ignoram a diversidade e pluralidade dos indivíduos, cerrando fileiras contra um pensamento, ainda hegemônico, presente nos currículos escolares de uma geografia neutra, científica e afastada da realidade social.

As críticas ao currículo revelam as verdadeiras intenções que essa posição esconde, tanto que para Apple (2002, p. 59) “o currículo é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”. Por isso, fica nítido que o currículo escolar é um campo de enfrentamento das diversas posições políticas de nossa sociedade.

É essencial reconhecer as questões que tratem da educação étnico-racial e a geografia como áreas de pesquisa, a fim de promover o avanço do debate, reconhecer os retrocessos, as permanências e provocar as rupturas. De acordo com Brasil (2003), é imprescindível que todos os componentes curriculares tratem os temas referentes à história da África e à cultura afro-brasileira. Com base nesses princípios, é essencial articularmos essas questões no ensino da geografia nas Instituições de Ensino.

O longo caminho que nos trouxe à Lei 11. 645/2008 deixou nítido que, depois dela, se fez necessário efetivá-la, caso contrário, a mesma irá tornar-se “letra morta.” Os Institutos Federais de Educação têm um papel central neste debate, haja visto sua abrangência e representatividade.

Considerando que a Lei 11.645/08 obriga que todas as disciplinas da Educação Básica tenham conteúdos que abordem as temáticas afro-brasileiras, africanas e indígenas no currículo escolar, justamente como forma de valorizar as contribuições

que esses povos têm dado para nossa formação nacional, fizemos um “voo rasante” em todos os planos de ensino dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFPE Campus Recife.

Nossa análise percebeu que as disciplinas de humanidades foram as que trouxeram a temática étnico-racial em seus planos de curso, nas disciplinas de Português e História a temática aparece basicamente em todos os períodos, todavia, as outras disciplinas trazem de forma mais distanciada. As disciplinas de exatas quase não abordam a temática étnico-racial, com isso, foi possível identificar três referências sobre as relações étnico-raciais nos conteúdos das disciplinas de Química, Biologia e Educação Física.

Nosso foco, no entanto, é a Geografia, disciplina que nos detemos buscando compreender o lugar das relações étnico-raciais. Apresentamos, agora, o resultado de nosso estudo documental nos seis períodos de Geografia no Ensino Médio Integrado. Vale pontuar que o referido currículo se repete em todos os cursos técnicos integrados do IFPE Campus Recife, não havendo, ao menos do ponto de vista do currículo, nenhum tipo de adaptação à especificidade de cada curso. Outro ponto importante é que, embora todos os cursos técnicos integrados do IFPE Campus Recife tenham, ao todo, oito períodos (4 anos), os estudantes só estudam Geografia em seis períodos (3 anos).

O quadro 1 elenca os tópicos-chaves de cada período de Geografia nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFPE Campus Recife. Os pontos-chave foram apresentados em todos os períodos, desdobrando-se destes conteúdos correlatos. Optamos por desenvolver o sexto período na íntegra, por este apresentar de forma explícita conteúdos que necessariamente precisam se ater às questões étnico-raciais.

Quadro 1: Componente Curricular de Geografia no Ensino Médio Integrado

Período	Conteúdos Programados
1º	1. A ciência geográfica; 2. A Terra e seus principais movimentos; 3. Cartografia; 4. A estrutura da Terra e suas relações com as atividades humanas.
2º	1. Formas, dinâmica da Terra e suas relações com as atividades humanas; 2. A dinâmica climática; 3. As formações vegetais.
3º	1. Hidrogeografia; 2. Problemas ambientais globais, Ética, Direitos Humanos e Educação para a Paz e Educação Ambiental; 3. Demografia e distribuição da população mundial e do Brasil; 4. Sociedade, economia, ética e direitos humanos;
4º	1. A produção do espaço urbano mundial e brasileiro; 2. A questão energética no mundo atual e no Brasil; 3. Meios de transporte; 4. A Agricultura e as políticas agrícolas no mundo atual e no Brasil;
5º	1. A indústria no mundo atual e do Brasil; 2. A geopolítica do mundo globalizado; 3. Globalização e redes da economia mundial e brasileira e relações éticas no sistema capitalista; 4. Comércio e telecomunicações no mundo atual e no Brasil;
6º	1. Etnia, diversidade cultural, conflitos e relações étnicas: Diversidade cultural e direitos humanos; Civilização ocidental e modernidade; As questões e relações étnico-raciais no Brasil; 2. Conflitos étnico-nacionalistas, separatismo e relações étnicas: A globalização e a fragmentação; Os principais conflitos étnico-nacionalistas no mundo; As várias vertentes do terrorismo e o terrorismo de Estado; 3. Brasil: perspectivas e regionalização: As várias formas de regionalização do território brasileiro; A emergência socioeconômica brasileira; Os complexos regionais brasileiros: Nordeste, Centro-Sul e Amazônia; Conflitos territoriais atuais no Brasil e relações étnicas.

Os conteúdos acima elencados estão presentes no currículo de Geografia dos seguintes cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: Curso Técnico Integrado em Edificações; Curso Técnico Integrado em Saneamento; Curso Técnico Integrado em Química; Curso Técnico Integrado em Mecânica; Curso Técnico Integrado em Eletrônica; Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica e Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho.

Quando nos detemos nos conteúdos, percebemos que nos três primeiros períodos há uma prevalência da geografia física, que abarca os aspectos geológicos, geomorfológicos e climáticos da Terra. Uma parte do terceiro período, além de trazer uma geografia física, também traz uma geografia da população onde menciona a densidade demográfica, economia e direitos humanos.

Já os outros três últimos períodos, prevalecem aspectos econômicos e humanísticos. É neste bloco, no último período mais precisamente, que encontramos de forma explícita conteúdos étnico-raciais.

Para Santos (2009), é notório que a geografia permite visualizar as desigualdades sociais que foram criadas, mantidas e aprofundadas pelo racismo, considerando que este fenômeno está cravado no espaço e atua dentro dele. Entendendo toda a dimensão da geografia na formação educacional básica da população brasileira, é plausível interrogarmos essa disciplina acerca das relações étnico-raciais que se estabelecem nas dinâmicas espaciais ao qual estamos inseridos.

Considerando os conteúdos explicitados em todas as disciplinas dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFPE Campus Recife, fica nítido que ainda há uma grande lacuna de conteúdos que apresentem as questões étnico-raciais nos planos de ensino estudados. Quando o foco é na contribuição indígena, essa lacuna é ainda maior.

As disciplinas específicas da área técnica passam ao largo das questões étnico-raciais. Já nas disciplinas do Ensino Médio, a área de linguagem e história esses conteúdos são mais presentes.

Quando voltamos nossos olhos para a Geografia, fica nítido que as questões étnico-raciais ficaram concentradas no último período, ao menos quando se analisa os conteúdos presentes nos planos de ensino. Considerando a importância da Geografia para a formação do cidadão do século XXI, acreditamos que ainda há pouco conteúdo relacionado às questões étnico-raciais.

3.1 Entrevista com os professores

A maneira de tratar as questões étnico-raciais no ensino de geografia e nas escolas deve ser feita de forma realista e sem ilusões. É fundamental que os educadores estejam cientes da importância de politizar essa abordagem. Independentemente de raça, classe social ou gênero, é essencial que os professores enfrentem essa temática. Conversas que ocorrem nos ambientes virtuais acadêmicos revelam que alguns docentes pesquisadores sustentam a ideia de que professores brancos carecem de legitimidade ou de um lugar de fala para discutir o racismo na sala de aula.

Em contrapartida, enfatizamos que não é estratégico para os professores brancos permanecerem apenas como ouvintes. Na verdade, é fundamental promover o empoderamento e estabelecer um debate rigoroso que seja crítico, reflexivo e político acerca da questão racial. Isso permitirá que as temáticas relacionadas ao tema sejam adequadamente abordadas no ensino da geografia escolar. Nas palavras de Ribeiro (2019) que considera que pessoas não brancas não devem debater sobre o racismo nas escolas, no fim das contas, a luta antirracista se faz de modo coletivo, pois é uma luta que envolve toda a parcela da sociedade.

Para isso tem-se o papel da escola, é preciso que a própria esteja de portas abertas para diálogos, debates e intervenções a respeito do racismo. É fundamental que professores e alunos trabalhem juntos para combater qualquer tipo de preconceito na sociedade. Todavia, é fundamental atentarmos que a escola não é a resolução para todos os nossos problemas, pois ela, sozinha, não dará conta de estimular a transformação social. Vale mencionar que, para muitos alunos negros, a própria escola é um ambiente de subjugação, uma vez que nesse espaço, eles vivenciam as primeiras práticas de racismo e de maneira sistemática.

Por isso que a percepção atenta do professor em relação a essas questões está ligada à sua formação e à dedicação ao ensino da geografia escolar, visando a emancipação social, o desenvolvimento da mentalidade geográfica e a conscientização espacial dos alunos. Para Souza (2017, p. 07), “um elemento de preocupação após a promulgação da Lei é a formação de professores sobre a temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana, inclusive sendo uma limitação do próprio texto da Lei 10.639/03”. Isto é, a legislação não afirma a capacitação

permanente dos educadores em relação às questões étnico-raciais, apesar de destacar que todos esses temas precisam ser abordados em todos os componentes do currículo (BRASIL, 2003).

Considerando esse cenário, optamos por entrevistar ao menos três docentes das principais áreas da geografia, selecionando professores com especialização em geografia física, geografia humana e educação. Esse critério foi adotado com a convicção de que era fundamental investigar a presença da temática sobre educação das relações étnico-raciais no fazer pedagógico, para além do previsto nos planos de ensino. Para entender a conexão entre a formação recebida e os relatos mencionados, organizamos os professores de acordo com a data de conclusão de suas licenciaturas em geografia, começando pelos mais antigos até chegar ao mais recente.

Professor 1 - 1991

Quando perguntado se já ouviu falar da Lei 11645/2008, esse professor(a) respondeu: “Sim, conheço a Lei, é uma expansão da Lei 10639/2003, que agora trata das populações originárias, e essas Leis são consequências de movimentos sociais e movimento negro”. Em outro momento, quando perguntado de como ouviu falar dessa legislação, respondeu: “No IFPE, no curso de Licenciatura em Geografia, com projetos de extensão dos meus colegas professores”.

Sobre ter contato sobre as questões étnico-raciais em sua formação, respondeu: “Não se falava, não tive em minha formação, e olhe que me formei em uma Fundação para formação de professores. Não tinha uma educação antirracista”. Em relação ao currículo do ensino médio, ratificou: “Não vejo se falar disso, mas não posso deixar de falar que tem o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi), que faz um trabalho muito importante”.

Perguntado se é possível tratar a temática étnico-racial na geografia física, respondeu: “É possível abordar a questão dos solos, sobre os rios e muitos outros”. Ainda nesse mesmo ponto o(a) professor(a) salientou: “Não gosto de usar em minhas aulas de geografia política a África como singular, eu trabalho as Áfricas no plural, pois tem vários povos com várias etnias. A África no singular é uma visão eurocêntrica”. E de fato é. Ainda temos o pensamento eurocentrado de que só existe uma única África, ou que esse continente na verdade seja um grande país.

Sobre a reforma do Ensino Médio e livro didático do Integrado, respondeu: “Não aceitamos o livro didático do Novo Ensino Médio, a geografia desaparece, o IFPE tem seu próprio currículo. Não sou refém do livro didático”. Em relação aos conteúdos de geografia trabalhados durante o Ensino Médio Integrado, respondeu: “O professor do IFPE tem que dar aula do primeiro ao sexto período, mas agora trabalho do terceiro ao quinto, em geografia física gosto de trabalhar com água e, na segunda unidade, população (3º período), já no 6º período é geopolítica, geografia política, e na segunda unidade trabalho a geografia regional”.

Quando perguntado se os estudantes do Médio Integrado gostam da temática, respondeu: “Muito triste em dizer isso, mas ainda tem alunos que não gostam de tratar sobre o tema, ainda tem uma visão estereotipada”. Em um momento da entrevista, o(a) professor(a) acrescentou: “Uma vez coloquei em minha aula a música planeta água, do Guilherme Arantes, e um aluno disse que sairia da sala, pois não escutava música sem ser gospel. Os outros alunos pediram para que o próprio colocasse um fone de ouvido”.

Sobre a aplicabilidade da Lei 11645/2008 e as questões étnico-racial no próprio IFPE, respondeu: “Precisa melhorar e muito na aplicação, precisa ter mais diálogo na educação básica”. E para finalizar, foi perguntado se a geografia pode contribuir para a educação étnico-racial: “Pode contribuir de várias maneiras possíveis, na geografia física, economia, geografia humana, geografia política, geografia cultural (dança, povos, línguas, cultura)”.

Professor 2 - 2008

Quando perguntado se já tinha ouvido falar da Lei 11645/2008, respondeu: “Sim, faz parte de nossa prática pedagógica e trabalhamos. Porém, não são todos os conteúdos que dão para a gente trabalhar de forma lateral”. O/A professor(a) ainda acrescentou na mesma fala: “Interessante que no sexto período, quando trabalhamos geopolítica mundial no primeiro semestre, e no segundo semestre trabalhamos geografia regional do Brasil, a gente desenvolve uma série de seminários, era como: o Brasil é violento e como a violência tem um foco na população negra. Com a questão indígena temos a luta pelas terras, as guerras, o genocídio europeu. Baseia-se no documentário “Guerras do Brasil.doc””. Durante a entrevista, foi perguntado se na sua

formação teve a temática étnico-racial, respondeu: “Não, mas tinha-se cadeiras optativas que abordavam questões próximas”.

Sobre as formas pedagógicas que a temática vem sendo introduzida nos espaços do IFPE, falou: “Atualmente temos o professor Maciel, que é o professor de História do Campus Recife, que desenvolve junto ao NEABI, algumas atividades de pesquisa, extensão ao longo do ano voltada para a temática étnico-racial”. Em relação aos períodos que a temática aparece, afirmou: “O primeiro período, segundo período, e um pedaço do terceiro período é mais geografia física/ambiental, a outra parte do terceiro período até o sexto período, a temática aparece de forma mais clara”.

Quando perguntou sobre a importância da Lei, respondeu: “É muito importante, pois a gente compreende como a sociedade global existe. O destaque que trago é a economia, que é o foco principal de como o capitalismo é estruturado, as grandes navegações, imperialismo, colonialismo. Vemos como o continente africano foi massacrado e como esses povos foram um produto do capitalismo”. Quando perguntado(a) sobre a sua forma de trabalhar essa temática étnico-racial em sua aula, respondeu: “É possível trabalhar sim, eu trabalho em climatologia no oceano e falo sobre as rotas, e como se deu esse processo entre Recife, Lisboa e Angola. Em geopolítica, falo das regiões que ocorreram mais a colonização, e também sobre os refugiados ambientais”.

Sobre a reforma do Ensino Médio e seus impactos na temática étnico-racial no IFPE, respondeu: “Não aderimos a reforma do Ensino Médio”. Dentro desse mesmo intervalo, perguntou-se o que achava sobre o livro didático, respondeu: “São muito rasos”. Quando perguntado se os estudantes do Médio Integrado se interessam pela temática, respondeu: “São bem engajados e sempre querem mais”. E sobre a aplicabilidade da Lei 11645/2008 e a temática étnico-racial, respondeu: “É de forma satisfatória, o IFPE orienta e desenvolve pesquisas e palestras, tanto para alunos quanto para professores.

Professor 3 - 2009

Quando perguntado se já tinha ouvido falar da Lei 11645/2008, respondeu: “Já ouvi falar e abordo isso no Ensino Médio Integrado, até porque temos que inserir no currículo de forma mais direta, principalmente em alguns períodos, esse conteúdo”. Sobre ter contato com essa temática em sua formação, falou: “Não tinha uma

legislação que obrigasse, mas teve poucos componentes de forma pontual, como a disciplina de geografia da população, antropologia cultural, que trabalhava mais a questão indígena”.

Em relação a temática e currículo do Ensino Médio Integrado, acrescentou: “Podemos avançar mais, e abordar mais os povos originários”. Perguntado como aplica a temática em suas aulas, respondeu: “Sim, faço isso quando trabalho com geologia, quando trato da exploração dos recursos minerais em terras indígenas e quilombolas, em pedologia trato da etnopedologia e a valorização dos saberes tradicionais”. Quando perguntado sobre os alunos que são engajados em trabalhar a temática, respondeu: “Depende da turma, tem alunos bem críticos que se interessam por essas questões. Percebo o interesse”.

A respeito do livro didático em suas aulas, respondeu: “Uso de forma mais superficial, é mais um material de consulta para o estudante”. Sobre a reforma do Ensino Médio e como isso impactou as questões étnico-racial, respondeu: “Temos o currículo anterior, não aderimos a reforma”. Em relação ao papel da geografia com as relações étnico-raciais, ressaltou: “A geografia tem um papel crucial de trazer para o estudante o espaço geográfico de forma crítica, que ele pense em todos e pense em todas as comunidades e integra todos os povos”. E por fim, quando perguntado sobre o que achava da aplicabilidade da Lei 11645/2008, afirmou: “É aplicado sim, pelo menos no currículo avançou um pouco, temos o NEABI com suas palestras e pesquisas”.

Essa entrevista com os professores mostram uma série de respostas, cada um com suas visões singulares e particulares, mas que de alguma forma se encontram, como as inúmeras maneiras de trabalhar essa temática nas aulas de geografia. Cada professor com suas técnicas e métodos pedagógicos, fazendo o possível para que a legislação seja efetivada no IFPE Campus Recife. É importante notarmos um termo que foi repetido durante as falas de cada docente e também quando foi abordado anteriormente no tópico 4, o NEABI, que faz um trabalho exemplar para professores e alunos da comunidade interna e também externa.

A entrevista com os professores trouxe mais elementos da educação étnico-racial do que está explícito nos planos de ensino. Ficou nítido a autonomia de Ensino do IFPE que não aderiu à reforma do Ensino Médio. Percebemos também que todos

os professores entrevistados citaram o NEABI e suas ações como estratégias de educação étnico-racial.

No campo institucional, o Instituto Federal de Pernambuco promove eventos e debates dentro das temáticas étnico-raciais, com seus núcleos de ensino voltado para estudos afro-brasileiros e indígenas. O primeiro artigo do regulamento dos NEABI, traz consigo suas definições e finalidades, com as seguintes palavras:

Art. 1º O presente regulamento disciplina a organização, o funcionamento e as atribuições do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas nos campi e EaD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

Art. 2º. O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, denominado NEABI/IFPE, tem a finalidade de regulamentar as ações referentes à implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Parágrafo Único: Para efeitos deste Regulamento serão utilizados os conceitos de raça e etnia de acordo com o Parecer CNE/CP 003/2004. Art. 3º - O NEABI é um núcleo de promoção, planejamento e execução de políticas inclusivas pautado na construção da cidadania por meio da valorização da identidade étnico-racial, do respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades, que venha a eliminar as barreiras atitudinais (IFPE, 2015).

Conforme o exposto do NEABI, percebe-se o quanto há docentes, discentes e até mesmo os servidores engajados nessa luta étnico-racial, promovendo debates, encontros, entre os outros polos do IFPE, e, assim, ouvir relatos e experiências de outros sujeitos que fazem parte da instituição e até mesmo os que não fazem parte. Além disso, há a promoção de pesquisas e publicações em relação à questão do negro, afrodescendente e indígena.

A entrevista dos professores e a análise dos planos de ensino da Geografia no Ensino Médio Integrado revelam que a prática pedagógica parece mais próxima da efetivação da Lei 11.645/2008, do que os planos de ensino. O currículo ministrado parece mais rico do que o currículo prescrito.

O próximo capítulo traz o olhar dos estudantes, a peça que falta para completar nossa análise.

4. A ÓTICA DISCENTE ACERCA DA RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DA GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Quando perpassamos para o campo das ciências geográficas, história e cultura afro-brasileira e indígena, percebemos que constitui um saber vital e intrínseco às transformações sociais. Com isso, a ciência geográfica tem o dever e a responsabilidade de analisar os fenômenos que alteram o espaço geográfico, seja sob a perspectiva física, econômica, ambiental, social ou cultural.

Ao examinar o tema deste capítulo, é fundamental situar o perfil das turmas analisadas, o que facilitará a compreensão de algumas observações que serão discutidas a seguir e que ajudam na reflexão sobre o objetivo deste capítulo. Esse mapeamento foi realizado durante a coleta de dados através de um questionário online que foi distribuído por meio do *WhatsApp* e do *Instagram*. Primeiramente, será exposto o quantitativo de alunos que participaram deste questionário, em seguida as turmas e cursos mais participativos, e depois a resposta de cada um em relação ao tema.

Participaram da pesquisa estudantes do primeiro ao sexto período, num total de 14 entrevistados. A maioria dos alunos que participaram da pesquisa é predominantemente de jovens, na faixa etária de 16 anos a 17 anos. Destaca-se também a presença de estudantes adultos na faixa etária de 18 anos. Grande parte do público que respondeu ao questionário foi de meninas. A maioria dos alunos(as) que responderam o questionário se consideravam pardos(as) e a outra parte se consideravam brancos(o).

Durante a análise das respostas, percebeu-se que dois cursos foram mais participativos: técnico em eletrotécnica e técnico em química. E, em seguida, vem os outros cursos do Integrado. O período mais participativo foi o terceiro período, em seguida vieram o primeiro e o segundo, empatados. O quarto período e o quinto, vieram empatados. Um ponto interessante aqui é que não houve participação do quarto período de nenhuma turma, visto que nesse período aparecem as questões de urbanização do mundo desenvolvido e subdesenvolvido.

Nesta parte, será tratada exclusivamente as respostas sobre a Lei 11645/2008, que trata das questões étnico-raciais. Grande parte dos estudantes do Médio Integrado que participaram do questionário disseram que não tinham ouvido falar das Leis 10639/2003 e 11645/2008. Em relação a forma como conheceu ou ouviu falar das Leis, grande parte disse que nunca ouviu, a outra parte contou que foi na escola, e uma terceira parte conheceu na internet, livros e artigos científicos.

Em outro momento, foi perguntado o grau de importância que ele atribuía a discussão da temática história e cultura afro-brasileira e indígena no cotidiano escolar, grande parte respondeu que era muito importante tratar das questões étnico-racial (pelo menos isso). A outra pergunta era para eles justificarem o porquê de acharem a temática importante no cotidiano escolar, as respostas que essa pesquisa expõe não terá identificação de nenhum aluno. São elas:

“É importante, mas existem coisas mais importantes”;

“Acredito que é muito importante conhecer as origens dos povos originários de onde vivemos, assim como a história e a cultura afro-brasileira também é muito importante, principalmente para acabar com o racismo, intolerância religiosa e etc.”;

“Essencial”;

“Devido a maior parte de nossa população ser preta/parda e ou descendente de africanos é muito importante que sejam trabalhadas essas questões em sala para que possamos valorizar nossas origens, histórias, invenções e um tanto de coisas que a escravidão e o desculturação (nem sei se essa palavra existe) desses povos levaram de nós já na perspectiva dos povos indígenas é tão importante quanto aprendermos sobre sua cultura, feitos e descobrimentos já que são nossos povos originários”;

“É importante conhecer nossas raízes, nossa história, nos ajuda a entender o passado e pensar no presente”;

“Acho importante sim, levantar discussões acerca da história e cultura afro-brasileira e indígena, somos (em maioria) descendentes e devemos saber da nossa história, mesmo muito de nós a negue, por mais pura ignorância e preconceito”;

“É inegável a importância de estudos como esses, pois fazem parte de nossa história e é mais um braço de uma corrente decolonial”;

“Porque o Brasil é um país miscigenado onde muitas vezes, os próprios brasileiros esquecem das influências indígenas e africanas”;

“É sempre essencial espalhar o conhecimento da nossa própria cultura”;

“Acredito que todo conhecimento histórico é importante para o nosso país e para não repetirmos erros passados por ignorância”;

“Pois a cultura afro-brasileira e indígena são as bases da cultura e da história do nosso país”;

Como percebido nas respostas, cada um trouxe seu ponto de vista e contribuição, porém um chamou mais atenção, que foi a primeira resposta, em que um dos participantes acha importante trabalhar a temática, contudo teria mais coisas importantes para se abordar em sala de aula. Também se percebeu que grande parte dos participantes trouxeram levantamentos essenciais, como a negação da nossa cultura e identidade, não esquecer do passado e não repetir os mesmos erros agora e no futuro, assim como muitas outras respostas.

Em outro momento, foi perguntado se durante o curso técnico integrado foi oferecido algum conteúdo que discutisse a temática étnico-racial ou que fale sobre as Leis 11.645/2008 e 10.639/2003. Grande parte dos alunos responderam que não foi ofertada nenhuma disciplina, enquanto um aluno respondeu que teve o Dia da Consciência Negra, que contou com várias palestras e oficinas tratando da temática étnico-racial no Campus Recife. Em outro momento do questionário, foi perguntado de que forma o IFPE promovia as questões étnico-raciais e muitos disseram que eram em datas comemorativas, feiras, eventos e projetos interdisciplinares. O outro quantitativo de estudantes disse que a instituição não promove e nem incentiva sobre as questões étnico-raciais.

A penúltima pergunta foi direcionada à disciplina de geografia e foi perguntado se os conteúdos de geografia promovem a temática das relações étnico-raciais. A grande maioria dos estudantes que participaram responderam que sim, os conteúdos são promovidos na Geografia.

Já a última pergunta foi querendo saber se eles participavam de algum projeto de extensão ou se já participaram de alguma roda de conversa a respeito da temática étnico-racial e da Lei 11645/2008, todos os participantes disseram que não, nunca participaram.

O conjunto das respostas dos estudantes é um tanto quanto contraditório. Se por um lado os estudantes não identificaram a temática étnico-racial nas aulas, por outro afirmaram ter entrado em contato com o tema em diversas atividades institucionais e quase todos apontaram a grande importância do tema.

O estudo dos programas de ensino de Geografia revelou que essa temática fica mais evidente no sexto período. Por outro lado, não houve estudantes do sexto

período respondendo a pesquisa, isso, talvez, explique a resposta negativa em relação à temática étnico-racial.

Assim como no estudo documental e na entrevista com os professores, as respostas dos estudantes apontam para a necessidade de se ampliar a presença da temática da educação étnico-racial nos conteúdos lecionados e nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFPE Campus Recife.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais é falar das lutas e história de um país que ainda está em fase de aprendizado sobre suas origens e identidades. A temática vem passando por inúmeras transformações ao longo dos anos, legislações foram criadas justamente para abarcar questões que antes não tinham tamanha relevância em uma parcela da sociedade brasileira. As Leis 10639/2003 e 11645/2008, que tratam da História e cultura afro-brasileira, africana e indígena, chegaram para deixar uma educação multicultural para o Brasil. Sim, o território brasileiro é multicultural e constituído por uma pluralidade étnico-racial.

Como foi apontado no início, essa pesquisa trouxe alguns pontos de reflexão sobre a temática étnico-racial e o ensino da geografia no IFPE Campus Recife, começando por apontar o colonialismo e sua fábrica de único pensar de mundo, a eurocêntrica, que junto a essa visão prevalece as discriminações raciais, o apagamento das culturas ditas como inferiores, genocídio, estupro, massacre e entre outras ações perversas que o olhar hegemônico conseguiu criar e fazer.

A construção do pensamento hegemônico nos permite apresentar os processos de construção da supremacia racial branca e seus vínculos, como teorias científicas, ideologias e ações políticas. Assim, as representações sociais estigmatizantes de negros e indígenas na sociedade brasileira foram moldadas por teorias raciais e ideologias, como a democracia racial e o branqueamento, além da omissão do Estado, que se mostrou incapaz de agir frente aos desastres socioculturais que ainda hoje acontece em nossa sociedade. Negros e indígenas ainda são invisíveis para uma grande parcela de nossa população, fato que torna ainda mais urgente a efetivação das legislações antirracistas. Portanto, é importante notar que, em resposta a essas graves injustiças históricas de subalternização, surgiram movimentos sociais tanto por negros quanto indígenas, que vem se articulando com outros movimentos e atores sociais para enfrentar esse modelo excludente e construir um outro mundo.

Especialmente a partir dos anos de 1930, os negros vem se organizando em coletivos sociais e políticos, como por exemplo: Frente Negra Brasileira (FNB), Teatro Experimental do Negro (TEN) e o Movimento Negro Unificado (MNU), com o objetivo

de evidenciar o racismo ainda presente na sociedade e requerer do Estado a implementação de políticas públicas para enfrentar a desigualdade racial no Brasil. É por causas dessas lutas e desses movimentos que foi possível uma mudança na educação brasileira, foram instituídas Leis que tratassem da temática étnico-racial.

O movimento de luta dos indígenas fica mais evidente a partir da promulgação da constituição cidadã de 1988, que reconheceu o direito dos povos indígenas ao seu território e a sua diversidade cultural.

O segundo ponto que foi colocado nessa pesquisa, é justamente as legislações criadas em prol do combate ao racismo. Essas Leis são importantes para entendermos a educação das relações étnico-raciais e que não podem virar “letras mortas”. Essas Leis são ações afirmativas com o objetivo de contar a verdadeira história do Brasil, uma história que muitas vezes não é contada em sala de aula. É como fala o samba enredo da Mangueira de 2019, “que desde 1500 teve mais invasão do que descobrimento”. A Lei 10639/2003, que traz a obrigatoriedade de estudar a história da cultura afro-brasileira e africana em seus parágrafos, e logo em seguida, para somar com a própria, a Lei 11645/2008 que sugere a obrigatoriedade da temática afro-brasileira, africana e indígena para a educação brasileira, são marcos que devem ser defendidos e efetivados.

A Geografia do ensino técnico integrado ao Ensino Médio do IFPE Campus Recife ainda tem desafios para efetivar a educação das relações étnico-raciais em seu currículo e na prática pedagógica de seus professores.

Por outro lado, também identificamos práticas pedagógicas mostrando uma gama de ideias e materiais utilizados para abordar a temática étnico-racial na geografia. É indispensável que cada professor desempenhe uma função essencial nesse processo de adotar uma postura ético-política na sua missão de ensinar, transmitindo conhecimentos significativos a cada estudante e os tornando mais críticos em relação à sociedade em que estão inseridos.

Os docentes da disciplina de geografia do IFPE Campus Recife salientam o papel do currículo de geografia do Ensino Médio Integrado e a discussão que a Instituição de Ensino trabalhe para melhorar em relação às abordagens étnico-racial. Como foi mostrado de início, a temática étnico-racial na disciplina de geografia só aparece mesmo no sexto período e, durante o currículo, o foco é mais na geografia

física. Porém, durante a pesquisa, foi mostrado que é possível trabalhar a temática étnico-racial dentro da geografia física, os professores entrevistados mostraram como isso seria possível, com a Cartografia, Climatologia, Geologia, Pedologia, entre outros.

E, por fim, foi mostrada a visão dos estudantes do Ensino Médio Integrado do IFPE Campus Recife sobre a percepção deles diante da temática da educação étnico-racial. Cada um trouxe contribuições importantes para a pesquisa, por mais que o número de amostras do questionário tenha sido baixo, cada aluno compartilhou suas percepções. Descobriu-se que alguns alunos ainda não estavam familiarizados com o tema, nunca tinham ouvido falar das Leis, mas, por outro lado, um pequeno quantitativo de alunos estava ciente sobre o tema e afirmaram que foi por causa da escola em que estudam que ouviram falar da temática étnico-racial.

Esse trabalho mostrou a importância para a discussão da educação das relações étnico-raciais, sendo mais um arcabouço para novos pesquisadores da área e curiosos que ainda não sabem da temática. Sendo assim, a abordagem étnico-racial na geografia é necessária, assim como outros temas de pesquisa da geografia.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 32, n. 93, p. 127–149, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180035. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562>. Acesso em 02 set 2024
- BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006. p. 23.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de marco de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República.
- CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional**: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul. 5º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique. Educação popular afro-brasileira. **LIMA, I; ROMÃO, J.; org. Série Pensamento Negro em Educação**, n. 05, 1997.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique; RAMOS, Maria Estela Rocha. Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afrodescendentes. **LIMA, IC et al. Os negros e a escola brasileira**, n. 06, 1999.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação para as relações étnico-raciais**: desafios e perspectivas. São Paulo: Selo Negro, 2019.
- GOMES O. SUCHANEK, M. Povos indígenas no Brasil: de escravos a tutelados. Uma difícil reconquista da liberdade. **Confluências | Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, v. 12, n. 1, p. 240-274, 27 out. 2012.
- HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: UNESP, 2006. 456 p.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 48
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Regulamento do núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE Campus Recife**. Recife: IFPE, 2015. Disponível em:

<https://portal.ifpe.edu.br/wpcontent/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/regulamento-neabi.pdf> Acesso em 12 de set. 2024

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 34. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf Acesso em: 23 de nov. 2024

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 77

MUNANGA, Kabengele. **Educação e Relações Étnico-Raciais**: Para uma pedagogia antirracista. 2. ed. São Paulo: Summus, 2005. p. 30

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 41. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf Acesso em: 01 de set. 2024.

PRADO JÚNIOR. Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1961. p. 270

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 110

SILVA, Ana Paula. A política educacional brasileira para o povo negro: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 68, p. 881–902, 2018.

SOUZA, Lorena Francisco de. AS RELAÇÕES ETNICORACIAIS NA GEOGRAFIA ESCOLAR: DESAFIOS METODOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS. **PRODUÇÃO ACADÊMICA**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 04–19, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/producaoacademica/article/view/312> 0. Acesso em: 17 de set. 2024.

TELLES, Edward Eric. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Relume Dumará, 2003.

THEBAS, Adriana de Medeiros Marcolano et al. Educação das Relações Étnicoraciais: conceitos e perspectivas para a superação do racismo na educação brasileira. **XXII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XVIII Encontro Latinoamericano de Pós-Graduação e VIII Encontro de Iniciação à Docência**- Universidade do Vale do Paraíba. São José dos Campos, 2018. Disponível em: https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2018/anaais/arquivos/RE_0663_0385_01.pdf. Acesso em: 20 de ago. 2024.