



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO

Campus Recife

Departamento Acadêmico de Cursos Superiores

Curso de Licenciatura em Geografia

DANIEL DO VALE SILVA

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA:
desafios e possibilidades para uma educação antirracista na rede estadual de ensino no
município de Abreu e Lima, Pernambuco**

Recife – PE
2021

DANIEL DO VALE SILVA

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA:
desafios e possibilidades para uma educação antirracista na rede estadual de ensino no
município de Abreu e Lima, Pernambuco**

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 para a obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Wedmo Teixeira Rosa

Ficha elaborada pela bibliotecária Maria do Perpétuo Socorro
Maria do Perpétuo Socorro Cavalcante Fernandes CRB4/1666

S2586e
2021

Silva, Daniel do Vale

A educação das relações étnico-raciais no ensino Geografia : desafios e possibilidades para educação antirracista na rede estadual no ensino no município de Abreu e Lima, Pernambuco ./ Daniel do Vale Silva. --- Recife: O autor, 2021. 66f. il. Color.

TCC (Curso de Licenciatura em Geografia) – Instituto Federal de Pernambuco, Departamento Acadêmico de Ambiente, Saúde e Segurança - DASS, 2019.

Inclui Referências

Orientador: Profº. Dr. Wedmo Teixeira Rosa.

1. Educação. 2. Relação étnico-raciais 3. Ensino de Geografia. 4. Educação antirracista. 5. Abreu e Lima - PE.. I. Título. II. Rosa, Wedmo Teixeira (orientador). III. Instituto Federal de Pernambuco.

CDD 370

DANIEL DO VALE SILVA

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA:
desafios e possibilidades para uma educação antirracista na rede estadual de ensino no
município de Abreu e Lima, Pernambuco**

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 para a obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e **APROVADO** em 22 de setembro de 2021 pela Banca Examinadora:

Wedmo Teixeira Rosa (IFPE/CGEO)
Orientador
Doutor em Geografia – UFPE

Maria da Conceição dos Reis (UFPE/CE/DAEPE)
Examinadora Externa
Doutora em Educação – UFPE

Maciel Henrique Carneiro da Silva (IFPE/DAFG)
Examinador Interno
Doutor em História – UFBA

Recife – PE
2021

Este trabalho é dedicado à minha mãe, que me incentivou durante todo o meu percurso pessoal e acadêmico, ao meu pai, que não mediu esforços para que eu alcançasse meus objetivos, e à minha irmã, pois traçou seu "caminho" primeiro e guiou-me até que eu pudesse encontrar o meu. A esses dedico todas as minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus ancestrais pela luta e resistência, para que eu pudesse ocupar o espaço que estou hoje.

Agradeço à minha mãe Vaneide, ao meu pai Daniel e à minha irmã Daniele, sobretudo por serem os grandes incentivadores da minha trajetória acadêmica e do poder da educação na vida das pessoas.

À minha grande amiga Alice, pessoa que compartilho sonhos, trajetória e lutas por uma sociedade mais justa, democrática e equitativa dentro e fora da atuação profissional.

Ao meu professor Wedmo Teixeira Rosa, por orientar e ajudar na minha formação como professor e pesquisador, além de me auxiliar nas minhas dúvidas e incertezas, permitindo um melhor desempenho na minha trajetória e tornando-se um dos grandes amigos que a Licenciatura em Geografia me proporcionou.

A todos os professores do Curso de Licenciatura em Geografia do IFPE, campus Recife, pelos ensinamentos e conselhos que causaram grande impacto na minha formação acadêmica.

Aos amigos, que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade e apoio demonstrado ao longo de toda a vida. Em especial, aos do Curso de Licenciatura em Geografia que compartilharam comigo esse importante percurso de ser professor.

À todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente no andamento deste trabalho, especialmente aos gestores, coordenadores e professores participantes.

E ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco pelo incentivo ao meu processo formativo.

“Quem costuma vir de onde eu sou
Às vezes não tem motivos pra seguir
Então levanta e anda, vai, levanta e anda
Vai, levanta e anda
Mas eu sei que vai, que o sonho te traz
Coisas que te faz prosseguir
Então levanta e anda, vai, levanta e anda
Vai, levanta e anda, vai, levanta e anda
Somos maior, nos basta só sonhar, seguir...”
Levanta e Anda (part. Rael da Rima)
Emicida

RESUMO

O contexto da educação no Brasil tem forte relação com o seu processo histórico, que foi marcado pela presença de conhecimentos eurocêntricos, invisibilizando ou atribuindo pouco valor aos conhecimentos relacionados à educação das relações étnico-raciais. Com o decorrer dos anos diversas formas de lutas, resistências e reivindicações, especialmente promovidas por movimentos sociais negros e indígenas, adentraram no campo da educação, culminando no instrumento legal de demanda social, a Lei nº10.639/2003, ampliada pela Lei nº11.645/2008, que torna obrigatório a inserção da temática história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da educação básica brasileira. A inclusão dessa temática em conteúdos curriculares da educação básica, valoriza a diversidade histórica e cultural da formação territorial e social do Brasil, além de contribuir para o processo de implementação de uma educação antirracista. Nesse contexto, a Geografia escolar, tem muito a contribuir nessa discussão, especialmente na análise e reflexões sobre a espacialidade de grupos sociais historicamente marginalizados e invisibilizados no país, como negros e indígenas. Este trabalho, tem como objetivo principal analisar as contribuições do ensino de Geografia para o desenvolvimento de uma educação antirracista na educação básica da rede estadual de ensino do município de Abreu e Lima – PE. Para tanto, os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica, a análise documental de instrumentos jurídicos em âmbito nacional e estadual sobre a educação das relações étnico-raciais e Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de escolas campo desta pesquisa, além de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários online com docentes de Geografia, coordenadores e gestores escolares que trabalham no ensino médio da rede pública estadual de educação no município de Abreu e Lima. A realização desta pesquisa permitiu constatar que os PPPs, programas e práticas de ensino de Geografia das escolas estaduais de ensino médio de Abreu e Lima estão desatualizados e/ou apresentam lacunas no que diz respeito ao desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais. Constatou-se também, de forma geral, que docentes de geografia, coordenadores e gestores escolares estão cada vez mais atentos às práticas de discriminações étnico-raciais no contexto escolar e as questões que envolvem a temática história e cultura afro-brasileira e indígena. No entanto, é necessário e urgente que a Geografia escolar, entre outros componentes do currículo oficial e de toda a comunidade escolar, se engaje mais na sistematização de propostas, medidas, ações, projetos e práticas pedagógicas que, de fato, contribuam para o desenvolvimento efetivo de uma educação antirracista no cotidiano escolar da rede estadual de ensino do município de Abreu e Lima.

Palavras-chave: Educação. Relações étnico-raciais. Ensino de Geografia. Educação antirracista. Abreu e Lima – PE.

ABSTRACT

The circumstances of education in Brazil has a sturdy relationship with its historical process, which was marked by the presence of Eurocentric knowledge, making invisible or attributing little importance to understanding related to education in ethnic-racial correlation. Over time, various forms of struggles, resistances and assert, especially promoted by black and indigenous social movements, entered the department of education, culminating in the legal instrument of social demand, by Law n°10.639/2003, expanded by Law n° 11,645/2008, which makes it mandatory to include the theme of Afro-Brazilian and Indigenous history and culture in the official curriculum of basic education in Brazil. The inclusion of this issue in the curriculum of basic education, values the historical and cultural diversity of territorial and social formation in Brazil, in addition to contributing to the process of implementing an anti-racist education. In this context, classes of geography have a lot to contribute to this discussion, especially in the analysis and reflections on the spatiality of social groups historically marginalized and made invisible in the country, such as blacks and indigenous peoples. This project has as main objective to analyze the contributions of the teaching of Geography to the development of an anti-racist education in the basic education of the state school system in the city of Abreu e Lima – PE. Hence, the methodological procedures used were bibliographical research, documental analysis of legal instruments at national and state level on education of ethnic-racial relations and Political-Pedagogical Projects (PPPs) of schools in the field of this research, as well as semi-structured interviews and application of online questionnaires with geography teachers, pedagogical supervisor and school principals who work in high school in the state public education network in the city of Abreu e Lima. The realization of this research allowed to verify that the PPPs and Geography teaching programs and practices of state high schools in Abreu e Lima are outmoded and/or present gaps with consideration to the development of an education in ethnic-racial relations. It was also found, in general, that geography teachers, pedagogical supervisor and school administrators are progressively aware of the practices of ethnic-racial discrimination in the school context and the issues involving the subject of Afro-Brazilian and Indigenous history and culture. Nonetheless, it is urgent and necessary that classes of geography, among other components of the official curriculum and of the entire school community, engages more in the systematization of proposals, estimate, actions, projects and pedagogical practices that, in fact, contribute to development of an anti-racist education in school life day to day of the state school system in the city of Abreu e Lima.

Keywords: Education. Ethnic-racial relations. Teaching Geography. Anti-racist education. Abreu e Lima - PE.

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1- Aspectos que contribuem com a inserção da temática étnico-racial nas escolas 22

Esquema 2- Aspectos que contribuem com a promoção da educação antirracista no ensino de Geografia 51

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Conhecimento da Lei nº 11.645/2008 segundo gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores de Geografia, que trabalham na rede estadual de ensino em Abreu e Lima, PE – 2021 32
- Gráfico 2**- Formas de conhecimento da Lei nº 11.645/2008, segundo gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores de Geografia, que trabalham na rede estadual de ensino em Abreu e Lima, PE – 2021 33
- Gráfico 3**- Professores que cursaram componentes curriculares relacionados à história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na formação inicial, Abreu e Lima, PE - 2021 42
- Gráfico 4**- Professores que realizaram formação continuada relacionada a educação das relações étnico-raciais em Abreu e Lima, PE – 2021 43
- Gráfico 5**- Classificação sobre a percepção dos gestores, coordenadores e professores de Geografia em relação a abordagem da temática étnico-racial no ensino de Geografia em Abreu e Lima, PE – 2021 44
- Gráfico 6**- Formas de atuação no ensino de Geografia na abordagem das temáticas africana, afro-brasileira e indígena em Abreu e Lima, PE – 2021 45
- Gráfico 7**- Percepção dos professores em relação aos conteúdos de Geografia com maiores possibilidades da discussão da temática étnico-racial em Abreu e Lima, PE – 2021 46
- Gráfico 8**- Percepção dos profissionais da educação em relação a discriminações na escola em Abreu e Lima, PE – 2021 52
- Gráfico 9**- Situações discriminatórias e preconceituosas mais recorrentes nas escolas em Abreu e Lima, PE – 2021 53
- Gráfico 10**- Frequência das ações e/ou estímulos em relação a discussão da temática história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas em Abreu e Lima, PE – 2021..... 56
- Gráfico 11**- Grau de importância da educação antirracista no ensino de Geografia atribuída pelos professores de Geografia m Abreu e Lima, PE – 2021 57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Projetos de Lei com propostas para inserir nos currículos escolares o Ensino das Relações Étnico-raciais, História da África e da Cultura Afro-brasileira	25
Quadro 2- Análise dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas campo da pesquisa em relação a implementação da discussão da educação das relações étnico-raciais em Abreu e Lima, PE –2021	35
Quadro 3- Ações e documentos pesquisados em algumas instituições de educação do estado de Pernambuco, Recife (PE)–2018.....	37
Quadro 4- Grau de discussão da temática étnico-racial nos conteúdos programáticos de Geografia sugeridos pelo estado de Pernambuco, Recife (PE)-2021	40
Quadro 5- Propostas de abordagem da história e cultura da temática africana, afro-brasileira e indígena no currículo de Geografia em Abreu e Lima, PE – 2021	47

LISTA DE SIGLAS

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFPE- Instituto Federal de Pernambuco

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC- Ministério da Educação

NERER- Núcleo de Educação Étnico-Raciais

PCN's- Parâmetros Curriculares Nacionais

PE- Pernambuco

PPP- Projeto Político-Pedagógico

RMR- Região Metropolitana do Recife

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1	Educação das Relações Étnico-Raciais	19
2.2	Aspectos legais	23
2.3	Educação antirracista e Geografia	27
3	O “OLHAR” SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	30
3.1	Lei nº11.645/2008: obrigação ou incentivo?.....	31
3.2	Currículo escolar: os rumos do conhecimento Geográfico	39
4	ANTIRRACISMO NA ESCOLA: DESDOBRAMENTOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	50
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
	REFERÊNCIAS	63

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho reflete sobre a discussão da educação das relações étnico-raciais e seus desdobramentos para promoção de uma educação antirracista nas escolas públicas estaduais do município de Abreu e Lima – PE, no ensino médio. O interesse pela escolha do município foi obter um fragmento da abordagem étnico-racial no ensino de Geografia no contexto da Região Metropolitana do Recife (RMR), além de apresentar uma proximidade favorável para a produção do trabalho por conta localização geográfica entre as escolas, proporcionando a possibilidade de identificar diferentes panoramas.

Considerada inicialmente como distrito de Paulista e denominada Maricota, em 1982 passou a ser o município chamado de Abreu e Lima. Atualmente faz parte da RMR, situado no estado de Pernambuco (PE) na região Nordeste do território brasileiro, apresentando uma população estimada de 100.698 pessoas com aproximadamente 748,29 hab/km², possuindo majoritariamente uma população de 61.161 pessoas autodeclaradas negras e 492 indígenas, além de possuir maioria da população cristã, com aproximadamente 78.363 entre católicos e evangélicos de acordo com o censo do IBGE de 2010¹.

Sobre o contexto da educação no Brasil existem fortes relações com o processo histórico, que foi marcado pela presença de conhecimentos eurocêntricos, atribuindo pouco valor aos conhecimentos africanos, afro-brasileiros e indígenas². Com o decorrer dos anos, diversas formas de mobilização adentraram no campo da educação, culminando no instrumento de demanda social, a lei nº10.639/2003, ampliada para a lei nº11.645/2008. E foi a partir desse contexto repleto de mudanças que a Geografia também foi afetada, contribuindo para a educação das relações étnico-raciais.

Essas leis visam a obrigatoriedade da inserção da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica, incluindo a discussão étnico-racial no currículo oficial por meio da valorização da diversidade cultural e histórica, além de contribuir para o processo de implementação de uma educação antirracista. Nesse contexto, o ensino de

¹ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/abreu-e-lima/panorama>

² A presença da temática africana é um desdobramento da abordagem afro-brasileira, mas no trabalho ela ganha esse espaço de destaque, por conta da gama de conhecimentos relacionados ao continente e aos africanos.

Geografia tem muito a contribuir com essa discussão, especialmente na análise e reflexões sobre a espacialidade de grupos sociais historicamente marginalizados e invisibilizados no país, como negros e indígenas. (SANTOS, 2010)

Com o decorrer dos anos, diversas produções foram e são elaboradas para a implementação da discussão étnico-racial em escolas, com o objetivo de romper com reproduções racistas, estereótipos, preconceitos e discriminações que afetam o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. E assim a educação das relações étnico-raciais atua “abrindo caminho” à promoção de uma educação antirracista na escola, valorizando os conhecimentos marginalizados e ocultos, com o objetivo combater o epistemicídio da população negra e indígena, promovendo ao estudante uma formação cidadã que visa atuar frente as formas de racismos presentes na sociedade. Nesse sentido, as discussões desta pesquisa se direcionaram para a seguinte questão principal: como a Geografia escolar vem trabalhando as questões étnico-raciais no município de Abreu e Lima?

Dessa maneira, este trabalho tem o objetivo principal de analisar o ensino da Geografia escolar no contexto da educação das relações étnico-raciais para o desenvolvimento de uma educação antirracista na educação básica da rede estadual de ensino do município de Abreu e Lima. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar e discutir a inserção da temática história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo de Geografia; analisar ações e projetos que contribuem com a discussão da temática étnico-racial no contexto das escolas públicas; e compreender as percepções dos gestores, coordenadores e professores de Geografias sobre as contribuições do ensino de Geografia para promoção de uma educação antirracista. Partimos, ainda, do pressuposto da dificuldade da discussão das relações étnico-raciais nas escolas, em destaque para o ensino de Geografia, que conta com um imenso potencial, mas continua em segundo plano.

Levando em consideração os objetivos gerais e específicos da pesquisa, a abordagem utilizada foi a qualitativa, com o uso complementar de técnicas quantitativas, pois elas possibilitam as análises de um conjunto de dados a partir de uma série de variáveis que podem subsidiar e complementar a pesquisa qualitativa, contribuindo, dessa forma, na interpretação e análise das informações sobre a temática estudada, buscando entender a relação entre a discussão da educação das relações étnico-raciais e a dimensão da promoção da educação antirracista na escola por meio do ensino de Geografia. Nesse sentido, os procedimentos

metodológicos utilizados foram: a pesquisa bibliográfica; a pesquisa documental de instrumentos jurídicos em âmbito nacional e estadual sobre a educação das relações étnico-raciais e Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de escolas campo desta pesquisa, além de entrevistas semiestruturadas remotas e aplicação de questionários online com gestores, coordenadores e professores de Geografia que trabalham no ensino médio da rede pública estadual de educação no município de Abreu e Lima.

Inicialmente foi realizado um aprofundamento e ampliação das leituras que teve por finalidade conhecer as diferentes produções científicas acerca do objeto de estudo, fazendo-se consultas a livros, teses, dissertações, artigos científicos, etc., contribuindo, dessa forma, para aproximação e aprofundamento teórico-conceitual do tema proposto. Assim, foram abordados alguns pontos relevantes para a compreensão inicial do objeto de estudo traçado, por meio dos conceitos de Raça e Etnia (MICHALISZYN, 2014) e Racismo estrutural (ALMEIDA, 2020) para elucidar os desdobramentos da educação das relações étnico-raciais no ensino de Geografia.

Outro procedimento importante foi a pesquisa documental. Sendo executada a partir da busca e análise dos decretos, normativas e leis em âmbito nacional no Ministério da Educação (MEC) e estadual na Secretaria de Educação de Pernambuco, além dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas. Primeiro, se fez um levantamento em sites e plataformas sobre os documentos e arquivos norteadores sobre a temática história e cultura africana, afro-brasileira e indígena relacionada ao ensino de Geografia em âmbito nacional e estadual.

No segundo momento foram identificados os nomes e contatos das escolas estaduais localizadas em Abreu e Lima – PE, por meio do site da Secretaria de Educação de Pernambuco, onde foram encontradas doze escolas estaduais localizadas no município, pertencentes à supervisão da Gerência Regional Metropolitana Norte, órgão responsável pelo gerenciamento da área correspondente aos municípios de Abreu e Lima, Araçoiaba, Igarassu, Itamaracá, Itapissuma, Olinda e Paulista.

Dentre as doze escolas pesquisadas no município, uma delas é vinculada ao sistema penitenciário e não atendia a proposta do trabalho, cinco escolas não autorizaram e/ou apresentaram dificuldades em contribuir com a pesquisa e seis escolas contribuíram com o trabalho. Sendo solicitados os Projetos Político-Pedagógicos por e-mail, além dos contatos dos gestores, coordenadores e professores de geografia para o procedimento posterior. Com a

dificuldade de conseguir o documento físico ou digital, foi obtida a permissão para digitalização dos documentos em quatro escolas, ocorrendo a consulta em campo (na escola) em outras duas. Além disso, a busca presencial dos documentos nas escolas, foi realizada com alguns protocolos de segurança ao pesquisador e aos profissionais da educação por conta pandemia da COVID-19, que ocorre desde de março de 2020, dessa forma, foram utilizadas máscaras, álcool gel e distanciamento social.

Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas remotas e aplicados questionários online. A escolha da modalidade de aplicação foi feita para adequação do tempo disponível do profissional ao mesmo tempo que preservava a segurança do pesquisador e colaboradores no contexto da pandemia da Covid-19. Por meio da comunicação prévia com as escolas, professores que lecionam o componente curricular de Geografia e os profissionais de coordenação e gestão foi realizada a confirmação do dia de participação (dia/hora/link) das entrevistas ou questionários por meio do registro em e-mail.

Essa fase obteve a realização de duas entrevistas e a aplicação de dez questionários (12 participantes) no intuito de compreender suas percepções sobre a educação das relações étnico-raciais no ensino de Geografia e a promoção de uma educação antirracista no contexto escolar. Quanto a perfil dos participantes: os inquiridos têm idade entre 36 e 65 anos, com uma pequena diferença de gênero com a maioria de homens, autodeclarados negros (pretos e pardos) e predominância cristã (católicos e evangélicos).

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. Além da introdução, temos a fundamentação teórica (capítulo 2), onde são discutidas as principais bases teórico-conceituais desta pesquisa, e mais dois capítulos referentes à discussão dos resultados, baseados nas pesquisas documentais em sites, na realização de entrevistas remotas e aplicação de questionários online com gestores, coordenadores e professores que ensinam Geografia com a proposta de obter um panorama mais próximo das escolas.

Assim, o capítulo 3, intitulado “O ‘olhar’ sobre a educação das relações étnico-raciais no ensino de Geografia”, correlaciona a presença e execução da lei, sob uma perspectiva de romper com a proposta única de obrigação da normativa, visto que existe uma resistência nesse aspecto por parte dos professores, além de analisar as discussões contidas nos currículos do ensino de Geografia, para obter uma alusão prática da execução de uma educação das

relações étnico-raciais efetiva no processo de aprendizagem por meio de conhecimentos não-hegemônicos.

No quarto capítulo, que é intitulado “Antirracismo na escola: desdobramentos no ensino de Geografia”, foram traçadas as principais formas de discriminação no ambiente escolar, dentro e fora da sala de aula, e quais as maneiras encontradas por meio de ações e/ou projetos para romper com essas práticas na escola. Além disso, analisou-se a percepção dos gestores, coordenadores e professores de Geografia no combate ao racismo na escola, obtendo como parâmetro a atuação de cada um(a) deles(a) no processo educativo dos estudantes do ensino médio.

Contudo, as dificuldades são flagrantes em relação à discussão da educação das relações étnico-raciais no ensino de Geografia, apresentando diversas causas que se entrecruzam em uma estrutura que atua como um efeito “dominó”, dificultando a promoção efetiva de uma educação antirracista. Porém, as poucas propostas de mudança existentes nas escolas associadas a um planejamento direcionado e sistemático podem reverter os obstáculos encontrados, mas é preciso ressaltar que não é um processo fácil e rápido e que precisa do engajamento de todos os aspectos circundantes da educação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação das Relações Étnico-Raciais

O panorama histórico do Brasil é marcado pelas consequências do racismo construído durante o período colonial no território denominado Brasil, que se desenvolveu nas diversas estruturas da sociedade, evidenciando a presença do racismo estrutural na sociedade brasileira.

A viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade. O racismo se expressa concretamente como desigualdade política econômica e jurídica da sociedade. [...] O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. [...] (ALMEIDA, 2019, p.36)

Esse pensamento expressa a dimensão do racismo como práticas que se ramificam e que estão associadas desde práticas pessoais até validadas institucionalmente, assim o racismo ultrapassa as ações individuais, atuando também em uma parte de uma dimensão estrutural. Nessa discussão diversos aspectos da sociedade expressam práticas racistas, sendo necessário um “olhar” mais amplo do racismo no Brasil, principalmente pra entender a relação reprodutora da educação. Em que esse foi um dos mecanismos de imposição de uma visão única, reproduzindo e ocultando conhecimentos de povos que foram subalternizados desde a colonização, fato esse que repercute nas perspectivas atuais da sociedade brasileira.

Sendo assim, as ciências reproduziram essas visões eurocêntricas sobre a história e cultura dos povos que foram explorados e “dominados” por outras nações, tanto em relação ao Colonialismo como ao Neocolonialismo. E esse tipo de abordagem trouxe diversos equívocos que foram reproduzidos ao passar dos anos, fazendo com que o sistema educacional enraizasse essas discussões. Segundo Tonini (2001, p.8), historicamente o discurso geográfico tradicional sobre etnia associada à ótica eurocêntrica possuíram a forte presença determinista e hierarquizada:

[...] No entanto, no discurso eurocêntrico estão marcadas as diferenças étnicas para cada nacionalidade aprisionadas pela sua posição geográfica. Isto é, as etnias localizadas em climas quentes apresentam marcadores identitários diferenciados das localizadas em climas temperados. Por exemplo: quem habita zonas de climas quentes apresenta modos de vida diferenciado de quem são mais propensos a indolência, enquanto que os habitantes de zonas de climas temperados são propensos ao trabalho. Coincidentemente, os habitantes de clima quentes correspondem aos africanos, asiáticos e latinos e os climas de temperado os europeus e estadunidense.

Essa visão nos indica o forte caráter determinista e preconceituoso que existia na ciência geográfica, a partir de configurações climáticas e latitudinais correlacionadas às diversidades étnicas em territórios localizados na zona equatorial, enquanto que países em zonas temperadas demonstrariam grau maior grau de desenvolvimento. Indicando uma divisão entre “norte” (civilizador, dominadores, desenvolvidos) e “sul” (“selvagens”, dominados, atrasados). De acordo com Lamas, Vicente e Mayrink (2016, p. 126): “[...] Em outros termos, essa ideologia dominante mantém um discurso de caráter eurocêntrico que acaba por negar as múltiplas identidades nacionais, em especial as identidades étnicas indígena e negra.”, fazendo com que apenas um discurso seja validado, havendo um desconhecimento histórico-geográfico da composição étnico-racial e sua importância na formação do país na contemporaneidade, desencadeando preconceitos e discriminações que alimentam o racismo estrutural no Brasil e impedem a equidade racial.

Com o decorrer dos anos surgiram mudanças no conhecimento geográfico, demonstrando diferentes abordagens da citada por Tonini (2001). Esse processo não foi instantâneo, ocorrendo a transição de uma Geografia Tradicional para uma Geografia teórica-quantitativa (meados do século XX), até uma Geografia Crítica (1970), que impulsionou e potencialmente trouxe mais espaço para as discussões de classe, gênero e raça (COUTO, 2020).

É no contexto de mudanças na década de 1980, que o ensino de Geografia foi mais afetado com os avanços das reivindicações sociais do Movimento Negro Unificado e Movimento dos Povos Indígenas, com propostas de ensino voltadas às Relações Étnico-raciais na educação. Essas reivindicações vão culminar em políticas públicas, reflexões e construção de normativas e recursos didáticos norteadores nas diversas esferas da educação, e no ensino de Geografia por consequência, o que alterou o processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito às discussões das questões étnico-raciais nos conteúdos escolares e no currículo.

No ensino de Geografia, a discussão da temática étnico-racial tem grande relevância, pois, levando-se em consideração que o objeto de estudo desta área do conhecimento é o espaço geográfico, pode-se ajudar a compreendê-lo para além de um “olhar” único, buscando uma visão baseada em conhecimentos, técnicas e geografias não hegemônicas, possibilitando que o estudante faça comparações, críticas, reflexões e conceituações acerca da diversidade

das relações promovidas por sujeitos, grupos sociais e povos com os lugares, territórios, regiões e paisagens.

Nesse sentido, Renato Emerson (2010) exemplifica algumas discussões relacionadas à história e cultura afro-brasileira e africana que podem ser realizadas na Geografia a partir do olhar sobre a África; as relações no cotidiano sob a perspectiva do espaço (centro/periferia); a existência quilombola; o conceito de lugar, etc. Além disso, os conceitos geográficos, as relações espaciais, o meio ambiente, a população, o solo e tantas outras discussões nos conteúdos de Geografia, que abrangem também a temática indígena. No entanto, mesmo diante desse potencial, ainda persistem abordagens equivocadas e discriminatórias no ensino de Geografia.

Antes de aprofundar as mudanças no processo educativo precisamos conceituar as duas palavras que compõem a temática desta pesquisa, pois as questões étnico-raciais trabalham com o conceito de raça e etnia. Sobre as definições do conceito raça, Michaliszyn (2014, p. 82) conceitua a ressignificação desse conceito para além de uma perspectiva biológica:

[...] o termo *raça* carrega consigo uma forte conotação política e serve para informar, influenciar, interferir e determinar o destino e o lugar social ocupado por sujeitos portadores de determinadas características físicas, como cor da pele, tipo de cabelo, entre outras.

Essa definição destaca a construção social associada a esse termo, indicando como a visão sociológica atribuída a ele aborda a relação entre grupos raciais e espaço geográfico ocupado, atentando nas diversas interferências e influências nas formas de se relacionar com grupos distintos. Além disso, apresenta margem para abordar identificação e mobilização por meio dos aspectos em comum.

Em relação à etnia, Michaliszyn (2014, p.83) afirma:

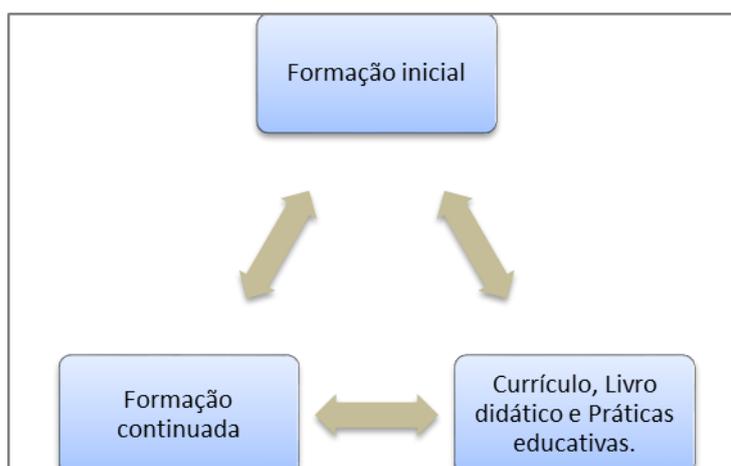
[...] Como conceito, ela abarca os fatores culturais de um povo, dentre os quais destacam-se: a língua; a religião; as tradições; as afinidades linguísticas e culturais. Esses elementos definem e constituem determinada comunidade humana e, por isso, são levados em conta no estudo das etnias. [...]

Esse conceito estimula o conhecimento aprofundado das relações étnicas que vão desde as peculiaridades até as desconstruções deste termo que, em uma visão superficial, está associada ao atraso proporcionado por uma visão do outro por meio de parâmetros hegemônicos.

E assim “[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.” (BRASIL, 2004, p. 14) Consistindo em analisar e compreender as relações sociais que vão desde as estruturas operantes às técnicas e conhecimentos construídos no decorrer da história africana, afro-brasileira e indígena.

Essas mudanças de abordagem modificaram os instrumentos e metodologias da educação, contribuindo com a discussão desde a formação inicial até os instrumentos utilizados, efetivando a importância de se abordar essa temática de maneira sistemática na escola (esquema 1). Vale ressaltar que a discussão ocorre direcionada ao contexto brasileiro com a história e cultura da população afro-brasileira, povos africanos e povos indígenas, porém não se restringe apenas a esses grupos, mas também com os diversos grupos étnicos que apresentam características, conhecimentos e modos de vida distintos da visão eurocêntrica. Desse modo, três aspectos principais estão interligados no processo de educação para as relações étnico-raciais: a formação inicial; a formação continuada; o currículo, o livro didático e as práticas educativas.

Esquema 1- Aspectos que contribuem com a inserção da temática étnico-racial nas escolas



Fonte: Silva (2019, p.7)

A formação inicial tem a função de fornecer acesso aos conhecimentos geográficos, viabilizando a discussão de conhecimentos relacionados à abordagem étnico-racial, enquanto a formação continuada atua no preenchimento de possíveis lacunas durante o percurso profissional, por meio de cursos, minicursos, oficinas etc., resultando na atuação no currículo, livros e práticas. Permeando os diferentes aspectos do ambiente escolar, relacionando-se uns com os outros, porém eles não são únicos, pois as temáticas africana, afro-brasileira e indígena estão presentes em todo âmbito da educação brasileira. Porém, a abordagem dada a

esses elementos é extremamente importante para uma efetiva implementação da discussão das relações étnico-raciais nas escolas.

Existem alguns desafios na implementação da educação das relações étnico-raciais no ensino de Geografia. Segundo Jorge (2014), essas dificuldades são: a falta de profundidade na discussão étnico-racial; a negligência com a temática relacionada aos assuntos sociais e a dificuldade de romper com o conteúdo hegemônico reproduzido no ensino. Contribuindo com o pensamento do autor, Silva (2018) sintetiza que a discussão para a educação das relações étnico-raciais no ensino de Geografia apresenta dois principais desafios: as “ausências” e as lacunas. A ausência é a inexistência da discussão da temática, em alguns casos atrelada a falta de percepção/formação dos professores, gestores e coordenadores. Já a lacuna é a abordagem consciente do conteúdo, com o intuito de discutir a temática, mas que não apresenta consistência e profundidade para se obter uma ruptura de superficialidades que reproduzem conhecimentos equivocados em relação ao imaginário da população afro-brasileira, africana e indígena.ess

2.2 Aspectos legais

O processo de construção e aprovação da lei nº11.645/2008 se deu a partir dos movimentos sociais, apresentando um percurso repleto de reivindicações e articulações, destacando-se o Movimento Negro Unificado e o Movimento dos Povos Indígenas. É nesse contexto de mobilizações que as legislações nº10.639/2003 que visa a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e africana e posteriormente a lei nº 11.645/2008 que amplia a discussão com a inserção da história e cultura indígena tomam forma, por meio de um longo processo que passou por diversas mudanças ao decorrer dos anos.

Segundo Domingues (2007), as primeiras formas de mobilização de assistência da população negra datam desde 1897, no contexto de pós-abolição, com a proposta de combater as desigualdades oriundas do período escravista. No decorrer dos anos, o contexto educacional começa a ser uma preocupação a partir de 1943 com o importante referencial de Abdias do Nascimento no campo cultural, com as primeiras impressões sobre a educação da população negra, visando a necessidade de aumentar o grau de instrução desta população. Com a ditadura militar houve uma forte repressão ao movimento negro retornando a partir de

1970. A partir de 1973, as reivindicações se direcionam para a educação, proporcionando uma discussão sobre o currículo escolar, com o objetivo de combater o racismo no ambiente educacional:

Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica. (DOMINGUES, 2007, p. 115-116)

Esse momento marca uma importante etapa no combate da discriminação racial na educação, onde ativistas, pesquisadores e professores se preocupam com elementos chave na discussão da temática da história e cultura africana e afro-brasileira. Posteriormente, ocorreram avanços no contexto da educação a partir de 1980 e 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), de 1996, Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (1997), Constituição Federal (1988), servindo de instrumentos base para a Lei nº10.639/2003. (ROCHA; SILVA,2013). No entanto esses avanços ainda necessitavam de aprofundamento, pois apresentavam contextos sobre diversidade e inclusão temática de maneira generalizada.

Consequentemente, o movimento ganhou mais força nos anos de 1980 e 1990 com o impulsionamento de mobilizações nacionais e internacionais. Com destaque a Marcha Zumbi dos Palmares que busca e impulsiona os direitos, identificação e luta com mais afinco frente às questões raciais:

A marcha Zumbi dos Palmares ocorreu no ano de 1995 e foi fundamental para a elaboração por parte dos governos – Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva - de uma política afirmativa em relação à questão racial no Brasil. A partir da Marcha Zumbi dos Palmares as questões étnico-raciais brasileiras entraram em pauta em diferentes níveis governamentais e sociais. (DUARTE, 2008, p. 67)

É nesse ambiente próspero aos debates raciais no Brasil que a lei começa a ser gestada, porém a tramitação não foi aprovada de imediato, havendo diversas propostas de projetos de lei (quadro 1) que datam desde 1983 até o que posteriormente seria a lei nº 10.639, aprovada em 2003.

Quadro 1-Projetos de Lei com propostas para inserir nos currículos escolares o Ensino das Relações Étnico-raciais, História da África e da Cultura Afro-brasileira

ANO	PODERES: Legislativo e executivo	PROJETO LEI/PL	RESULTADO
1983/86	Abdias do nascimento-Deputado Federal/RJ	1.332/83	Aprovado de forma unânime. Arquivado em 1989.
1987/90	Paulo Paim- Deputado federal/RS	---	Não Aprovado e Arquivado.
1993	Humberto Costa-Deputado Estadual/PE	---	Vetado por ser considerado inconstitucional.
1995/98	Benedita da Silva-Senadora/RJ	18/95	Não aprovado e Arquivado.
1995/98	Humberto Costa-Deputado Estadual/PE	859/85	Aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, em 1997.
1999/2002	Bem Hur- Deputado federal/MS e Ester Grossi-Deputada Federal/RS	259/99	Aprovado. No PL constava “originalmente” projeto de Humberto Costa/PE.
2003	Executivo Federal	10.639/03	Sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva

Fonte: ROCHA; SILVA, 2013.

Nota: Pesquisa baseada em informações dos seguintes autores: Santos (2009, p. 151); Moraes (2009, p. 74); Batista (2010, p. 313).

Após o arquivamento de diversos projetos de lei, o arquivo 259 do deputado Ben Hur e deputada Ester Grossi foi sancionado em 09 de Janeiro de 2003 como a lei nº 10.639 visando a obrigatoriedade da discussão da temática história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, resultando em alterações na Lei de Diretrizes e Bases- 9.394 (1996), além de modificações nas diretrizes e planos nacionais e estaduais, nos anos seguintes.

Sendo assim, a Lei nº10.639/2003 é um importante instrumento no combate da discriminação racial no ambiente educacional, trazendo a ruptura de conhecimentos eurocêntricos que são reproduzidos no currículo e em diversos contextos da escola. Suas diretrizes são as seguintes:

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 Brasileira**.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 2003, grifos nosso)

Analisando a lei na íntegra, é possível observar sua importância para a ruptura do conhecimento eurocêntrico na educação básica, apresentando determinações para a abordagem de conhecimentos relacionados às experiências, vivências e conquistas africanas e afro-brasileiras em todo o currículo escolar e não somente os componentes curriculares de Artes, Literatura e História, dessa forma, a Geografia também está inclusa. Além disso, propõe a vivência na escola do dia Nacional da Consciência Negra, estimulando a construção de reflexões e práticas sobre a história e cultura negra para além da sala de aula.

Antes de abordar a intensa necessidade de discussão que culminou na conquista da normativa, precisamos entender que esse processo é fruto de reivindicações bem anteriores à promulgação da lei. Sendo assim, na década 1970 o movimento indígena começa a se mobilizar, possuindo reivindicações relacionadas ao reconhecimento e direito à terra como elemento fundamental. Além disso, foi em 1980 que as reivindicações também foram direcionadas à educação, na linguística e cultura dos povos indígenas. No Período entre o final dos anos 1980 e início de 1990 ocorreram importantes avanços nas lutas indígenas, alcançando espaço na Constituição e iniciando o debate sobre a LDB. Foi nesse período que ocorreram reuniões com professores indígenas, que trouxeram discussões relacionadas à educação indígena e proposições de intervenção no modo como eram vistos na educação básica não-indígena. (FANELLI,2018)

Ao comparar as mobilizações percebe-se a semelhança no período histórico durante o percurso entre as reivindicações, indicando como essas lutas estão imbricadas, mesmo com suas especificidades. Possuindo conquistas no campo educacional com a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e a constituição, assim como já explicitado nas reivindicações do Movimento Negro Unificado.

No entanto, mesmo com proposições desde a década de 1990, com importantes mudanças normativas, as reivindicações continuam, pois, essas diretrizes, especificamente os PCNs, introduzem a temática de diversidade e multiculturalidade no currículo, porém apenas

essa inserção não provoca efetivas mudanças em demais contextos do ambiente educacional. (RODRIGUES, 2017)

O trajeto traçado pela lei nº10.639/2003 viabilizou a ampliação para a lei nº11.645/2008 que inclui a história e cultura indígena, proposta pela deputada federal Mariângela Duarte, do estado de São Paulo, com o projeto de Lei 433/03:

Iniciado na Câmara, o PL 433/03 passou pela Comissão de Educação e de Cultura (CEC) e pela Comissão de Constituição e de Justiça e Cidadania (CCJC). Depois da tramitação na Câmara, entre 2003 e 2005, foi enviado como Projeto de Lei da Câmara (PLC) 109/05 ao Senado. Nessa casa tramitou apenas na Comissão de Educação e, depois de aprovado, foi votado em plenário, nos períodos de 2006 e 2008. (FANNELI, 2018, p.7)

Porém, como já foi mencionado, essa iniciativa de discutir a temática afro-brasileira e indígena nas escolas foram proporcionadas por encontros de professores, ativistas e pesquisadores de diferentes grupos, que culminaram em proposições que contribuíram com a normatização da lei de 2008, desencadeando a formulação de documentos e normativas para mudanças ocorridas em diversos aspectos da educação, desde a formação docente inicial até as práticas pedagógicas dentro das salas de aula.

Quanto a execução da lei na educação básica no estado de Pernambuco, existem documentos e formações continuadas que norteiam direta ou indiretamente a discussão da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Dentre esses documentos estão: os Conteúdos de Geografia com base nos Parâmetros Curriculares (2013), os Parâmetros para a Educação Básica do estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Geografia – Ensino Fundamental e Médio (2013) e o Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015). Porém, esses documentos apesar de apresentarem o contexto geográfico e a discussão da temática étnico-racial, elas ainda são gerais com abordagens diluídas, sem a presença de recomendações e estratégias mais aprofundadas sobre a discussão nos conteúdos geográficos. (SILVA, 2018).

2.3 Educação antirracista e Geografia

Ao analisar o antirracismo na escola, precisamos entender como o racismo opera na educação. Como explicitado acima, o racismo estrutural consiste em discriminações sistemáticas em diversos âmbitos da sociedade, porém especificamente no contexto do

ambiente escolar, destaca-se o racismo institucional, que conseqüentemente, apresenta a prática do racismo individual que permeia toda a sociedade. Para compreender como essa diferença atua, o autor Almeida (2019, p.27) explica:

Sob esta perspectiva, o racismo 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 baseados na raça.

O processo do racismo institucional implica, na maioria das vezes, atuar de maneira sutil e indireta, atribuídas ao funcionamento da instituição:

[...]Ao invés de manifestações abertas de sentimentos e atitudes discriminatórias, este “novo racismo” comporta formas sutis, dissimuladas, veladas, de maneira a se esquivar do conjunto de restrições institucionais e legais às práticas discriminatórias baseadas nas diferenças de raça. Uma delas é a “sabotagem” às ações de combate ao racismo ou aos seus impactos – mas sempre, em nome da igualdade, tratada como um pressuposto idealizado e não algo concreto a ser alcançado através de medidas efetivas. (SANTOS; SANTOS,2020)

Esse ponto evidencia a presença desse mecanismo na atribuição ou perpetuação de desvantagens a grupos étnico-raciais, especificamente pessoas pretas, pardas e indígenas. Nesse contexto, a escola também reproduz essa discriminação nos diversos ambientes educacionais, tendo em vista que a sociedade é racista, mas sem enxergar essa constatação não é válida.

É nesse contexto que a atuação da prática antirracista é tão necessária, pois o combate de práticas discriminatórias não pode ser unicamente voltado a práticas individuais de racismo (ALMEIDA,2019). Evidenciando a importância da promoção de educação antirracista nas escolas visando:

[...] o desenvolvimento de relações respeitadas entre os sujeitos do processo educativo, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e preconceitos; para desfazer equívocos históricos e culturais sobre negros e indígenas e para valorizar a presença destes em diferentes cenários da vida brasileira. (TRINDADE,2006, p. 68)

Assim, utilizar práticas educativas para que haja mobilização, atuação e mudanças efetivas dentro e fora da instituição escolar, contribui para romper com pressuposto que o racismo é algo impossível de se combater por conta de sua extensão.

E na Geografia escolar essa discussão possui extrema relevância, pois como nos traz Couto (2020, p.214):

Não se pode negar as transformações que o mundo vem sofrendo nas últimas décadas em relação ao conteúdo social. Hoje, pautas importantes são levantadas por militantes que tentam desconstruir um padrão hegemônico de sociedade, o qual se fundamenta em um modelo Ocidental-hétero-normativo-branco-cristão. Nesse cenário, surgem pautas como o respeito às diversidades de gênero; pautas feministas das mulheres que lutam por igualdade de direitos e pelo fim do patriarcado que reproduz o machismo e a violência contra a mulher; pautas como o direito dos povos originários das Américas e o direito à vida da população negra que luta contra o racismo que mata, daí o slogan “vidas negras importam”. É em meio a esse debate que a Geografia crítica deve ganhar destaque em sala de aula como a disciplina capaz de integrar os diversos conhecimentos para explicar o mundo e sua complexidade.

Nesse sentido, é evidente a importância da Geografia na desconstrução de conhecimentos ultrapassados que foram historicamente produzidos, enraizados e reproduzidos, com o intuito de proporcionar a reflexão e atuação dos estudantes em situações-problema na sociedade, pois a ciência geográfica tem um caráter interventor evidente, por meio de seu objeto de análise, o espaço geográfico, que é constantemente vivenciado. Assim, pode-se dizer que a Geografia escolar é um importante viabilizador do desenvolvimento da prática antirracista na escola.

Em relação ao papel do conteúdo no currículo esse processo indica uma proposta de discussão de diversos conhecimentos, proporcionando um “rompimento” da perspectiva da ciência moderna, expressa Boaventura de Souza Santos (2009, p.44-45) como uma ecologia de saberes:

É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento.

Essa diversidade de conhecimentos “vivos” se interrelacionam proporcionando uma discussão focada na ruptura do conhecimento único, sem a necessariamente de desconsiderar a produção já existente, mas sim proporcionando o contato com outras experiências e produções científicas e não-científicas na compreensão de um contexto, sugerindo uma contraposição aos aspectos dominantes do conhecimento colonial.

Porém, essa característica do ensino de geografia não deve ser limitada a essa ciência, pois como já visto anteriormente por meio da legislação, todo currículo pode e deve contribuir para o desenvolvimento da prática antirracista, possuindo um grande aliado o desenvolvimento de momentos interdisciplinares. Além disso, a atuação das práticas de combate ao racismo não deve ser apenas na prática docente, mas sim em toda comunidade

escolar, nos recursos didáticos, na adesão dos profissionais de educação, nas práticas pedagógicas, no currículo e nas relações pessoais na instituição. (COUTO,2020)

Para aprofundar essa discussão, Santos e Santos (2020) nos traz uma pertinente análise sobre os desafios na prática antirracista na escola:

O cotidiano escolar aparece, aqui, como um complexo campo de disputas, em que as posições são cambiadas de acordo com os diversos interesses em jogo – e, a constituição de um agir antirracista, é apenas um, e que sofre influências de outras questões que extrapolam crenças, visões de mundo e posicionamentos dos agentes em relação à temática racial.

Ao se deparar com as resistências no combate ao racismo o autor aprofunda a análise para além do dualismo entre concordar/não concordar, aplicar/não aplicar, saber/não saber, pois o desenvolvimento de uma educação antirracista leva em consideração visões intrínsecas, seus posicionamentos políticos e as relações pessoais dos profissionais da instituição.

Não é tarefa fácil, visto que, em muitas situações, teremos de lutar contra a história oficial, os meios de comunicação, a educação familiar e religiosa. Precisamos estar bem atentos para não difundirmos visões estereotipadas e preconceituosas não só em relação ao grupo negro, mas também aos demais grupos socialmente discriminados. É imprescindível a realização de um trabalho preventivo e educativo. Um posicionamento claro diante dos desafios e vontade fazem a diferença. (CAVALLEIRO, 2001, p. 159)

Todos esses elementos influenciam na aplicação e desenvolvimento de uma prática mais ampla e efetiva, mostrando a complexidade da desconstrução do modo de ensino em um país que sente dificuldade de discutir as questões étnico-raciais. Portanto é preciso interseccionar as discussões as lutas e conquistas sociais para que o processo educativo seja cada vez mais democrático e equitativo, para isso se faz necessário planejar práticas e discussões durante todo o percurso do ano letivo para que a promoção de educação antirracista no ensino se aplique para além de momentos específicos, e sim, por meio de um processo contínuo de combate a reproduções racistas que permeiam todo o ambiente escolar.

3 O “OLHAR” SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A educação das relações étnico-raciais começa a ganhar força entre as décadas de 1970-1980, com reivindicações de movimentos sociais, negros e indígenas. Nesse contexto de mudança, na década de 2000 houve a promulgação da Lei nº10.639/2003, que tornou obrigatório a inserção da temática história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares da educação básica e, mais tarde, em 2008, sua ampliação, inserindo, também a

temática de história e cultura indígena, com a promulgação da Lei nº11.645/2008. Sendo assim, esta lei se tornou um marco histórico e político que serve como instrumento legal para regulação e ampliação da educação das relações étnico-raciais na educação básica e, conseqüentemente, na obtenção da promoção de uma educação antirracista.

Nesse contexto, a necessidade de discutir e mobilizar essas demandas sociais partem da construção histórica brasileira que por décadas ocultou elementos da história e cultura africana, afro-brasileira e indígenas. Segundo Silva (2012), esse processo se dá a partir do discurso unitário imposto a partir de culturas hegemônicas que modifica seus mecanismos de dominação para que essa estrutura permaneça.

Dessa forma, houve a abertura para discutir conhecimentos científicos e não-científicos, posicionando a importância dos africanos, afro-brasileiros e indígenas na construção de conhecimentos, práticas, participações, contextos e experiências. Influenciando toda estrutura e produção escolar, exigindo mudanças em diversos aspectos do ensino na educação básica para todas as áreas do conhecimento, incluindo a Geografia.

3.1 Lei nº11.645/2008: obrigação ou incentivo?

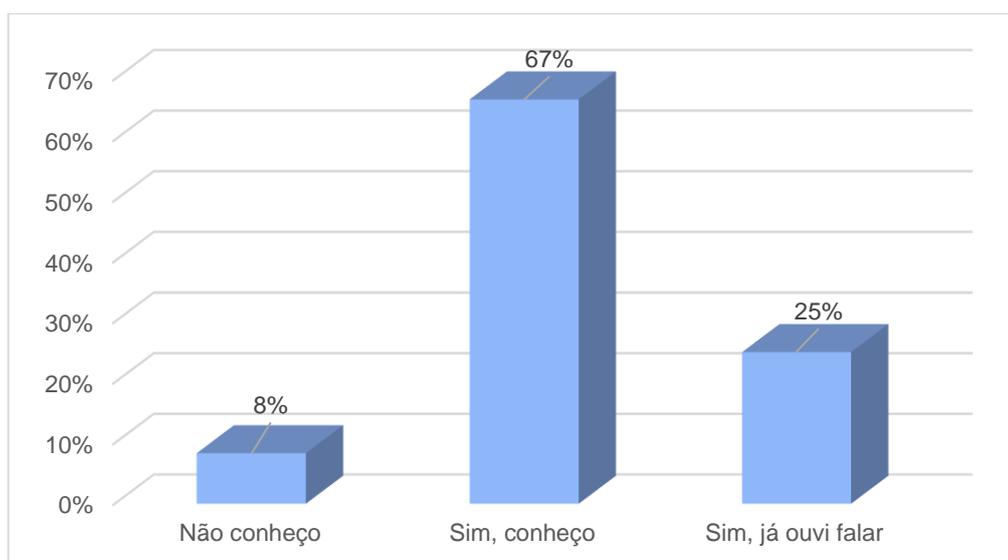
Com a promulgação da Lei nº11.645/2008 (que ampliou a Lei 10.639/2003) surgiu a necessidade de evidenciar o propósito principal da legislação, sendo criada a partir da demanda de se discutir a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no ambiente escolar, ou seja, o aspecto legal não foi anterior à urgência dos conteúdos escolares. E assim, passa a ser considerada um instrumento de implantação, regulação e exigência nas instituições de educação básica e de ensino superior, além de promover a modificação de recursos, planejamentos, ações, projetos e relações pessoais.

Sendo um importante movimento para educação com as mudanças ocorridas a partir da construção das leis, muitas dúvidas, inseguranças e resistências ficaram mais evidentes no contexto escolar, surgindo questionamentos e insegurança na efetividade e implementação da discussão na sala de aula e no ambiente escolar, ocasionando alguns obstáculos. Dessa maneira, uma ciência que tem muito a contribuir é a Geografia, pois atua com um cunho de

localização, reconhecimento, análise e mudança, sendo relevante para os estudos étnico-raciais. (SANTOS, 2010)

A correlação entre o ensino de Geografia e a lei nº11.645/08 é regulado pelo grau de conhecimento e importância dado pelos profissionais da educação nas escolas, mesmo que esses dois aspectos (conhecimento, importância) não sejam determinantes para entender a relação entre o ensino e a discussão da educação das relações étnico-raciais na Geografia, mas são um dos aspectos que favorecem e/ou distanciam a promoção da educação antirracista. Nesse sentido, a maioria dos professores e coordenadores inquiridos conhecem a normativa (gráfico 1), sendo um ponto favorável para o avanço da discussão no ensino, porém promover a (des)organização de um conhecimento reproduzido há anos requer uma articulação mais complexa.

Gráfico 1 – Conhecimento da Lei nº 11.645/2008 segundo gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores de Geografia, que trabalham na rede estadual de ensino em Abreu e Lima, PE – 2021



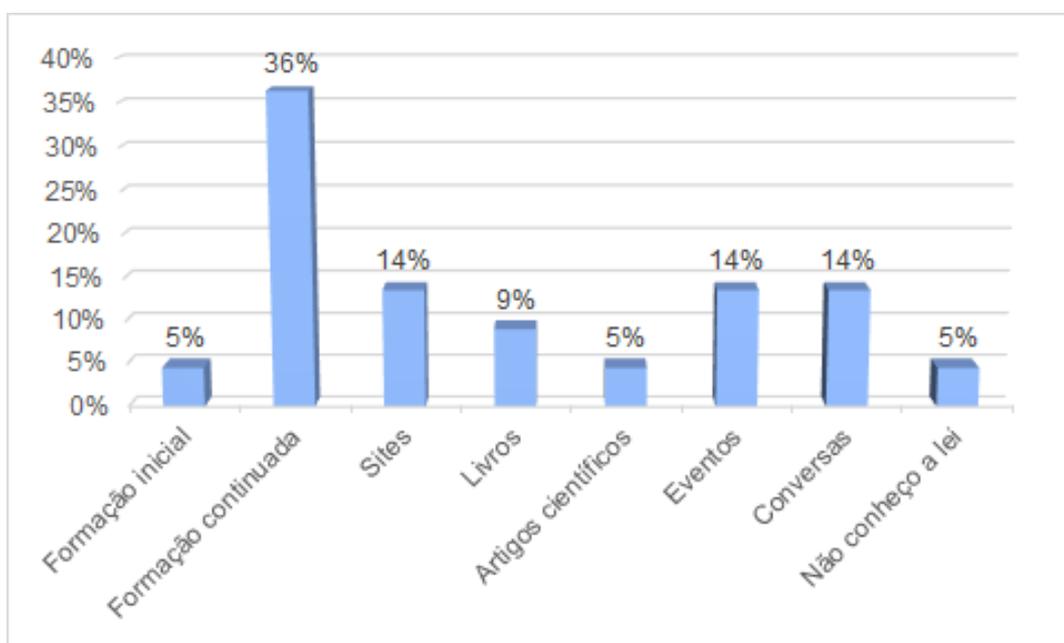
Fonte: O autor (2021)

Nota: Pesquisa de campo: aplicação de questionários online e entrevistas remotas, jun/jul. 2021

Diante dos dados observados, 1 participante não conhece a Lei, possuindo o cargo de Vice-Diretor(a); 8 participantes conhecem a Lei, dentre ele(a)s são 1 Coordenador(a), 2 Diretores(as) e 5 Professores(as) que ensinam Geografia e por fim 3 já ouviram falar sobre a Lei, apresentando 1 Coordenador(a), 1 Professor(a) que ensina Geografia e 1 Vice diretor(a). Isso indica que a maioria em quantidade (11 participantes) e em diversidade de cargos dos participantes conhecem ou ao menos ouviram falar sobre a Lei. Além disso, dentre os professores que ensinam Geografia apenas 3 são formados em Licenciatura em Geografia.

Indicando um primeiro passo para a abertura da discussão da temática étnico-racial no ambiente escolar, destaca-se a maior presença de participantes(as) que conhecem a Lei, refletindo maior conhecimento voltado para as determinações das normativas. Além disso, a existência de um(a) Vice-Diretor(a) que não conhece a lei é um ponto problemático, pois o cargo que ocupa exige esse conhecimento voltado à discussão étnico-racial na educação básica, podendo apresentar lacunas na produção e organização de ações, documentos e práticas em todo ambiente escolar. No entanto, apenas o conhecimento da lei não garante a implementação de uma Educação das Relações Étnico-raciais, nem o modo como essas abordagens são realizadas na instituição, além disso 25% dos participantes apenas ouviram falar e não buscaram conhecer a lei mesmo após 18 anos de sua aprovação, evidenciando dois pontos de dificuldade evidentes. O outro ponto de interesse é o meio de conhecimento, pois expressa o contexto em que se deu o contato com a discussão da temática por meio do aspecto legal (gráfico 2), indicando em qual contexto foi mais recorrente a instrução, indicando os pontos facilitadores e as lacunas existentes.

Gráfico 2- Formas de conhecimento da Lei nº 11.645/2008, segundo gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores de Geografia, que trabalham na rede estadual de ensino em Abreu e Lima, PE – 2021



Fonte: O autor (2021)

Nota: Pesquisa de campo: aplicação de questionários online e entrevistas remotas, jun/jul. 2021
Nesta questão, os colaboradores poderiam escolher mais de uma alternativa como resposta.

Como pode ser observado no gráfico 2, a formação inicial apresenta um dos menores índices para conhecimento da Lei nº11.645/2008, indicando uma possível lacuna na formação relacionada a temática história e cultura afro-brasileira e indígena, mesmo que nem todos tenham cursado a licenciatura em Geografia, muito menos, concluído sua formação após a construção da lei, mas a dificuldade da discussão reflete a importância da lei. Sendo necessário uma reflexão nas licenciaturas em geral sobre a implementação da educação das relações étnico-raciais. A maior parte dos colaboradores (36%), afirmaram que conheceram a Lei na formação continuada, mostrando a importância dessa formação em complementar e instruir os profissionais de educação, como uma medida reparatória da lacuna existente na graduação. Além disso, existem vários elementos relacionados à preocupação do profissional da educação em buscar a informação em sites, eventos, livros, artigos ou compartilhando experiências.

Quanto à escola, foram observadas ausências e lacunas no embasamento legal do Projeto Político-Pedagógico (quadro 2), documento extremamente importante na organização e gestão da escola, mostrando a dificuldade de atualizar e fornecer subsídios legais para a instituição. Dificultando o norteamento para discussão da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, constatando que a amplitude da lei requer uma implementação dentro e fora da sala de aula.

Quadro 2- Análise dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas campo da pesquisa em relação à implementação da discussão da educação das relações étnico-raciais em Abreu e Lima, PE –2021

Projeto Político Pedagógico						
Crítérios de análise	PPP 01 2014/17	PPP 02 2014	PPP 03 2017	PPP 04 2016	PPP 05 2006	PPP 06 2015
Objetivos						
Ações Pedagógicas						
Metodologia						
Atividades complementares						
Formações						
Presença da Lei N°11.645/2008						
Discussão da temática étnico-racial						

Legenda³	Ausente	Fraco	Regular	Satisfatório	Muito satisfatório

Fonte: O autor (2021)

Nota: Análise documental dos Projetos Políticos-Pedagógicos, abr/mai.2021

A maioria das escolas apresentam documentos desatualizados, favorecendo a falta de discussão sobre educação das relações étnico-raciais e mudanças de propostas, com PPPs classificados como fracos e/ou ausentes nas questões que envolvem a temática história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos elementos constituintes do documento que rege o ambiente escolar. Em relação à presença da Lei no PPP apenas a escola 1 teve índice satisfatório, enquanto que as escolas 5 e 6 apresentaram níveis mais críticos. Outro ponto observado foram as ausências de discussão voltada no combate ao racismo com a promoção

³ Os critérios criados para análise foram baseados a partir da quantidade de abordagens em cada proposta do documento relacionada aos grupos étnico-raciais: Muito satisfatório- de 13 ou mais/ Satisfatório- de 9 a 12 Regular- de 5 a 8 /Fraco- de 1 a 4 abordagens/ Ausente- nenhuma abordagem observada.

de uma educação antirracista. Em um panorama geral, as escolas 2,5 e 6 apresentam níveis mais críticos sobre essas discussões.

Mesmo a menção da Lei no documento não sendo um determinante efetivo na prática da discussão da temática, a escola que obteve uma classificação mais favorável para a abordagem étnico-racial teve proporcionalmente um ambiente mais acessível na promoção de uma educação antirracista. E essa diferença entre as escolas não são guiadas apenas pela obrigação de aplicação do instrumento jurídico, mas por conta do potencial de mudanças geradas pela proposta que ela apresenta.

Em contrapartida, os piores índices ficaram com as escolas que não possuíam ao menos a normativa no arquivo, mesmo após 18 anos de construção e aplicação da normativa. Outro ponto analisado é que 05 profissionais de coordenação e gestão escolar participantes de 06 escolas analisadas, possuíam algum conhecimento relacionado à Lei, mas isso não refletiu na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos.

Sem um norteamento ou sem discussão da Lei no documento escolar, a normativa ganha um caráter de obrigatoriedade só por estar na íntegra no arquivo, passando a ideia de obrigação sem subsídios, sendo exigido por uma força maior e não por iniciativa da escola, como afirma o professor(a) 1:

O dia a dia na escola é um dia a dia muito burocrático, faz por que tem que fazer, faz por que tem que fazer. Por que se chegou da GRE, ela mandou a então faz, se ela não mandou, aah pronto. Então não, ouvi falar dela[lei], mas na escola não teve nenhuma modificação na nossa prática em relação a isso não.

Abordar e/ou conhecer a Lei, nessa perspectiva, reduz sua importância unicamente a obrigação da escola, especificamente o professor de Geografia que precisa lidar com essas determinações das Gerências Regionais à instituição. De certo modo, a discussão é feita quando exigida, mas será que é uma estratégia viável? Não é a ideal, mas proporciona ampliação da discussão nas escolas frente às adversidades e em ambientes escolares em situações de nenhuma reflexão sobre a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Além disso, existe um esforço da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco e da Gerência Regional- Metropolitana Norte (quadro 3) para atender as demandas desse tema tão urgente.

Quadro 3- Ações e documentos pesquisados em algumas instituições de educação do estado de Pernambuco, Recife (PE)–2018

Instituição	Ações e documentos
Secretaria de Educação	Desenvolvimento de capacitações, componente curricular para as formações e Instrução normativa Nº 04/2011 (Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira).
Gerência Regional de Educação-Metro Norte	Plano de ação regional para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (2016) e Plano de implementação do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na rede estadual de educação de Pernambuco (2016).

Fonte: Pesquisa documental, mar./jun. 2018. Adaptado de Silva (2018)

Essas produções indicam o esforço feito pelas instituições de educação do estado de Pernambuco para atender a demanda da discussão étnico-racial, proporcionando formações e materiais para que os professores da educação básica possam ter uma prática docente que promova uma educação antirracista, porém esse processo precisa ser ampliado. A Secretaria de Educação possui um Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais (NERER) que direciona as intervenções voltadas à temática da história e cultura afro-brasileira e africana, no entanto, constatou-se que existem ausências de produções voltadas ao ensino da temática indígena para escolas não-indígenas. Nas Gerências, as temáticas eram contempladas, mas com documentos que não aprofundavam nas áreas do conhecimento, trazendo proposições gerais. (SILVA, 2018)

Nesse sentido, deveriam existir produções, arquivos e capacitações equitativas nos documentos norteadores, sendo distribuídas nas diferentes áreas do conhecimento da educação básica, porém esses direcionamentos estão voltados para todos os componentes curriculares, ocorrendo predileção para algumas áreas do conhecimento, o que dificulta a ampla discussão na escola. Segundo Silva (2018), a Geografia se beneficia desses subsídios para a discussão nas aulas, porém a abrangência ainda é baixa, chegando em algumas escolas a proposta de participar dessas capacitações, não encontrando documentos de projetos específicos para o ensino de Geografia.

No entanto, a discussão da temática não se esgota nos conteúdos e projetos, mas também em ações que combatam as discriminações existentes para além da sala de aula,

evidenciando as relações sociais entre os estudantes e a Escola, como nos traz Reis e Silva (2015. p. 12):

Porém, mesmo sabendo que muitas ações estão sendo efetivadas, o chão das escolas ainda precisa ser investigado para diversas intervenções políticas do Estado. Ainda é possível encontrar nesse espaço - que deveria ser prazeroso para todos seus estudantes, principalmente para as crianças e adolescente - situações preconceituosas, desiguais e racistas [...].

Ao destacar essa necessidade é preciso repensar as relações existentes no ambiente escolar, pois discutir a temática étnico-racial na sala de aula sem pôr em prática ações que combatam a discriminação e o racismo faz com que a abordagem exista apenas no campo do conhecimento do “certo a se fazer”, mas na verdade o aprendizado adquirido e/ou construído deve ser concretizado em ações que desconstruam preconceitos na escola.

É extremamente necessário que os documentos que contribuem com a discussão étnico-racial sejam fornecidos, lidos e analisados pela comunidade escolar para além da formação continuada, com o objetivo de proporcionar estímulos e estratégias, rompendo com as inseguranças e solucionando as lacunas e preocupações dos professores, como destaca o(a) professor(a) 1

[...] quando a gente ver os documentos do estado, os parâmetros curriculares, tá lá, tá lá, sempre tá, às vezes exagerado, se fala demais, se dar instrumentos de menos [...], é assim, é assado, assim é assado”. E aí como é que se faz isso? Que tempo eu tenho nisso? Se o que cai no exame de Geografia é questão conteudística! [...]

Isso mostra as variáveis que existem em relação às dificuldades encontradas na escola, ultrapassando a perspectiva de discutir ou não discutir a temática. Evidenciando a complexidade de pôr em prática esses documentos, pois a dificuldade de romper com esse projeto histórico, mas também atual de ocultamento da temática, não é apenas do(a) professor(a), mas também das pessoas responsáveis pela organização e gestão da escola.

Outro problema é a resistência por parte dos gestores escolares, explicado pelo entrevistado S01⁴: “Há também o racismo institucional na nossa sociedade. Os gestores não encaram a temática étnico-racial como importante em nossa educação. Apesar de alguns momentos nós termos conseguido inserir esta temática, o racismo institucional é muito estruturante.” (SILVA, 2018, p. 15)

De acordo com o estudo de Silva (2018) é possível observar a dificuldade de proporcionar formações sobre a educação das relações étnico-raciais pelo núcleo existente na Secretaria de Educação do estado de Pernambuco. E que corrobora com a planejamento de

⁴ Entrevistado do Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais do estado de Pernambuco.

ensino conteudista das escolas, relatado anteriormente pelo professor de Geografia, pois a resistência em relação à discussão étnico-racial indica a falta de importância e/ou falta de percepção da importância dessa discussão na escola que proporciona uma reflexão efetiva na comunidade escolar em relação às discriminações na sociedade.

Dessa forma, a Educação das Relações Étnico-Raciais não se resume apenas na implementação da Lei, mas ela é um dos importantes aspectos para a efetividade da discussão da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Sendo assim a discussão nos conteúdos do currículo e fora dele é um grande desafio ao ensino de Geografia e para que a escola promova uma educação antirracista esses aspectos precisam estar bem planejados.

3.2 Currículo escolar: os rumos do conhecimento Geográfico

A Geografia é uma ciência que possui uma grande abrangência nos seus estudos por conta do seu objeto de pesquisa, o espaço geográfico. E essa especificidade é um importante aliado na discussão das questões étnico-raciais, fazendo com que os conteúdos estudados tenham uma abordagem mais atenta a outras vivências e saberes.

[...]Ou seja, o desenvolvimento da Lei Federal 10.639/03, solicitou uma nova responsabilidade social a ciência geográfica, sobretudo, a geografia escolar, que junto a outras disciplinas, tem uma responsabilidade de (des)construir os estereótipos negativos sobre os afro-brasileiros, sobre a África e sobre os espaços afro-brasileiros. [...](OLIVEIRA, 2009, p. 3)

E como já mencionado, a ampliação com a discussão da temática indígena na escola também exigiu mudanças que afetam a educação geográfica:

[...] A presente legislação reforça a ideia da diversidade cultural e étnica do Brasil. Da mesma forma vem contribuir para a superação de visões equivocadas ainda presente no meio acadêmico e educacional a respeito da “evolução” ou “perda” cultural das populações nativas. Essas visões herdadas, principalmente, do Evolucionismo e do Positivismo característicos do século XIX ou então do Etnocentrismo que até hoje continua impregnado na cultura ocidental. (RODRIGUES, 2017, p.6)

Sabendo desse potencial, o currículo pode ser uma importante ferramenta de planejamento que tem possibilitado uma educação antirracista por meio práticas de ensino. De acordo com os conteúdos de Geografia sugeridos para a rede pública do ensino médio do estado de Pernambuco (quadro 4), as propostas de discussão apresentam alguns direcionamentos à temática étnico-racial, trazendo possibilidades em um contexto geral.

Quadro 4- Grau de discussão da temática étnico-racial nos conteúdos programáticos de Geografia sugeridos pelo estado de Pernambuco, Recife (PE)-2021⁵

Conteúdos de Geografia- Ensino médio					
Eixos					Grau de discussão⁶
1º ano					
A Geografia e a compreensão do espaço					
Representações cartográficas					
Natureza e ação humana I					
Natureza e ação humana II					
2º ano					
Dinâmica populacional					
Espaço urbano					
Espaço rural					
Questões ambientais e os desafios do desenvolvimento sustentável					
3º ano					
Espaço urbano e espaço rural					
Espaço geográfico globalizado e desenvolvimento técnico científico					
Geopolítica e as relações internacionais					
Espaço geográfico globalizado e desenvolvimento técnico científico					
Legenda ⁷	Ausente	Fraco	Regular	Satisfatório	Muito satisfatório

Fonte: O autor (2021)

Nota: Análise documental dos conteúdos programáticos de Geografia, abr/mai.2021

Dentro dessa proposta de planejamento curricular existe uma concentração de alternativas, classificadas entre regular e satisfatória para a discussão da temática étnico-racial nos eixos relacionados ao estudo da natureza e ação humana I e espaço rural, porém nas áreas

⁵ Conteúdos de Geografia por bimestre para o ensino médio com base nos Parâmetros Curriculares do estado de Pernambuco: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/7801/Conteudos_de_Geografia_EM.pdf

⁶ A análise dos conteúdos programáticos de Geografia foi realizada a partir das propostas de aprendizagem sugeridas pelo documento. Com o intuito de sintetizar o quadro os conteúdos foram apresentados em eixos.

⁷ Os critérios criados para análise foram baseados a partir da quantidade de abordagens em cada proposta pedagógica relacionada aos grupos étnico-raciais: Muito satisfatório- de 9 ou mais/ Satisfatório- de 5 a 8 /Fraco- de 1 a 4 abordagens/ Ausente- nenhuma abordagem observada.

de conhecimentos da dinâmica da natureza apresentam um fraco ou regular direcionamento específico, mesmo possuindo diversas aberturas. No eixo de assuntos da população existem direcionamentos específicos à temática étnico-racial, mas possuem uma fraca quantidade de discussões. Além disso o contexto de atualidades e geopolítica nos anos finais do ensino médio a lacuna fica ainda mais evidente.

É necessário mencionar que essas expectativas de aprendizagens voltadas à discussão do ensino de Geografia, apresentam características gerais e diluídas que podem ou não ser abordadas pelo professor e essa decisão possui diversas variáveis, havendo a necessidade de um conteúdo com um direcionamento mais evidente. Atrelado a isso, o(a) professor(a) 1 exemplifica essa relação com o planejamento curricular que influencia diretamente com a prática antirracista por meio da discussão dos conteúdos que serão tratados na sala de aula:

Olha, eu não dedico, eu não dedico uma parte do meu planejamento pra falar disso não. Entende? Tudo que acontece lá, vai sendo dentro do conteúdo. Como eu falei pra você, sou muito autodidata, eu sou muito de improvisar, eu improviso muito[...] eu acho que conteúdo é menos importante do que fazer as pessoas pensarem, certo? [...]

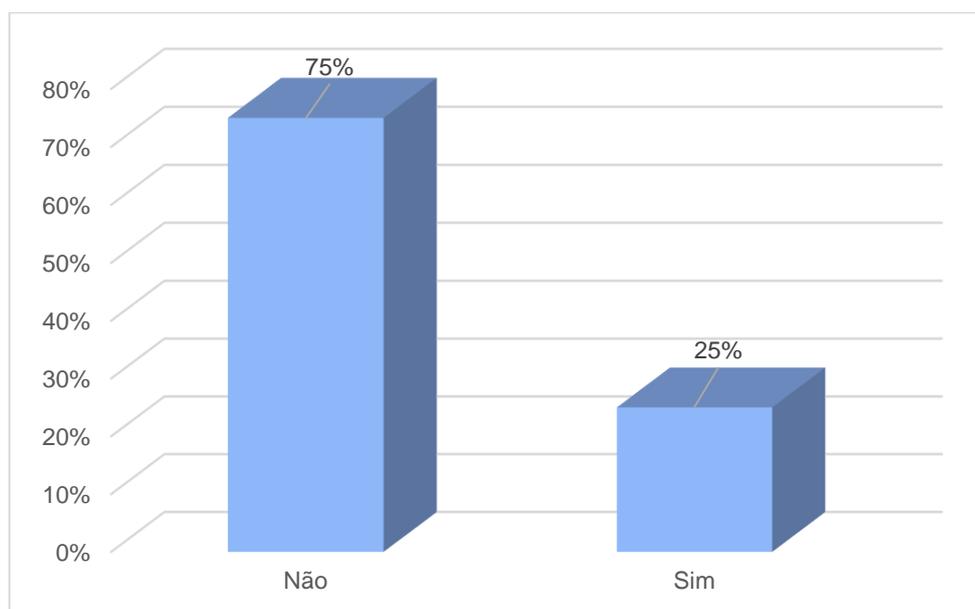
Mesmo que a inserção de temáticas no planejamento não determine a efetividade da abordagem étnico-racial, ela é extremamente importante para a prática docente, principalmente para conhecimentos não-hegemônicos, por conta das dificuldades ainda existentes na escola em relação a essa discussão. Além disso, ser autodidata é um ponto positivo, mas que deve ser utilizado com cautela, principalmente em relação ao material estudado e a construção de pensamento ocorrida durante a aula, para que não corra o risco de reproduzir conhecimentos preconceituosos e discriminatórios, tornando a escola e o docente cada vez mais responsáveis pelo planejamento curricular. Sendo assim, diversos aspectos influenciam nesse processo, que vão desde a formação de professores de Geografia até as perspectivas pessoais que, de certo modo, estão presentes na atuação dos profissionais da educação.

Nesse sentido, Santos e Santos (2020, p. 81) afirma que “Com efeito, o currículo enquanto instrumento de poder é expressão de correlações de forças sociais, e assim deve ser lido sempre como contendo vetores de dominação e resistências”, tornando o planejamento curricular um ambiente de disputas que ultrapassam a dualidade de presença ou não-presença da discussão para educação das relações étnico-raciais, pois elas podem ser coexistentes. E o

resultado dessa “disputa” influenciará no fim do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, na educação, percepção, imaginário e leitura geográfica do estudante.

Nesse panorama, a formação inicial torna-se um processo importante na preparação de futuros professores de Geografia e profissionais da gestão escolar, pois é um momento do aprendizado de conhecimentos científicos específicos e pedagógicos que servirão de direcionamento para atuação na escola. Mas, para que essa construção curricular proporcione uma discussão que contribua com a formação cidadã e antirracista dos alunos na escola, a formação precisa contemplar esse rompimento científico eurocêntrico. Para que isso ocorra é preciso implementar a discussão da educação das relações étnico-raciais nos componentes da formação (gráfico 3), caso contrário haverá lacunas que influenciará todo o processo formativo docente.

Gráfico 3- Gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores de Geografia que cursaram componentes curriculares relacionados a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na formação inicial, Abreu e Lima, PE - 2021



Fonte: O autor (2021)

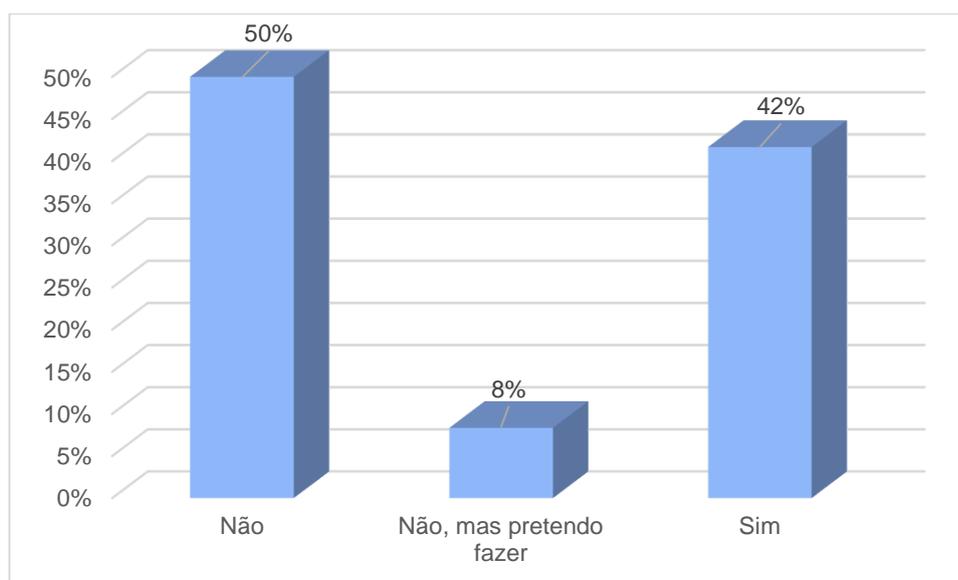
Nota: Pesquisa de campo: aplicação de questionários online e entrevistas remotas, jun/jul. 2021

De acordo com os professores que participaram desta pesquisa, 75 % deles, afirmaram que não vivenciaram em sua formação discussões sobre a temática história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, e 25% responderam que cursaram componentes curriculares que abordaram essa temática na formação inicial. Desse modo, fica evidente a lacuna na formação inicial mesmo após 18 anos da promulgação da Lei nº10.639/2003, além da instituição da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, o Parecer CNE/CP 3/2004 e a

Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que direcionam a exigência no ensino superior. Isso ocorre pela dificuldade no sistema educacional de romper esses conhecimentos que foram reproduzidos por diversos anos, “enraizado” no sistema de formação de professores.

A formação continuada, por sua vez, apresenta a proposta de reparar as lacunas da preparação docente inicial atualizando a prática dos profissionais de educação, assim como mitigar as dificuldades encontradas pelos professores no decorrer do percurso profissional. Em relação à participação dos professores de Geografia na formação continuada (gráfico 4), foi possível inferir um importante geral sobre a discussão étnico-racial, mas não foi observada uma efetiva proposta de ensino-aprendizagem para a maioria dos conteúdos do currículo de Geografia.

Gráfico 4- Gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores de Geografia que realizaram formação continuada relacionadas à educação das relações étnico-raciais em Abreu e Lima, PE – 2021

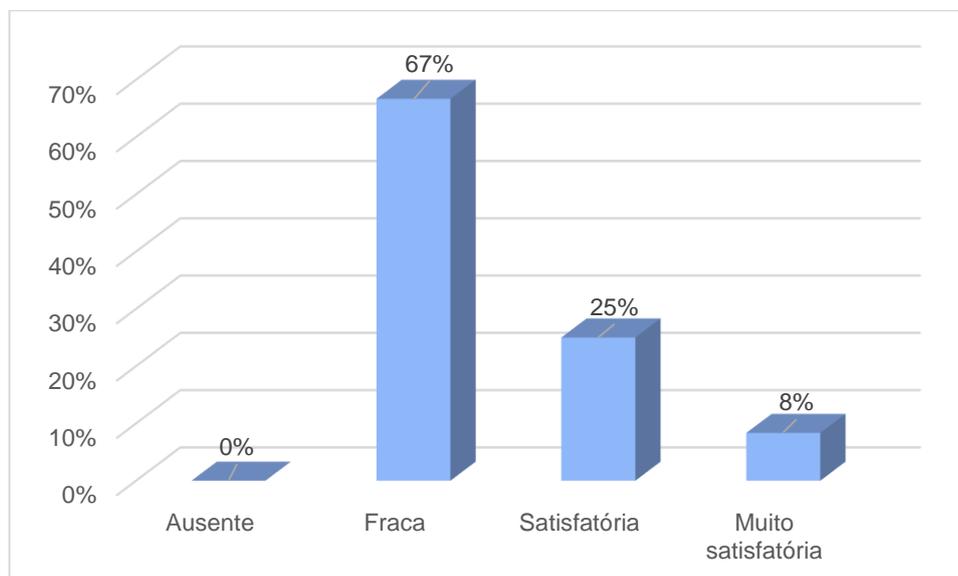


Fonte: O autor (2021)

Nota: Pesquisa de campo: aplicação de questionários online e entrevistas remotas, jun/jul. 2021

Essas lacunas na formação docente resultam na dificuldade de construir práticas e planejamentos curriculares do ensino de Geografia que discutam a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos conteúdos geográficos (gráfico 5), ou seja, existe a dificuldade de proporcionar uma leitura geográfica que engloba diversos conhecimentos, inclusive a produção de conhecimentos silenciados no decorrer dos anos, resultando em uma fraca abordagem na prática escolar.

Gráfico 5- Classificação sobre a percepção dos gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores de Geografia em relação a abordagem da temática étnico-racial no ensino de Geografia em Abreu e Lima, PE – 2021



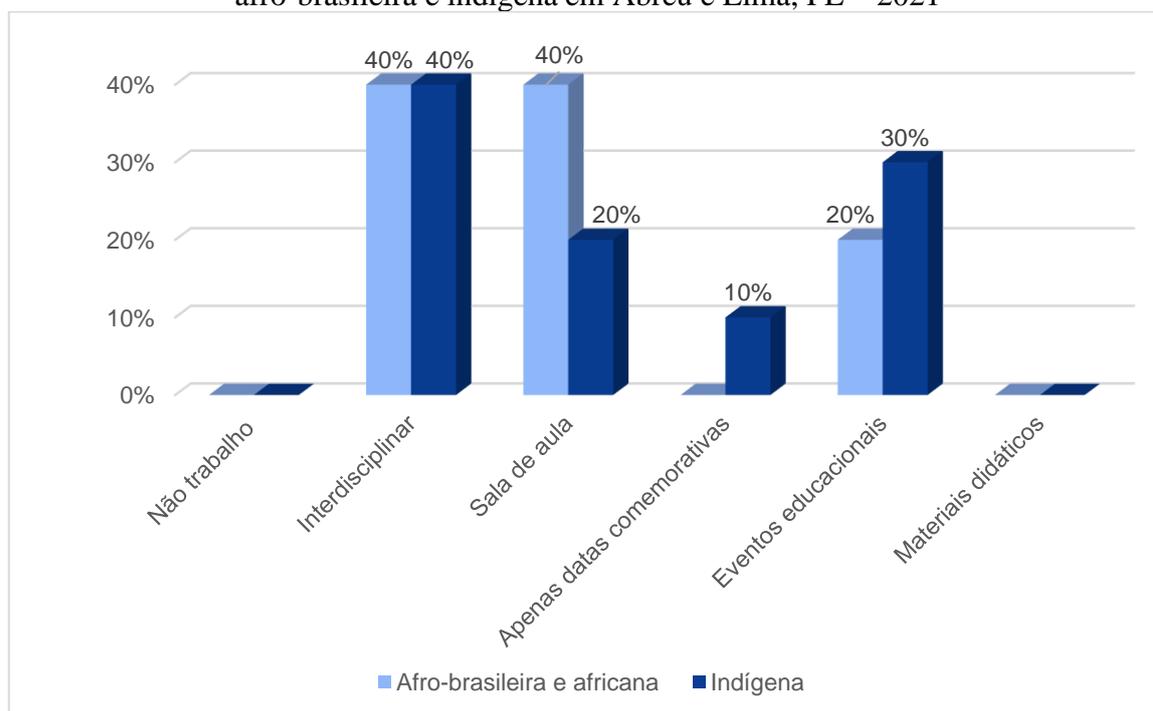
Fonte: O autor (2021)

Nota: Pesquisa de campo: aplicação de questionários online e entrevistas remotas, jun/jul. 2021

Os dados em relação a classificação dada a abordagem são preocupantes, pois 8% responderam que é ausente e 67% fraca; e 33% apenas, disseram que é muito satisfatória ou satisfatória. Esses dados indicam que maioria dos professores consideram a discussão fraca no ensino de Geografia na escola em que trabalha. Isso está relacionado com as lacunas nos processos formativos que influenciam esse resultado, no entanto, outras situações estão presentes, como o subsídio escolar. Nesse contexto, o professor(a) 4 afirma que “a temática está no planejamento, mas não é colocado em prática como deveria. Deveria intensificar nas escolas e deveria ser dado mais apoio”. Essa narrativa mostra a carência que na instituição reflete na atuação do professor, pois a escola tem a possibilidade de mitigar as necessidades do processo formativo, desde que esteja preparada para essa intervenção.

Além disso, existe uma graduação em relação à temática afro-brasileira e africana em relação a indígena na atuação docente (gráfico 6), pois as lacunas em relação a esta temática são ainda mais evidentes, por vezes associada a um desconhecimento secular da diversidade dos povos indígenas e suas relações com o espaço geográfico.

Gráfico 6- Formas de atuação no ensino de Geografia na abordagem das temáticas africana, afro-brasileira e indígena em Abreu e Lima, PE – 2021



Fonte: O autor (2021)

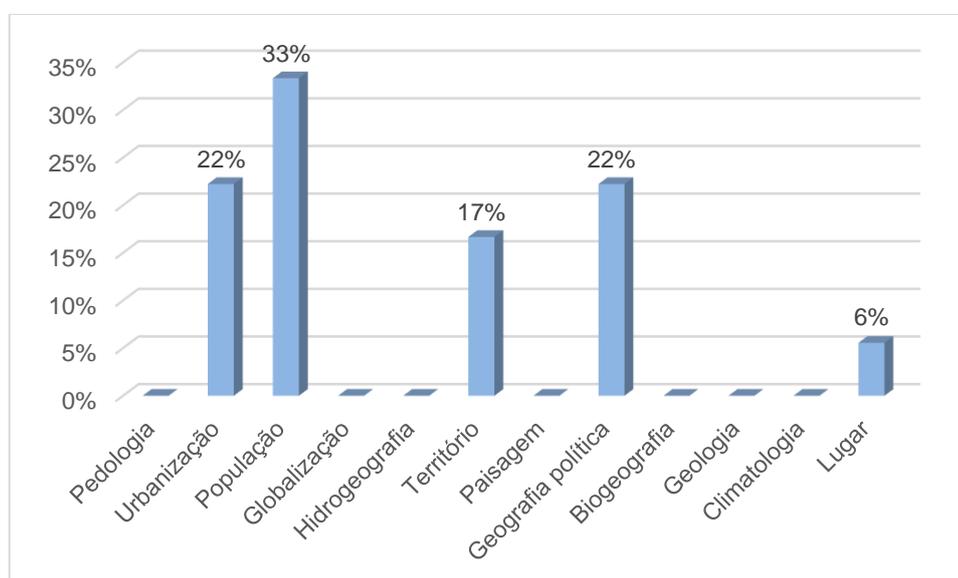
Nota: Pesquisa de campo: aplicação de questionários online e entrevistas remotas, jun/jul. 2021
Nesta questão, os colaboradores poderiam escolher mais de uma alternativa como resposta

Diante dos dados encontrados, a abordagem interdisciplinar foi a única equilibrada entre as temáticas afro-brasileira, africana e indígena, propondo uma intervenção dialogada com diferentes conteúdos da Geografia e de outras áreas, no entanto, essa proposta precisa ser planejada para que todas as áreas do conhecimento escolar proporcionem efetivas práticas que ultrapassem a área de humanas, dialogando uma com as outras. Em relação às propostas na sala de aula, ficam evidente o distanciamento entre a presença de 40% da temática afro-brasileira e africana, enquanto a temática indígena é abordada em 20%, mesmo que alguns professores tenham escolhido as duas, a diferença indica possíveis obstáculos em ambas as discussões, apresentando níveis mais críticos na temática da história e cultura dos povos indígenas.

Além disso, os eventos educacionais tomam destaque na promoção de abordagens em torno da temática indígena, porém nem todas elas contemplam a Geografia e podem reforçar conteúdos estereotipados, equivocados e discriminatórios, exigindo preparação e conhecimento ao propor esses eventos, caso contrário, a melhor das intenções pode ocasionar a “cristalização” de conhecimentos que reduzem a importância e protagonismo indígena. (SILVA, 2012)

Esse aspecto em relação à discussão nos conteúdos é compartilhado na prática dos professores de Geografia, mas também na gestão/coordenação escolar, ou seja, existe o que denominamos de lacunas sistemáticas. Essas lacunas tornam-se consequências dos processos anteriores, resultando em um problema no “sistema” que passa a ser reproduzido desde aspectos legais até o resultado final do processo de ensino-aprendizagem. Sabendo disso, o imaginário dos professores em relação à abordagem de discussão nos componentes curriculares (gráfico 7) são consequências da dificuldade de discussão no decorrer da trajetória profissional.

Gráfico 7- Percepção dos professores em relação aos conteúdos de Geografia com maiores possibilidades da discussão da temática étnico-racial em Abreu e Lima, PE – 2021



Fonte: O autor (2021)

Nota: Pesquisa de campo: aplicação de questionários online e entrevistas remotas, jun/jul. 2021
Nesta questão, os colaboradores poderiam escolher mais de uma alternativa como resposta

As maiores porcentagens se concentraram nos conteúdos de População 33%; Urbanização e Geografia política 22%; Território 17% e Lugar 6%. Dentre as alternativas que não foram escolhidas foram Paisagem; Lugar; Pedologia; Biogeografia; Hidrogeografia; Geologia; e Climatologia. Destacam-se os conteúdos relacionados à dinâmica populacional, enquanto que os conteúdos voltados à dinâmica da Geografia da natureza não receberam nenhuma escolha como possibilidade de discussão da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Isso se dá pela dificuldade encontrada pelo(a) professor(a) de enxergar e discutir a temática étnico-racial relacionada com os aspectos físicos, ou seja, existe uma falta de percepção na interrelação entre o conhecimento social e o espaço geográfico. Além disso, a quantidade de professores formados em licenciatura em Geografia, totalizando 2

professores(as), dificulta a forma de tratar esses conteúdos, pois o conhecimento obtido na formação é um ponto chave para buscar e/ou mitigar essas lacunas.

Mesmo com os obstáculos que afetam o currículo, algumas abordagens proporcionadas pelos professores de Geografia trazem contribuições para o desenvolvimento do debate étnico-racial, embora estejam concentradas em conteúdos relacionados ao aspecto social e em menor quantidade na relação entre natureza e sociedade. Mas essa situação não é uma circunstância irreversível, quando associa-se um planejamento curricular bem executado atrelado ao conhecimento de diversas produções relacionadas com a discussão, surge o desenvolvimento de um currículo norteador (quadro 5) que contempla a discussão para contribuir com a prática docente em relação a um ensino que visa a desconstrução de conhecimentos com uma “Geografia única”.

Quadro 5- Propostas de abordagem da história e cultura da temática africana, afro-brasileira e indígena no currículo de Geografia em Abreu e Lima, PE – 2021

Conteúdos de Geografia- Ensino médio	
Eixos	Sugestões de abordagens da temática étnico-racial
1º ano	
A Geografia e a compreensão do espaço	Paisagem: uso de fotografias relacionadas a construção do espaço geográfico e a diversidade étnico-racial; Lugar: o uso das toponímias em bairros, ruas e estátuas. Território e territorialidade quilombola e indígena.
Representações cartográficas	Uso de mapas sobre os povos indígenas, quilombolas e de dados gerais da população afro-brasileiras como exemplo dos diferentes tipos de representações cartográficas. Produção de mapas com base em aspectos sociais.
Natureza e ação humana	Geologia: diferentes usos de minerais e rochas, a dinâmica geológica com relação aos continentes da América do Sul e África; Hidrogeografia: exemplos das bacias do continente africano, Cachoeiras e lençóis freáticos. O uso da água associado ao bem viver indígena. Climatologia: dialogar com os diferentes climas no

	<p>continente africano em relação ao Brasil, dinâmica dos desertos (adaptação), etnoclimatologia, a contribuição dos diversos povos indígenas na regulação da atmosfera terrestre.</p> <p>Pedologia: a origem dos primeiros conhecimentos e técnicas no continente africano, etnopedologia-“terra preta de índio”, uso do solo em comunidades quilombolas(Vale da ribeira), a relação dos povos indígenas com o solo(além dos exemplos da construção civil e agricultura).</p> <p>Biogeografia: importância do baobá no espaço geográfico; sabedoria indígena (exemplos); plantas que vieram durante diáspora africana e sua relação nos continentes.</p>
2º ano	
<p>Dinâmica populacional</p> <p>Geografia e cultura</p>	<p>Dados sobre os povos indígenas e quilombolas; estatísticas da população afro-brasileira; recorte por cor ou raça e suas limitações; diversidade dos povos indígenas e quilombolas; abordagem sobre a configuração de população brasileira; racismo; manifestações culturais; identidade e empoderamento dos corpos no espaço; religiosidade e espaço geográfico (diversas manifestações) .</p>
<p>Formação territorial</p> <p>Espaço urbano</p>	<p>Desconstruir equívocos em relação a formação territorial; importância e resistência indígena e quilombola (mapas e imagens); desigualdade racial expressa no espaço urbano; a gentrificação; racismo ambiental e habitação.</p>
<p>Espaço rural</p>	<p>O espaço rural no continente africano; os conflitos territoriais; leis de demarcação, violência no campo; agricultura de subsistência e resistência dos quilombos, conhecimento e técnica indígenas na agricultura brasileira.</p>
<p>Questões ambientais e os desafios do desenvolvimento sustentável</p>	<p>Relação com o meio ambiente; modo de vida; racismo ambiental; conflitos; exploração ilegal; resistência e conquistas dos povos indígenas.</p>
3º ano	
<p>Espaço geográfico globalizado e desenvolvimento técnico científico</p>	<p>Os avanços e limitações impostas aos grupos étnicos e suas relações com o espaço globalizado; as desigualdades da globalização.</p>
<p>Geopolítica e as relações internacionais</p>	<p>A visibilidade indígena nas relações internacionais;</p>

as resistências e atuações da comunidade negra nas américas.
--

Fonte: O autor (2021)

Nota: Baseado em informações dos seguintes autores: Santos (2010, p. 154-156); Silva (2012, p. 7-8).

Esses conteúdos são sugestões de direcionamento e planejamento do currículo escolar, que podem auxiliar na discussão da temática étnico-racial no ensino de Geografia, pois a educação das relações étnico-raciais é um processo que necessita muito mais do que apenas os conteúdos, apesar de esses contribuírem com a prática docente. Porém essas propostas não são temas específicos, nem gerais, são contribuições ao conhecimento geográfico, ou seja, a proposta é integrar os conhecimentos científicos e não-científicos ocultos, dando a devida posição nos estudos de Geografia, sejam no protagonismo da discussão, composição temática, recursos gráficos e/ou exemplos. Como já foi visto, outras variáveis estão relacionadas ao êxito dessa discussão, nesse sentido é necessário entender outros aspectos que se somam e/ou obstaculizam a promoção de uma educação antirracista na educação básica de nível médio.

4 ANTIRRACISMO NA ESCOLA: DESDOBRAMENTOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

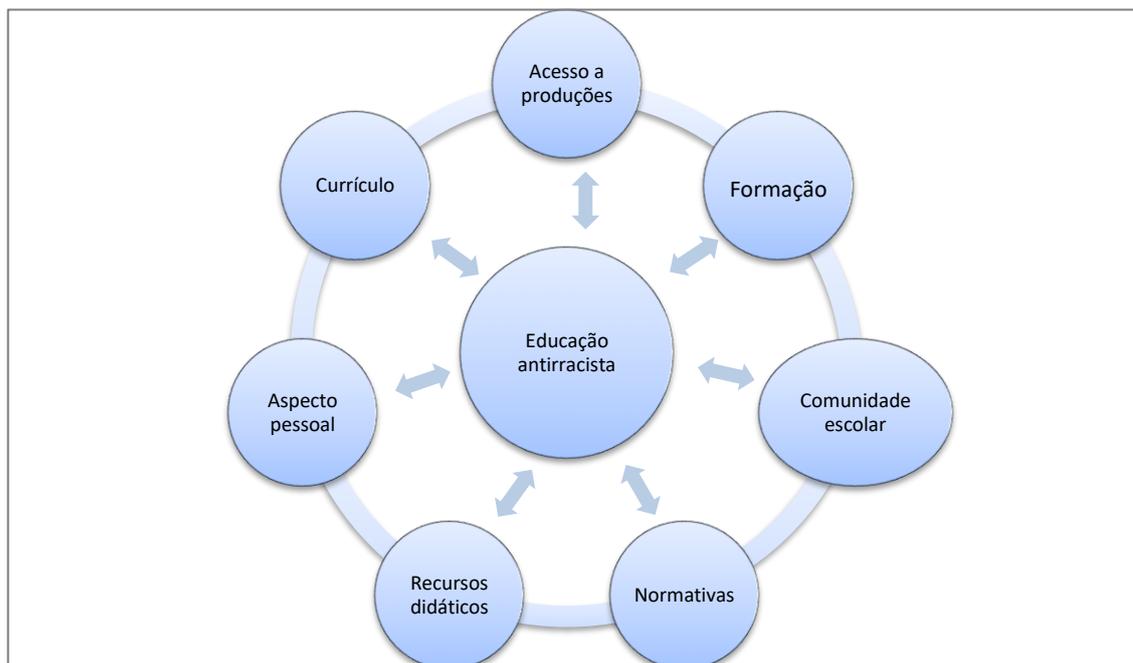
Ao analisarmos o processo de discussão da educação das relações étnico-raciais no ensino de Geografia é preciso entender essas abordagens como resultado geral, ou seja, compreender o intuito e necessidade de se discutir essas "Geografias". E a forma de entender esse movimento a partir da culminância dessas atividades é realizada por meio da promoção de uma educação antirracista na escola e no ensino. Sendo assim, promover uma educação antirracista consiste em proporcionar um ambiente escolar com diversas formas de combate as discriminações presentes dentro de fora da sala de aula, por meio do conhecimento.

Com isso, a educação antirracista no ensino de Geografia é permeada por uma “teia” (esquema 2) de aspectos que entrelaçam a instituição, professores, formações, currículo, posicionamentos políticos, pensamentos pessoais e motivação que se materializam nas ações/práticas cotidianas no ambiente escolar para o combate de conhecimentos e ações discriminatórias, que são ofensivas, violentas e preconceituosas em relação aos povos indígenas, africanos, quilombolas e a população afro-brasileira que são reproduzidas na escola.

Nesse sentido, essa disciplina assume grande importância dentro da temática da pluralidade cultural no processo de ensino, sobretudo no que diz respeito às características dos territórios dos diferentes grupos étnicos e culturais que convivem no espaço nacional, assim como aponta as espacialidades das desigualdades socioeconômicas e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, ou seja, possibilita ao aluno um contato com um Brasil de uma geografia complexa, multifacetada e cuja população não está devidamente conhecida. (ANJOS, 2005, p.177-179)

A forma própria de trabalhar e refletir sobre o espaço é ferramenta fundamental para entender a dinâmica geográfica de um país marcado pela colonização, sendo expresso até hoje nas espacialidades da atualidade, assim como, nas relações sociais presentes. Por esse motivo é preciso entender como o ensino de Geografia está relacionado com esses aspectos que influenciam direta ou indiretamente a ciência Geográfica, tendo em vista, esse imenso potencial de propor práticas que rompam com a discriminação na sala de aula.

Esquema 2- Aspectos que contribuem com a promoção da educação antirracista no ensino de Geografia



Fonte: O autor (2021)

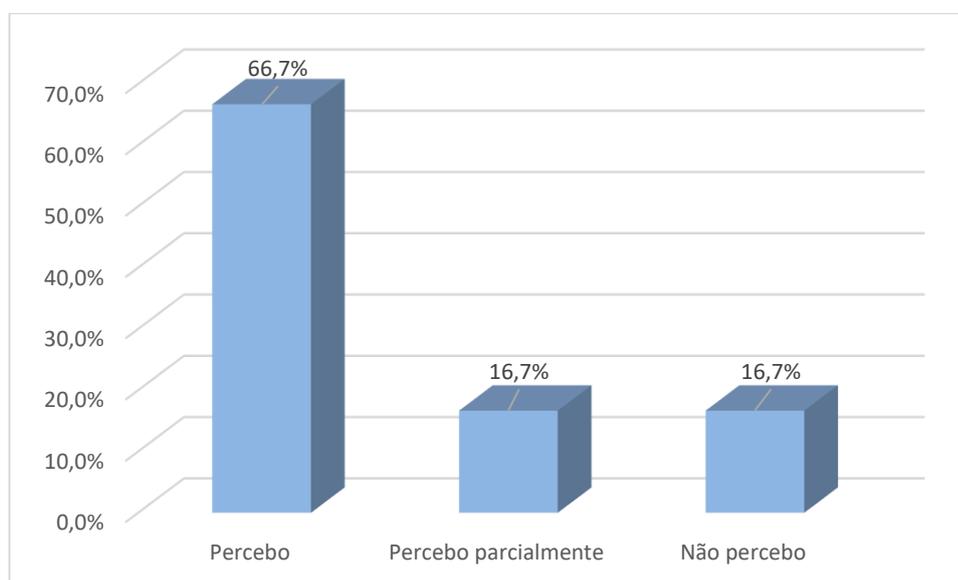
O movimento antirracista não acontece em um sentido único, mesmo ele sendo o resultado das práticas de discussão étnico-racial, pois pode se relacionar com todos ou alguns desses aspectos, obtendo mudanças extremamente necessárias para a comunidade escolar e, conseqüentemente, para sociedade. Dessa forma, essas contribuições para combater a discriminação são guiadas pelas orientações que são dadas por um ou mais aspectos, e como já foi mencionado, a ausência ou a lacuna em um desses pode desencadear um efeito “dominó”. Na Geografia, esse movimento deve ser mais facilitado por conta das características existentes na ciência, porém a escola possui um papel muito importante para proporcionar um ambiente de estímulos e suporte ao ensino em sala de aula.

A escola pode e deve ser um ambiente que proporcione mudanças na sociedade. Sobre esse tema, Gomes (2005, p. 149-151) evidencia atuação na educação, “porém, é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada de adoção de práticas concretas”, indicando que quando se menciona a discussão étnico-racial para a promoção de uma educação antirracista na educação, não se pode resumir em apenas trazer leituras e inserções teóricas, mas sim, atuar no ambiente escolar por meio do que é proposto. E quando mencionamos escola estamos diretamente associando os profissionais que trabalham na instituição, evidenciando as propostas e estímulos na tratativa da discussão étnico-racial no ensino de Geografia correlacionando o

Brasil e o mundo, com o objetivo de trazer conhecimentos aos estudantes ao ponto de intervir no campo social.

No entanto, para obter essa atuação é necessário que os profissionais de educação, docentes, coordenadores e gestores escolares, reconheçam que a escola também é um ponto reprodutor das discriminações (gráfico 8) enraizadas na sociedade brasileira, esse seria um primeiro passo para a busca e combate das discriminações étnico-raciais.

Gráfico 8- Percepção dos gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores de Geografia em relação a discriminações nas escolas em Abreu e Lima, PE – 2021

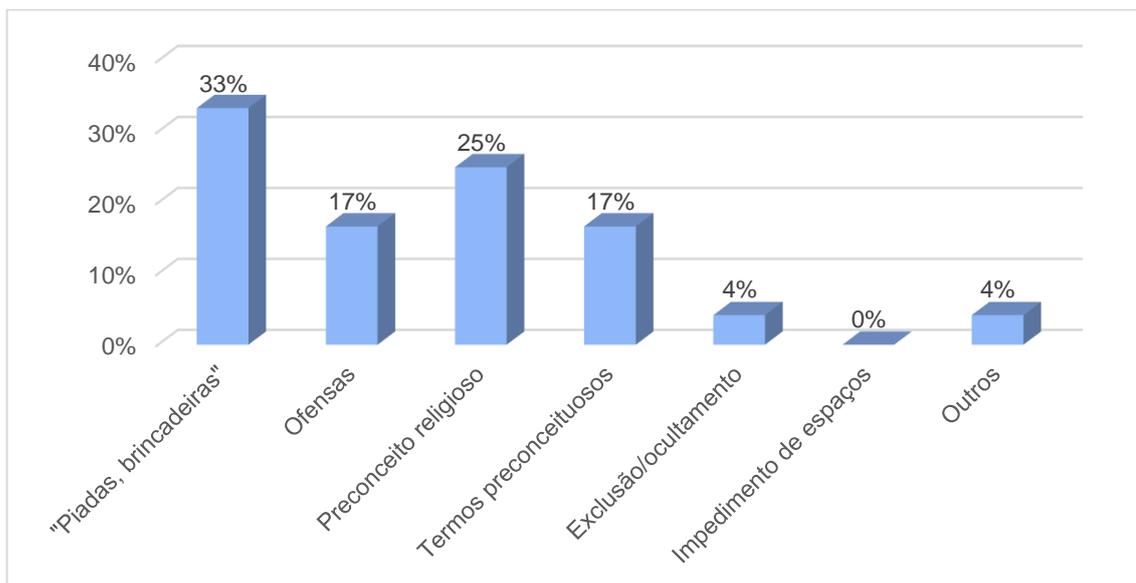


Fonte: O autor (2021)

Nota: Pesquisa de campo: aplicação de questionários online e entrevistas remotas, jun/jul. 2021

Os dados do gráfico 7 indicam que a maior parte dos gestores, coordenadores e professores percebem situações discriminatórias dentro do ambiente escolar. Essa larga percepção aponta que essas práticas não são apenas visualizadas indiretamente ou ocultas, mas também de forma explícita aos profissionais no ambiente escolar. Sabendo disso, outro ponto de análise que deve ser realizado é saber quais as práticas mais recorrentes (gráfico 9) para que se possa atuar de maneira mais afetiva no combate a elas.

Gráfico 9- Situações discriminatórias e preconceituosas mais recorrentes nas escolas em Abreu e Lima, PE – 2021



Fonte: O autor (2021)

Nota: Pesquisa de campo: aplicação de questionários online e entrevistas remotas, jun/jul. 2021
Nesta questão, os colaboradores poderiam escolher mais de uma alternativa como resposta.

Alguns pontos importantes de análise podem ser realizados a partir das práticas discriminatórias e preconceituosas no ambiente escolar. O primeiro é que a maioria das respostas estão relacionadas com as “Piadas, brincadeiras” (33%) mostrando que as práticas com maior recorrência estão relacionadas ao racismo recreativo⁸, onde a brincadeira e liberdade de expressão tomam forma para justificar a discriminação racial contra negros e indígenas. Segundo Adilson Moreira (2020, p. 88-89), as “piadas,brincadeiras” proporcionam graves problemas que perpassam o ambiente escolar e afeta diretamente a vida profissional e pessoal dos estudantes:

[...]O humor racista propaga estereótipos muito graves, estereótipos derogatórios que são responsáveis pela perda de oportunidades sociais dos membros desse grupo. [...]Ele também compromete toda a sociedade porque mantém oportunidades nas mãos de pessoas brancas, aquelas que são vistas como únicos agentes sociais competentes. [...] Representações de negros e de indígenas como pessoas indolentes reforçam um imaginário que reduz as chances de eles terem aceitação no mercado de trabalho ou de serem promovidos; [...]

Nesse sentido, constrói-se no imaginário do estudante falsas ideias sobre si mesmo e sobre o outro, por meio da internalização e reprodução dessas práticas, e assim, hierarquiza as relações sociais se projetando em padrões voltados as pessoas brancas. E sem possuir reflexão

⁸ [...]Esse conceito designa um tipo específico de opressão racial: a circulação de imagens derogatórias que expressam desprezo por minorias raciais na forma de humor, fator que compromete o status cultural e o status material dos membros desses grupos.[...]

aprofundada corre o risco de utilizar a desigualdade como justificativa para atos discriminatórios em relação aos afro-brasileiros e indígenas no país, formando uma falsa realidade por meio do humor racista. Pelo fato de serem adolescentes que estão no ensino médio e que brevemente irão iniciar sua vida profissional, essas ofensas afetam suas ações, reproduzindo essas ideias, mesmo que seja com seu semelhante, caso não haja uma interrupção nesse ciclo isso afetará toda a trajetória do estudante. Ainda de acordo com a respostas dos participantes, um dos professores afirmou não ter observado ou vivenciado nenhum caso de discriminação na escola em que trabalha, sendo uma informação preocupante dado a dificuldade desse profissional em perceber as formas de racismo na escola.

O segundo ponto é o preconceito religioso como a segunda maior recorrência (25%), evidenciando a extrema dificuldade, já existente, de inserir a discussão das religiões de matrizes africanas e/ou afro-indígenas no ambiente escolar, por conta do forte conservadorismo de religiões cristãs hegemônicas no país. Atrelado a isso está o espaço geográfico em que se encontra as escolas, ou seja, o município em que estão localizadas. O município de Abreu e Lima apresenta a maior porcentagem de pessoas que são evangélicas/católicas sendo um ponto de fraqueza na diversidade e/ou abertura para o diálogo, mesmo que não seja determinante, tal situação dificulta até mesmo o conflito⁹.

Esses aspectos dos atos discriminatórios, preconceituosos e ofensivos no ambiente escolar são semelhantes aos casos que ocorrem dentro da sala de aula de acordo com os professores participantes. Com base nas respostas dos professores, 40% afirmaram que já perceberam as ofensas recreativas, mas que também vivenciaram termos preconceituosos e ofensas diretas em igual proporção, como afirma o(a) professor(a) 01 que relatou a “brincadeira” racista relacionada com a Geografia do lugar:

[...]No meio dos alunos. No meio dos alunos, mas muito na questão da diferenciação de origem geográfica de bairro, de uma cidade, ser pobre ou não ser pobre, de ser favelado ou não ser favelado, mas termos racistas [...], provavelmente aparecem, aparecem de maneira velada, mas eu não me lembro do termo. [...]

De acordo com os participantes da pesquisa, a maneira de lidar com essas situações de discriminação racial são com notificações (29%), tanto para o estudante quanto para a família e em menores proporções a abordagem em temas transversais (19%) e em eventos

⁹ Nesse contexto, o conflito é abordado como um ambiente de interação com o outro.

educacionais (14%). Essa porcentagem é semelhante em comparação atuação dos professores que ensinam Geografia, apresentando 33% para a notificação individual e 22% para a abordagem transversal. Apesar do combate específico e o compartilhamento da situação com a família ser importante, ela não é suficiente e pode apresentar baixa eficácia se não for acompanhada e trabalhada no contexto escolar, dentro e fora da sala de aula, fazendo com que os estudantes reflitam sobre a discriminação que foi presenciada, no entanto é preciso saber como discutir, por ser um assunto extremamente delicado para os estudantes que já sofreram.

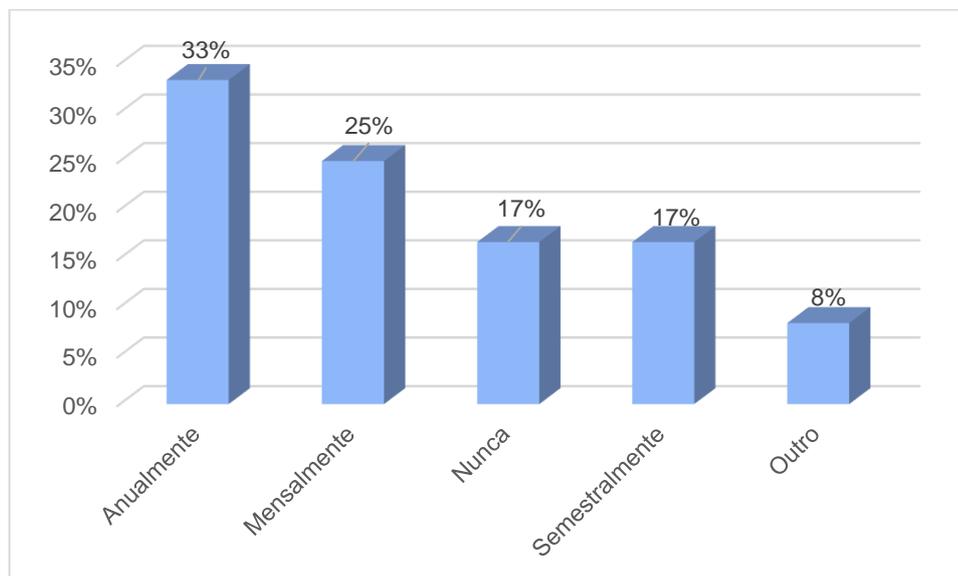
É nesse ponto que a escola deve procurar soluções para combater o racismo existente no ambiente escolar, por meio da promoção de práticas antirracistas na educação. Esse papel da escola deve proporcionar essa mudança de abordagem em ações da escola, como lembra-nos Nilma Lino Gomes (2005.p.146-148):

[...] a idéia de que não é da competência da escola discutir temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira.

Essa realidade rompe a perspectiva tradicional da escola em apenas repassar o conteúdo, ou seja, nesse processo a escola não vai descartar todo o conhecimento adquirido, mas sim, proporcionar diferentes conhecimentos com a inserção e discussão no conhecimento existente de maneira integrada. Evidenciando ainda mais o papel de emancipação dos conhecimentos únicos e eurocêntricos expressos em todo ambiente escolar, pois a internalização desses conhecimentos ultrapassa as linhas do currículo.

Portanto, o ponto de partida para as práticas mitigadoras são as ações e estímulos para a discussão da temática história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (gráfico 10). A implantação de uma educação das relações étnico-raciais é, sem dúvida, uma das maneiras da escola proporcionar mudanças.

Gráfico 10- Frequência das ações e/ou estímulos em relação a discussão da temática história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas em Abreu e Lima, PE – 2021



Fonte: O autor (2021)

Nota: Pesquisa de campo: aplicação de questionários online e entrevistas remotas, jun/jul. 2021

Os longos intervalos na proposição de práticas que contribuam com a discussão e consequentemente combatam os preconceitos e estereótipos em relação aos afro-brasileiros, africanos e indígenas dificultam a efetividade da promoção de uma educação antidiscriminatória, apresentado propostas anuais com 33%. A segunda alternativa mais escolhida foi a frequência mensal com 25%, sendo uma frequência importante no planejamento, mas ainda não é a maioria, em contrapartida, apenas 8% afirmou obter estímulo sempre que precisa, o que retira a responsabilidade da escola e apenas fornece quando solicitado.

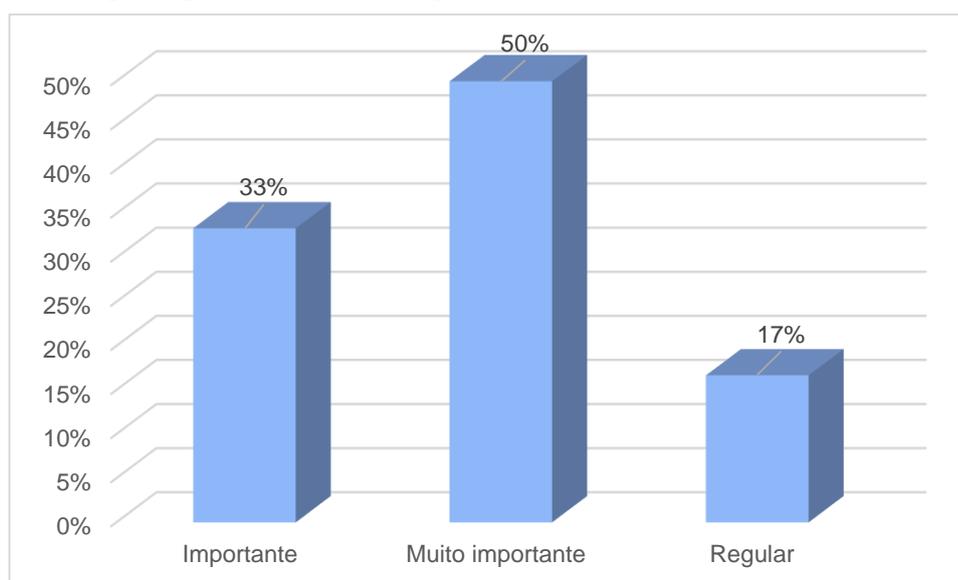
Relacionado a isso, os tipos de propostas de incentivo que vão além da sala de aula mais evidentes foram os projetos interdisciplinares com 32%, discussão em reuniões e datas comemorativas com 18%. Dentre essas ações, projetos e datas comemorativas, a Geografia escolar está incluída em 66,33% entre sempre e quase sempre, indicando uma importante abertura e reconhecimento desta área do conhecimento no combate à discriminação.

Esses dados demonstram que os elementos de propostas extracurriculares concentram-se em momentos específicos diluídos em projetos programados e fixos no calendário escolar em datas “comemorativas” muitas vezes vivenciando apenas o dia da Consciência Negra e em raras situações o “Dia do Índio”, momentos isolados que possuem pouco ou nenhum impacto

na discussão, distanciando uma educação mais combatente às discriminações no ambiente escolar.

O processo de educação antirracista não se esgota nas ações das escolas, mas são impulsionadas e estimuladas por elas, e assim, esse processo vai influenciar e ser influenciado pelo ensino dentro das salas de aula. O ensino de Geografia é um dos impactantes “instrumentos” (gráfico 11) de combate às discriminações por meio do conhecimento e letramento do espaço geográfico, porém entender seu potencial e promover a reflexão por meio de discussões abrangentes não traz o protagonismo, atuação e especificidade nos conteúdos de Geografia.

Gráfico 11- Grau de importância da educação antirracista no ensino de Geografia atribuída pelos professores de Geografia m Abreu e Lima, PE – 2021



Fonte: O autor (2021)

Nota: Pesquisa de campo: aplicação de questionários online e entrevistas remotas, jun/jul. 2021

De acordo com as respostas dos professores, 83% consideram importante a educação antirracista na Geografia. Esse reconhecimento pelos docentes é um importante passo para a desconstrução do racismo no ambiente escolar. Sendo assim, essa percepção precisa ser aproveitada para ampliar a discussão entre os professores e estudantes. Porém, é necessário entender como é percebida essa importância pelos professores que ensinam Geografia, pois vimos que diversos aspectos influenciam a percepção e atuação docente na prática antirracista.

Em relação à contribuição da Geografia para o desenvolvimento da promoção de educação antirracista, o(a) professor(a) 5 respondeu: “Citando fatos e estatística sobre o assunto. Criando condições para que os alunos tenham acesso à informação sobre o assunto.” Essa resposta não revela um aprofundamento, mas apresenta estratégias estimulantes por meio da análise de dados numéricos sobre a Geografia da população. Outra resposta que precisa ser destacada é a do professor 3: “Não contribui. Pelo menos os assuntos que eu vejo, que eu ministrei até agora não vi nenhum assunto que venha colaborar não.”, exemplificando a relação entre atribuir importância e perceber a contribuição, pois o(a) docente participante não consegue enxergar nenhuma contribuição nos conteúdos de todo ano letivo, sendo consequência de lacunas em um ou mais aspectos do seu processo formativo.

Desse modo, existe uma grande dificuldade dos professores que ensinam Geografia em enxergar e discutir as interseccionalidades da história e cultura africana, afro-brasileira, indígena no decorrer das aulas, pois trabalham a discussão étnico-racial dissociada do contexto geográfico ou saturadas em um eixo específico. E esse obstáculo prejudica a leitura espacial dos estudantes, afetando sua atuação no combate as discriminações, preconceitos e conhecimentos equivocados intencionais ou não.

Nesse sentido, o “olhar” sobre o estudante desde o planejamento até o momento após a aula reflete um diagnóstico sobre como está sendo abordada a temática e quais resistências encontradas, além de proporcionar uma desresponsabilização em abordar essa discussão frente as dificuldades. A resposta do professor(a) 2 exemplifica esse processo: “Meu amigo é duro lhe dizer [...] não há interesse, não há interesse, tá certo? [...]” indicando a dificuldade docente em proporcionar um olhar mais crítico diante das resistências dos estudantes, desse modo, Daniel Munduruku (2009, p. 18) traz contribuições para repensar o processo ensino-aprendizagem: “Uma solução é fazer com que os alunos busquem sua ancestralidade. Quando a gente se percebe continuador de uma história, nossa responsabilidade cresce e o respeito pela história do outro também[...]”

Sendo assim, a construção de uma educação antirracista no ensino de Geografia não está voltada apenas à aplicação de uma pauta e/ou conteúdo, mas também, no combate às discriminações respeitando as interseccionalidades que esse processo apresenta. Entendendo como os aspectos formativos, profissionais, pessoais e interpessoais se interrelacionam na busca da descolonização do conhecimento e, conseqüentemente, contribui para romper com as reproduções realizadas pela escola, proporcionando uma proposta de escola emancipatória.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a educação antirracista sob a ótica da educação das relações étnico-raciais no ensino de Geografia não se resume apenas em determinar quem aplica ou não aplica, quem quer ou não quer, pois existe uma complexidade que ultrapassa essas alternativas, principalmente quando falamos da escola pública que apresenta grande diversidade entre os estudantes, necessitando propostas de aprendizagem que atendam essa condição. Com isso, a medição se dá pelo conjunto de propostas que aproximam ou afastam para uma educação antirracista por meio da educação das relações étnico-raciais, indicado pelas lacunas e ausências analisadas ao decorrer do trabalho.

É indiscutível a importância das demandas e mobilizações dos movimentos negros e dos povos indígenas na busca por uma educação efetiva na prática cidadã de pensar, romper e intervir em discussões ocultadas intencionalmente ou não. Sendo assim, a normativa expressa na Lei nº11.645/2008 não nasce da obrigação, mas da necessidade e urgência de combater violências epistêmicas do ambiente escolar, e conseqüentemente da sociedade, além de amparar legalmente a prática ou fiscalizar a falta dela nas instituições de ensino.

A lei influencia nas produções práticas para auxiliar os profissionais da educação. Nesse sentido, as escolas-campo desta pesquisa encontram-se desatualizadas em seus documentos norteadores, não apenas em relação à lei, mas também na atualização anual dos Projetos Político-Pedagógicos. E mesmo que mencione a lei no PPP isso não determina a implementação da abordagem história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no ensino de Geografia e conseqüentemente pouco contribui na promoção de uma educação antirracista na escola. Pois não uso/menção no PPP indica o primeiro ponto de distanciamento/fraqueza/lacuna no incentivo para a discussão de uma educação mais atenta às relações étnico-raciais na escola, que poderia se desdobrar ao ensino de Geografia.

Quanto ao currículo foram identificadas lacunas e possibilidades que influenciam o ensino de Geografia nas escolas analisadas. As abordagens da temática da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na Geografia foram classificadas como fracas no decorrer do ano letivo, principalmente referente à discussão da temática indígena, pois gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores de Geografia apresentam dificuldades de discutir e proporcionar estímulos no ambiente escolar, somando mais um ponto que distancia a efetividade da discussão.

Esses obstáculos na implementação da temática étnico-racial estão relacionados com a formação inicial e continuada, o engajamento pessoal e profissional e a falsa ideia de estar proporcionando um processo de ensino-aprendizagem efetivo para o combate das discriminações, preconceitos e desigualdades dentro e fora da sala de aula. Outro ponto constatado é que entre os seis professores que ensinam Geografia, apenas dois professores possuem graduação na área, dificultando a percepção de se abordar a temática por meio de um “olhar” atento ao espaço geográfico. Além disso, a falta de componentes curriculares que abordem a educação das relações étnico-raciais na formação inicial dos profissionais de educação que atuam na escola, afeta diretamente na abordagem da discussão e na atuação frente as práticas racistas reproduzidas da sociedade.

No contexto da formação continuada foi observado a importância dela para a construção profissional dos professores, porém existe uma dificuldade em fornecer uma formação mais específica para cada área do conhecimento, como na Geografia, sendo necessária maior ampliação na quantidade de escolas, alcançando mais profissionais, além de promover formações relacionadas à temática indígena que apresenta uma lacuna ainda mais patente, dificultando a implementação da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na promoção de uma educação antirracista.

Essas condições se interseccionam com o engajamento pessoal e profissional das pessoas que participam da comunidade escolar. As dificuldades desse processo desencadeiam uma discussão superficial que implanta a abordagem étnico-racial por meio de práticas vagas em temas da diversidade, interdisciplinaridade e coletividade, mas não aprofunda, nem aproveita o potencial crítico-reflexivo da ciência geográfica associada a outras áreas do conhecimento proporcionando um panorama mais diversos do ensino-aprendizagem para a educação das relações étnico-raciais. Além de apresentar maior abertura, mesmo com dificuldades, para a discussão afro-brasileira e africana, as discussões da temática indígena na Geografia poucas vezes são mencionadas, apresentando uma diferença patente entre as duas discussões no ensino de Geografia.

No entanto, observou-se algumas “brechas” que possibilitam uma discussão mais efetiva, principalmente na discussão de conteúdos relacionados à Geografia da população, indicando um ponto de força, que pode ser aprimorado. Correlacionado a isso, a formação inicial tem papel fundamental nesse processo, sendo necessário maior implementação da educação das relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura, especialmente nos cursos de

Licenciatura em Geografia, para que esses futuros professores estejam mais aptos a discutir e/ou construir novas abordagens nos conteúdos.

Além disso, as formações continuadas são responsáveis pelo letramento étnico-racial da maioria dos participantes da pesquisa, havendo a necessidade de ampliação para mais escolas, com formações cada vez mais específicas para as diferentes áreas do conhecimento escolar, com o intuito de romper com essa dificuldade presente na estrutura educacional.

Sendo assim, as possibilidades e conhecimentos científicos e não-científicos precisam alcançar os profissionais de educação, tornando-as cada vez mais preocupadas e capacitadas para a discussão teórico-prática efetiva na educação básica, especificamente na Geografia, onde se situa atualmente em segundo plano. É necessário proporcionar capacitações internas nas escolas enfrentando as resistências pessoais e profissionais existentes, ou seja, a comunidade escolar precisa entender e se comprometer com a importância do planejamento e implementação da educação das relações étnico-raciais na formação básica.

Quanto ao racismo e antirracismo na escola foram identificadas pelos professores discriminações relacionadas ao racismo recreativo, indicando que a maioria das escolas campo de pesquisa apresentam essa prática. Porém, o modo que essas situações são abordadas ainda apresentam falhas, pois mesmo com a atuação da escola e dos professores na presença de situações racistas, ainda persistem muitas situações discriminatórias despercebidas, para isso é necessário a implementação da discussão étnico-racial no planejamento curricular atrelado a promoção de ações e projetos que ultrapassem os dias específicos (“datas comemorativas”) de tratamento do tema, envolvendo toda a comunidade escolar de diferentes áreas, resultando no combate direto e preventivo do racismo na escola.

Mesmo com a existência de propostas interdisciplinares para promoção de uma educação antirracista, elas precisam apontar os conflitos e desigualdades, promovendo a participação equitativa das temáticas afro-brasileiras e indígenas, para que não corra o risco de diluir e agrupar o espaço da Geografia em uma simples diversidade sem aprofundamento e reflexão dos “meandros” dessa temática.

Portanto, ainda existe um caminho a ser percorrido. Aos poucos o combate contra a discriminação na escola vem ganhando espaço, pois já iniciamos essa caminhada por meio da obtenção de leis, normativas e decretos que trouxeram mudanças nos diversos aspectos que circundam a educação, desde a educação infantil até o ensino superior, além de proporcionar

diversas produções norteadoras. No ensino de Geografia esse processo tem ganhado notoriedade em grupos de pesquisa, trabalhos de conclusão de curso, pós-graduação e programas de docência estimulando a participação progressiva de novos estudantes, trazendo modificações nos cursos de formação inicial e continuada, proporcionando mudanças nas práticas dentro e fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Polén, 2019. *E-book*.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A Geografia, a África e os Negros Brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=103321. Acesso em: 18 mai. 2021.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da educação. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 20 jul.2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/1996- 4.024/1961**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Senado Federal, Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 21 ago. 2017.
- BRASIL. **Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 21 ago. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 22 out. 2019.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- COUTO, Aiala Colares Oliveira. A questão racial e a Geografia escolar crítica: caminhos para uma educação antirracista. **Revista GeoSertões**, v. 5, no 10, jun./dez. 2020. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoes/index>. Acesso em: 31 mai. 2021.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, RJ, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_livres/v12n23a07.pdf. Acesso em: 7 set. 2017.
- DUARTE, Paulo César. Os afro-descendentes e as políticas de inclusão no Brasil: a marcha zumbi dos palmares e a lei 10639/03. **Faculdade de Ampére – FAMPER**, Paraná, p. 65-76, 2008. Disponível em: <http://famper.com.br/download/paulo.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017.
- FANNELI, Giovana de Cássia Ramos. A lei 11.645/08: história e mudança curricular. História e democracia: precisamos falar sobre isso. In: ENCONTRO ESTADUAL DE

HISTÓRIA DA ANPUH, 24., 2018, São Paulo. **Anais eletrônicos**. São Paulo: UNIFESP, 2018. Disponível em : https://www.encontro2018.sp.anpuh.org/resources/anais/8/1533001207_ARQUIVO_A_Lei_11645_Giovana_Cassia_Ramos_Fanelli.pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.p.1-10.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades: Abreu e Lima**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/abreu-e-lima/panorama>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

JORGE, Ana Cristina Lopes. A representação dos povos originários na geografia escolar e a lei 11.645/08: reflexões e perspectivas para descolonização dos saberes. *IN: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS*, 7., 2014, Espírito Santo. **Anais eletrônicos**. Espírito Santo: Congresso Brasileiro de geógrafos, 2014. Disponível em: http://www.cb2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404495646_ARQUIVO_aRTIGOCBG_AnaCristina.pdf. Acesso em: 06 de jan. 2018.p.1-9.

LAMAS, Fernando Gaudereto; VICENTE, Gabriel Braga; MAYRINK, Natasha. Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 2, n. 1, p. 124-139, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/14973>. Acesso em: 14 dez. 2019.

MICHALISZYN, Mario Sergio. Diversidade étnica-raça e etnia. In: MICHALISZYN, Mario Sergio. **Relações étnico-raciais para o ensino da identidade e da diversidade cultural brasileira**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Polén, 2019. *E-book*.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: uma conversa sobre a origem da cultura brasileira**. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

OLIVEIRA, Rafael Cícero. Por uma Geografia da África: elementos para uma educação étnico-racial. *In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA*, 12., 2009. **Anais**. Montevideu-Uruguaí: EGAL, 2009. p.1-14. Disponível em: <http://docplayer.com.br/23249427-Por-uma-geografia-da-africa-elementos-para-uma-educacao-etnico-racial-1-rafael-cicero-oliveira-2.html>. Acesso em: 26 out. 2017.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação. **GRÊs e Escolas**. Pernambuco: SEEPE, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=77>. Acesso em: 25 out. 2020.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação. **Orientações teórico-metodológicas de Geografia**, Pernambuco: SEEPE, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/1037/Orientacoes-tm-geografia-em.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2018.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação. **Relação das escolas com seus respectivos diretores e endereços**. Pernambuco: SEEPE, 2013. Disponível em:

http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/21557/RELACAO_DAS_ESCOLAS_ESTADUAIS_2020_METRONORTE.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

REIS, Maria da Conceição dos; SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. A lei nº 10.639/2003 nas escolas pernambucanas: políticas e práticas curriculares para sua implementação. Reunião Nacional da ANPED, 37, 2015, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis SC, 2015. p.1-17. Disponível em: <http://anped.org.br/biblioteca/item/lei-no-106392003-nas-escolas-pernambucanas-politicas-e-praticas-curriculares-para>. Acesso em: 08 set. 2017.

ROCHA, Solange; SILVA, José Antônio Novaes da. À luz da lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 5, n. 11, p. 55-82, out. 2013. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/189>. Acesso em: 12 dez. 2019.

RODRIGUES, Cintia Regina. A lei 11.645/08 e os seus desdobramentos para a questão indígena nas práticas educativas. **Revista Interletras**, v. 6, Edição número 24, 2017. Disponível em: https://www.unigran.br/dourados/interletras/ed_anteriores/n24/artigos.php. Acesso: 20 mar. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Renato Emerson dos. Ensino de geografia e currículo: questões a partir da lei 10.639. **Terra livre**, São Paulo, p. 141-160, 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/80401226/Terra-Livre-n-34-2010>. Acesso em: 21 ago. 2017.

SANTOS, Renato Emerson N. dos; SANTOS, Ronald Coutinho. Desafios para a implementação de uma educação antirracista no ensino de geografia: os conflitos na prática cotidiana de professores (ES). **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**. v. 12, n. Ed. Especial – Caderno Temático: “Geografias Negras”, p. 78-108, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/855> . Acesso 20 mai. de 2021.

SILVA, Daniel Do Vale. Os aspectos legais para implantação da temática história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas estaduais de Pernambuco: desdobramentos no ensino de geografia. **Anais V CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48438>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SILVA, Daniel do vale. **Aspectos legais e ações desenvolvidas para implantação da temática história e cultura afro-brasileira no ensino de Geografia nas escolas públicas estaduais de Pernambuco**. Recife: IFPE/Propesq, 2018. (Relatório de pesquisa de iniciação científica).

SILVA, Daniel do vale. **Formação de professores e relações étnico-raciais na região metropolitana do Recife**: o curso de licenciatura em Geografia da UFPE em contexto. Recife: IFPE/Propesq, 2019. (Relatório de pesquisa de iniciação científica).

SILVA, Edson. Povos indígenas: história, culturas e o ensino a partir da lei 11. 645. **Revista Historien UPE**, Petrolina, v. 7, p. 39-49, 2012. Disponível em:

<http://revistahistorien.blogspot.com/2018/07/historien-n-7-junnov-2012.html>. Acesso em: 23 mar. 2021.

TONINI, Ivaine Maria. Identidades étnicas: a produção de seus significados no livro didático de geografia. Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, 24, 2001, Caxambu-MG. **Anais...** Caxambu, ANPED, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt13>. Acesso em: 29 mai. 2020.

TRINDADE, Rosa Margarida de Carvalho Rocha e Azoilda Loretto da. Ensino Fundamental. In: **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 28 set.2021.