

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

MIRELE MACEDO DA SILVA

Entre presenças e ausências: Um olhar negro para o continente africano e a população negra no material de apoio ao Currículo Paulista

Between presences and absences: A black look at the African continent and the black population in the support material for the Paulista Curriculum.

São Paulo

2023

MIRELE MACEDO DA SILVA

Entre presenças e ausências: Um olhar negro para o continente africano e a população negra no material de apoio ao Currículo Paulista

Trabalho de Graduação Integrado (TGI) apresentado ao Departamento de geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Bacharel em geografia.

Área de Concentração: geografia Humana

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Donizeti Giroto

São Paulo

2023

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

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

Se SILVA, MIRELE MACEDO
Entre presenças e ausências: Um olhar negro para o continente africano e a população negra no material de apoio ao Currículo Paulista / MIRELE MACEDO SILVA; orientador EDUARDO GIROTTO - São Paulo, .
48 f.

TGI (Trabalho de Graduação Individual)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia.

1. Ensino de Geografia. 2. Relações étnico-raciais. I. GIROTTO, EDUARDO, orient. II. Título.

Dedico este trabalho a minha família, em especial, a memória do meu avô João Eugênio, com amor, admiração e gratidão pelo apoio durante todos esses anos de graduação.

AGRADECIMENTOS

À Deus e aos que vieram antes de mim, por terem me conduzido até aqui.

À minha mãe, Maria Aparecida, mulher, baiana e forte, por sempre acreditar em mim e amparar nos momentos de dúvidas e incertezas em relação a minha permanência na Universidade. Obrigada por sempre me incentivar em relação aos estudos e na vida.

Ao meu pai, Mario Augusto, por ser um referencial de resistência diante das adversidades. Obrigado por sempre me fazer acreditar que merecemos sonhar, independente das circunstâncias.

Ao meu irmão, Ailton Macedo, por ser um amigo e um porto seguro nos momentos que mais precisei.

Ao Alexander Augusto, por partilhar essa jornada de crescimento emocional e intelectual comigo nos últimos meses.

As amigas, construídas dentro e fora dos muros da Universidade. Em especial, à Thayná Vieira, Luiz Felipe, Audrei Martins, Pedro Luís, Leno Dias, Breno Ramos, Thiago Assunção e tantos outros que não cabem aqui, mas foram importantes nessa trajetória.

Ao Prof. Dr. Eduardo, pela paciência durante o processo de definição e orientação do trabalho, mesmo com todas as minhas dificuldades e demora.

À Prof. A Dra. Glória Anunciação, pelos conselhos e momentos de reflexão durante o processo de construção desse trabalho.

Joguem fora a abstração e o
aprendizado acadêmico, as regras, o
mapa e o compasso. Sintam seu caminho
sem anteparos. Para alcançar mais
pessoas, deve-se evocar as realidades
pessoais e sociais — não através da
retórica, mas com sangue, pus e suor.

(ANZALDÚA, Glória, 2000)

RESUMO

SILVA, Mirele Macedo. **Entre presenças e ausências:** Um olhar negro para o continente africano e a população negra no material de apoio ao Currículo Paulista. 2023. 48 f. Trabalho de Graduação Individual (TGI) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

O presente estudo busca refletir sobre a abordagem dos conteúdos referentes ao continente africano e a população negra nos materiais didáticos de geografia em circulação no Estado de São Paulo. A análise apresentada neste trabalho está fundamentada na constatação de que há ainda uma grande carência e insuficiência na abordagem das relações étnico-raciais negra nesses materiais, principalmente, quando consideramos a legislação. Esta insuficiência contribui para manutenção do racismo e processos discriminatórios nos contextos educativos, algo que tem sérios impactos na construção da auto-estima e identidade de alunos negros. A minha vivência como aluna da educação pública e hoje professora em formação também perpassam a construção desse trabalho, que encontra-se alicerçado teoricamente a partir de autores que tratam sobre a temática racial e educação. Ressaltamos que tal análise, implica compreender o racismo e como este se articula. É importante salientar ainda o papel da geografia, enquanto disciplina que oportuniza uma leitura crítica da realidade possibilitando interferir na difusão de estereótipos racistas que colocam a Europa, bem como os europeus na centralidade do mundo.

Palavras-chave: Ensino de geografia. Relações étnico-raciais. Lei 10.639/03

ABSTRACT

SILVA, Mirele Macedo. **Entre presenças e ausências:** Um olhar negro para o continente africano e a população negra no material de apoio ao Currículo Paulista : .2023. 48 f. Trabalho de Graduação Individual (TGI) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

The present study seeks to reflect on the approach of contents related to the African continent and the black population in geography didactic materials in circulation in the State of São Paulo. The analysis presented in this work is based on the finding that there is still a great lack and insufficiency in the approach to ethnic-racial relations in these materials, especially when we consider the legislation. This insufficiency contributes to the maintenance of racism and discriminatory processes in educational contexts, something that has serious impacts on the construction of self-esteem and identity of black students. My experience as a student of public education and today as a teacher-in-training also permeates the construction of this work, which is based on the reading of authors who deal with the issue of race and education. We emphasize that such analysis implies understanding racism and how it is articulated. It is also important to highlight the role of geography as a discipline that provides an opportunity for a critical reading of reality, making it possible to interfere in the dissemination of racist stereotypes that place Europe, as well as Europeans, at the center of the world.

Keywords: Teaching of Geography. Ethnic and racial relations. Law 10.639/03.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Currículo em Ação - 7º Ano Ensino Fundamental, Vol. 1, p. 113	34
Figura 2 -	Currículo em Ação - 7º Ano Ensino Fundamental, Vol. 1, p. 115	34
Figura 3 -	Currículo em Ação - 7º Ano Ensino Fundamental, Vol. 1, p. 123	35
Figura 4 -	Currículo em Ação - 7º Ano Ensino Fundamental, Vol. 1, p. 161	36
Figura 5 -	Currículo em Ação - 7º Ano Ensino Fundamental, Vol. 1, p. 159	37
Figura 6 -	Currículo em Ação - 8º Ano Ensino Fundamental, Vol. 1, p. 159	37
Figura 7 -	Currículo em Ação - 8º Ano Ensino Fundamental, Vol. 2, p. 119	38
Figura 8 -	Currículo em Ação - 8º Ano Ensino Fundamental, Vol. 2, p. 107	38
Figura 9 -	Currículo em Ação - 8º Ano Ensino Fundamental, Vol. 2, p. 110	39
Figura 10 -	Currículo em Ação - 8º Ano Ensino Fundamental, Vol. 1, p. 110	39
Figura 11 -	Currículo em Ação - 9º Ano Ensino Fundamental, Vol. 1, p. 116	40
Figura 12 -	Currículo em Ação - 9º Ano Ensino Fundamental, Vol. 1, p. 119	40
Figura 13 -	Currículo em Ação - 9º Ano Ensino Fundamental, Vol. 1, p. 115	41
Figura 14 -	Currículo em Ação - 9º Ano Ensino Fundamental, Vol. 1, p. 107	41

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 TRAJETÓRIA DO CONCEITO DE RAÇA	13
2.1 FALEMOS BREVEMENTE SOBRE A geografia E A QUESTÃO RACIAL	16
3. RACISMO, MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO	21
3.1 REVISITANDO O DEBATE SOBRE A LEI 10.639/03	25
3.1.1 ESCREVIVENDO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA	27
3.1.1.1 CURRÍCULO EM AÇÃO: O MATERIAL DE APOIO AO CURRÍCULO PAULISTA	31
4. ANÁLISE DOS MATERIAIS SELECIONADOS	33
4.1 CURRÍCULO EM AÇÃO: 7º ANO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	34
4.1.1 CURRÍCULO EM AÇÃO: 8º ANO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	38
4.1.1 CURRÍCULO EM AÇÃO: 9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	45

1 INTRODUÇÃO

Os séculos de opressão e desumanização sistêmica a qual foram submetidas a população negra, afetou não apenas a forma como a sociedade a enxerga, mas também sua percepção em relação a si. Dessa forma, a persistência da desigualdade racial, discriminação e racismo por meio das instituições estatais, o que inclui a escola, reproduzindo estereótipos através de materiais didáticos e práticas pedagógicas não comprometidas com uma educação para igualdade racial torna-se a tônica quando discutimos as relações étnico-raciais na educação.

Nesse contexto, a Lei 10.639/2003 ao tratar da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica das redes pública e privada do país, configura-se como marco importante no combate ao racismo nos contextos educativos. Vê-se que, embora a Lei 10.639/2003 tenha representado um avanço significativo no que se refere o reconhecimento do racismo, bem como um maior apelo a valorização da diversidade nos currículos oficiais, estes pressupostos não reverberam no atendimento de todas as demandas históricas.

Assim, o livro didático constitui-se como importante instrumento regulador das práticas curriculares na escola, contudo, a partir da implementação do programa São Paulo Faz Escola, em 2008, instrumento vem sendo “substituído” segundo Catanzaro (2012), por materiais apostilados que em seu escopo configura-se como uma tentativa de uniformizar o processo de ensino e aprendizagem em todo estado.

Neste sentido, observa-se que as investigações sobre as retratações do continente africano e da população negra em materiais didáticos vêm se expandindo na literatura acadêmica brasileira, principalmente, em decorrência da promulgação da LEI 10.639/2003. A maioria das pesquisas pensando o Ensino de geografia, no entanto, são realizadas tendo os livros didáticos como objeto de análise.

Dessa forma, o presente trabalho busca refletir sobre a abordagem dos conteúdos referentes ao continente africano e a população negra nos materiais didáticos de geografia em circulação no Estado de São Paulo. Nesse sentido, o estudo encontra-se organizado da seguinte maneira: em um primeiro momento, buscamos compreender o racismo a partir da trajetória do conceito de raça, apontada por diversos autores como fundamental para compreensão das desigualdades raciais. Em seguida, evidenciar a relação da geografia com a questão racial e, conseqüentemente, compreender como a mesma pode contribuir para esse

debate. Logo após, o contexto das relações étnico raciais negras no mundo da educação e a importância da Lei 10.639. Através da proposta metodológica, busca-se contribuir para uma discussão mais ampla em que se refere essa análise. Por último, são apresentados os resultados dos materiais analisados

2 TRAJETÓRIA DO CONCEITO DE RAÇA

O avanço do debate público acerca das relações étnico raciais negras tem-se intensificado nas últimas décadas. As pesquisas indicam uma relação intrínseca entre o racismo e outras formas de exclusão social. Dessa forma, o racismo enquanto ideologia¹ que sustenta a desigualdade racial permanece contribuindo para negação de direitos à população negra e manutenção de estruturas de poder que hierarquizam os sujeitos, conferindo-lhes uma série de desvantagens nos diferentes âmbitos sociais.

Partindo desse pressuposto, compreender os mecanismos de subordinação social desses grupos torna-se indispensável, visto que ainda hoje não é incomum nos depararmos com leituras sobre o continente africano e a população negra que reforçam essa dinâmica a partir da criação e reprodução constante de estereótipos negativos. Assim, ao discutirmos as relações étnico-raciais devemos recorrer à lei e sua instrumentalização a partir das instituições estatais, mas também tratar da dimensão histórica, moral e simbólica do racismo.

Por isso mesmo, tratar sobre o conceito de raça, bem como sua trajetória histórica é importante, pois essa noção exerce um papel preponderante na definição de mecanismos que permanecem contribuindo para manutenção e perpetuação de processos discriminatórios² aos quais dão esteio as desigualdades raciais que afligem os sujeitos negros. Como aponta Guimarães (2022, p.25):

Modernamente, quando falamos de raça estamos nos referindo a uma categoria que engloba cinco dimensões: (a) hereditariedade pelo sangue de características morais e intelectuais; (b) a classificação das sociedades humanas segundo características somáticas - cor, cabelo, formato dos lábios e do nariz; (c) a utilização das duas dimensões anteriores em discursos políticos designando iguais e inferiores, ou seja, justificando

¹ MACHADO, Marta, LIMA, Márcia; NÉRIS, Natália. Racismo e insulto racial na sociedade brasileira: dinâmicas de reconhecimento e invisibilização a partir do direito. *Novos estudos CEBRAP* [online]. 2016, v. 35, n. 3, pp. 11-28.

² Moreira, ao tratar da pluralidade de significados da palavra discriminação, pensando, principalmente, o contexto das relações raciais no Brasil, observa que a classificação de indivíduos a partir de determinados critérios tem sido utilizada para o alcance de algum interesse público. Partindo dessa perspectiva, a palavra discriminação também pode estar atrelada a uma conotação negativa no mundo do Direito, ao indicar a imposição e ou subordinação de um indivíduo a partir de tratamento desvantajoso ou a partir de um julgamento moral negativo: "Ela tem sido usada para categorizar as práticas daquelas instituições que não tomam as medidas necessárias para que pessoas de diferentes grupos estejam representadas nos seus quadros" (Moreira, 2017, pp. 28 - 36).

hierarquias sociais; e (d) a utilização dessas noções em discursos de história natural que pretendem explicar a história social, ou se seja, a redução do mundo cultural ao natural.

Esta raça, embora apropriada historicamente pela população negra na resistência frente à desumanização constante, bem como pelas instituições estatais no intuito de promover políticas públicas, em sua gênese e a partir de processos históricos distintos, a noção de raça fora constituída tendo como pressuposto a classificação das sociedades humanas, pela atribuição de características físicas e culturais que passam a justificar a exploração, dominação e as diversas formas de violência perpetradas pelos grupos dominantes.

Nesse sentido, quando pensamos sobre a gênese das desigualdades raciais e processos discriminatórios, a conquista e colonização da América e outros continentes pelos europeus é ponto crucial para compreensão da persistência do racismo e outros mecanismos de exclusão social, sobretudo, nas sociedades pós-escravistas. O início da empreitada colonial nas Américas e outros continentes pelos europeus no século XVI, foi um marco importante ao considerarmos o engajamento da noção de raça, visto que será a partir desse momento que serão impostas as identidades raciais não-europeias e não-brancas.

Segundo autores (HANSELBG, 1979; SANTOS, 2016; QUIJANO, 2015), embora a visão negativa sobre o negro tenha sido condicionada pelos europeus antes mesmo do escravismo nas Américas, é a partir desse contexto, bem como pela expansão mercantilista que o conceito de raça será reforçado. Dessa forma, a estrutura colonial foi responsável por produzir discriminações de cunho racial e cultural que colocam os europeus como o ideal, os povos e culturas que se distanciam dos seus interesses como menos evoluídos.

Nessa direção, Almeida (2019), destaca a participação do projeto iluminista no século XVIII no que se refere à subordinação dos povos colonizados. Segundo o autor, ao forjar uma pretensa universalidade da razão, sob o pretexto de instituir a liberdade e salvar o mundo do obscurantismo religioso, o Iluminismo foi responsável por fortalecer dicotomias entre grupos humanos ao passo que conclamava a Europa e os europeus como berço da civilização e racionalidade. Prosseguindo, argumenta (ALMEIDA, 2019, p.22):

Ora, é nesse contexto que a raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo de

morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea. Assim, a classificação dos seres humanos serviria, mais do que para o conhecimento filosófico, como um das tecnologias do colonialismo europeu para submissão e destruição de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania.

Assim, o argumento empregado pelos europeus de levar a “civilização”³ para povos considerados selvagens e primitivos contribuiu para justificar as diversas formas de violência física e simbólica que seriam perpetradas contra grupos humanos com base em completamente distinções artificiais. Nesse sentido, foram sendo materializadas nas experiências do colonialismo nas Américas e outros continentes e pela valorização da identidade e cultura branca em detrimento da desqualificação dos povos colonizados.

Numa leitura similar Quijano (2015), argumenta como o colonialismo foi responsável por produzir essas discriminações. Segundo o autor, embora tenha havido uma falência do colonialismo enquanto sistema de dominação política, a estrutura de poder colonial permanece atuante ao pensarmos as relações sociais. Nesse sentido, a colonialidade como novo padrão de dominação muito mais sofisticado, irá além da exploração e dominação de recursos e mão de obra, sendo expandida para negação e silenciamento de outras formas de produção de conhecimento que não sejam brancas ou europeias, o que traduz-se no fortalecimento de uma suposta crença na superioridade intelectual e moral com base na imposição de identidades raciais.

(...)Em Não-Europa haviam sido impostas identidades raciais não-europeias ou não-"brancas". Mas elas, como a idade ou o gênero entre os "europeus", correspondiam a diferenças naturais de poder entre europeus e não europeus. Em Europa estão em formação ou já estão formadas as instituições modernas de autoridade: os estados-nação modernos e suas respectivas "identidades". Em No-Europa só são percebidas as tribos e as etnias, o passado "pré-moderno", claro. Elas serão substituídas por Estados-Nação como na Europa. A Europa é civilizada. Não, a Europa é primitiva. O sujeito racional é europeu. Não-Europa é objeto de conhecimento. Não por acaso, a ciência que estudará os europeus se chamará "Sociologia". A que estudaria os não-europeus se chamará "Etnografia". (tradução do autor). (QUIJANO, 2015, p.21).

Nesta perspectiva, a classificação das sociedades humanas a partir da

³ A palavra “civilização” é frequentemente empregada nesse contexto para indicar determinado grau de “desenvolvimento” dos povos, nos diferentes aspectos. Essa noção estaria atrelada, principalmente, ao “progresso” tecnológico (ALMEIDA, 2019, p.21-22).

criação e imposição de identidades raciais, como exposto acima, coloca em evidência a constituição de lugares e papéis sociais nos quais a presença desses indivíduos será naturalizada e condicionada até os dias de hoje. Assim sendo, o lugar do sujeito não-branco e europeu estaria vinculado ao “primitivo” e “selvagem” e do branco europeu ao “racional” e “civilizado”.

O fortalecimento dessas fronteiras no século XIX, ancoradas em teorias científicas racistas, as quais ainda ressoam em diferentes narrativas acerca da população negra, contribuiria para legitimar ações expansionistas dos estados-nação modernos europeus no continente africano e outros, resultando na ocupação de territórios, retaliação e saque, bem como na desvalorização, destruição, ressignificação de modos de vida dos povos colonizados e explorados.

Assim, a classificação das sociedades humanas a partir da ideia de raça, bem como em discursos geoculturais que buscam hierarquizar, coloca em evidência a manutenção e fortalecimento de um padrão de poder eurocêntrico em que a naturalização de papéis e lugares atribuídos aos sujeitos "não brancos" e "não europeus" são ainda preponderantes para manutenção de dicotomias superior/inferior e colonizador/colonizado, sobretudo, nas sociedades pós-coloniais.

A imposição e fortalecimento desta perspectiva, enquanto emblema da modernidade, portanto, permanece contribuindo para inferiorização e categorização dos povos colonizados, sendo essencial para o desenvolvimento e fortalecimento do capitalismo, ao passo que legitima a exploração nas sociedades pós-coloniais. Desse modo, a perspectiva eurocêntrica ainda é encarada como uma única forma válida de produção do conhecimento como veremos mais a frente, não só partindo do ponto de vista dos europeus e de outras hegemonias, mas também daqueles que são e foram educados sob essa égide. A partir dessa leitura, indaga-se: como a ciência geográfica relaciona-se com a questão racial? Como ela pode contribuir para promoção da igualdade racial que trata a lei? É o que tentaremos responder a seguir.

2.1 FALEMOS BREVEMENTE SOBRE A geografia E A QUESTÃO RACIAL

Segundo Reclus (2011), a concepção de progresso desenvolvida a partir de uma racionalização ocidental é insuficiente para determinar uma noção definitiva

desse conceito. Ao contrapor essa concepção, instituída a partir de uma racionalização ocidental, defende a urgência de evitar atribuir a ciclos da vida terrestre uma evolução necessariamente análoga àquela que a humanidade contemporânea percorreu, com esta generalização de “progresso” como régua universal com a qual se mede os povos.

Em suma, apesar da ciência ter refutado a idéia de que alguns grupos eram superiores a outros biologicamente: “a permanência dessa premissa no imaginário dos povos deixa evidente a conveniência de tal formulação para a manutenção do sistema-mundo-moderno-colonial” (Cesar & Costa, 2011, p.25). Nesta perspectiva, vemos que a classificação das sociedades humanas a partir da noção de “raça” construída socialmente e fruto da atribuição de características biológicas que passam a justificar a desigualdade, continua sendo um fator determinante na manutenção do racismo e outros processos discriminatórios.

A partir dessa leitura, podemos estabelecer uma relação entre a noção de raça construída socialmente e a consolidação da ciência geográfica, visto que a geografia está na centralidade da conquista colonial (MORAES, 2000). Assim, a geografia começa seu processo de institucionalização como ciência no século XIX. Nesse contexto, marcado pela formação dos estados-nação modernos, os territórios eram bastante heterogêneos, e não havia grandes relações econômicas e políticas.

A maior produção de conhecimentos sobre os territórios política e economicamente, portanto, passam a pautar discursos de defesa do ideal de nação e nacionalidade, entendidos como indispensáveis ao “progresso” de um povo, bem como justificar a suposta superioridade de alguns grupos étnicos em relação a outros. Assim, temas como domínio e organização do espaço, apropriação do território e variação regional destacaram-se. Diversos trabalhos avançaram no sentido de consolidar a geografia como “síntese de todos os conhecimentos relativos à Terra”. Dessa forma, era indispensável que se pensasse o espaço, bem como sua apropriação.

Vale lembrar que conhecer o espaço constitui a primeira forma de sua apropriação, o passo inicial do processo de colonização, que se reitera enquanto existirem frentes pioneiras avançando no território (mesmo após a emancipação política das colônias). Enfim, a colonização - por ser um processo interessando diretamente a relação sociedade-espaço - coloca vários temas tratados pela geografia no centro de interesse da explicação da dinâmica das formações sociais por ela criadas, e esse berço colonial

atua como forte determinação de seus desenvolvimentos ulteriores. (MORAES, 2000, p. 4)

A produção de conhecimentos geográficos, portanto, assentava-se em projetos coloniais e no ideal de nação e nacionalidade, sendo entendidos como necessário não apenas para defesa dos territórios em formação ou consolidados na Europa, mas para a conquista e controle sobre outros grupos e seus recursos.

Nesse sentido, a ideia de “raça” construída socialmente e reforçada pelo modo de produção capitalista foi responsável por estabelecer hierarquia entre os povos, através do domínio e controle do espaço e a desqualificação moral dos povos colonizados. Esta desqualificação, ao passo que legitimou a dominação sob a ótica do “progresso” e a partir do argumento da “missão civilizatória” ao levar as técnicas mais “avançadas” aos povos menos afortunados, contribuía para a construção do imaginário negativo em torno da população negra e outros grupos a partir de leituras espaciais, pois como nos lembra Santos (2010, p. 5):

A “raça” é então um constructo que, ancorado em leituras do espaço, estrutura também relações de poder com o espaço e no espaço. Leituras de espaço estão, portanto, na base de conformação do nosso padrão de “relações raciais”: primeiro, porque leituras de espaço orientam a própria constituição e naturalização da ideia de “raça” e as classificações em grupos raciais; segundo, porque são leituras de espaço que estruturam e autorizam as hierarquizações entre os grupos raciais – o que confere supremacia aos “europeus” que qualifica Grosfoguel é, na verdade, uma visão de mundo que aponta a Europa como superior aos outros continentes (melhor dizendo, superior às outras regiões geoculturais do planeta).

A partir do trecho exposto acima, ressalta-se o caráter eminentemente geográfico que está na base da constituição das identidades raciais. Dessa forma, ao pensar em “negros” associa-se à África, ao pensar em “brancos” associa-se à Europa, e ao pensar em “amarelos” associa-se à Ásia, mesmo sabendo-se que essas associações são artificiais (SANTOS, 2011). Assim, estas narrativas que buscam atribuir a determinados grupos uma origem comum, continuam a ordenar práticas, comportamentos sociais a partir de leituras espaciais. Nesse sentido, a hierarquização dos grupos raciais, com base na imposição de identidades, contribuem para associações nas quais a Europa, bem como “brancos” representam o progresso e os outros grupos raciais e continentes o primitivismo.

Ainda nesta perspectiva, raça passa a ser interpretado como um conceito que

também condiciona e estabelece relações de poder no espaço. Nesse sentido, há uma hierarquização, portanto, não apenas dos povos colonizados, mas também das regiões, a partir de uma adoção universal de visões de mundo tendo como parâmetro o continente europeu enquanto locus do progresso. Por isso mesmo, a dominação de grupos étnicos e territórios pelos grupos dominantes europeus, surgiria como algo natural, benéfico, cabendo ao homem branco europeu a missão de levar as técnicas, bem como os costumes mais avançados aos povos menos afortunados do mundo.

Mais adiante, ao propor essa leitura crítica da geografia, Santos (2011, p. 11) observa que “a visão de mundo que a geografia constrói alicerça as identidades raciais”. Assim, o Ensino de geografia, seria um meio importante:

(i) Da associação entre grupos raciais e regiões (geoculturais) de origem, que dá esteio à permanência da idéia de raça enquanto reguladora de comportamentos, valores e relações sociais, econômicas e de poder; (ii) Da divisão dicotômica do mundo (desde Ratzel) entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos – e, no meio deles, os países “em desenvolvimento” (...), (iii) Da difusão da monocultura do tempo(espaço) linear, pela forma como se trabalha o papel da técnica como dimensão evolutiva (...) (iv) Da visão do mundo contemporâneo como sendo o transbordamento de processos econômicos, políticos, sociais militares e culturais da Europa (...) (v) Da difusão de uma visão tecnicista e cartesiana de mundo, p. ex., pela forma como ensinamos Cartografia.(...) (SANTOS, 2011, p.11)

Dessa forma, vemos que a geografia, durante todo o seu processo de consolidação como ciência, esteve atrelada aos interesses dos grupos dominantes, servindo a projetos coloniais de poder, seja através do planejamento e ações de defesa de territórios, bem como pela gestão de recursos dos territórios conquistados. Além disso, exerceu um papel relevante em que se refere a construção e fortalecimento das identidades raciais, as quais dão esteio aos estereótipos e visões negativas sobre a população negra e o continente africano que observamos até os dias de hoje.

Entendido o papel da geografia no debate das relações étnico-raciais negras, concordamos com autores (RATTS, 2016; SANTOS, 2010) sobre a importância da geografia como uma disciplina posicional que oportuniza uma leitura crítica do espaço, bem como das contradições e injustiças presentes nele, pois conhecer o espaço e as relações sociais que se dão sobre ele, é o primeiro passo não apenas para poder se apropriar, mas também atuar sobre ele.

Nesse sentido, sabe-se que o escravismo deixou marcas profundas na sociedade brasileira. Partindo desse pressuposto, na próxima seção buscaremos fazer uma retrospectiva histórica da inserção da população negra na educação, bem como o papel dos movimentos sociais foram essenciais para ampliar o debate sobre o racismo no mundo da educação.

3. RACISMO, MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO

Ao tratarmos sobre o legado da escravidão no Brasil, sobretudo, pensando a educação: “tem-se observado no país a convivência de desigualdade e preconceito raciais bastante intensos com o mito da democracia racial, ou de um racismo cordial.” (ROSENBERG, 1998, p. 73). Nessa perspectiva, sabemos que, a abolição da escravatura no Brasil não representou um ato de bondade das elites brasileiras, mas a necessidade de se adequar às transformações engendradas pelo modo de produção capitalista que estavam em curso, promovendo mudanças significativas nas relações sociais, de trabalho e econômicas.

Numa mesma direção Santos (2010), aponta que concomitantemente com a abolição da escravatura, as políticas de branqueamento da população e, conseqüentemente, território que se dão, principalmente, a partir da segunda metade do século XIX e estende-se ao longo do século XX, visando o controle populacional, através do incentivo da entrada de imigrantes europeus no Brasil para trabalharem nas lavouras de café e, posteriormente, indústria, representou um apagamento massivo da população negra nos diversos âmbitos sociais.

Nesse sentido, ao tratar sobre a trajetória da escolarização da população negra e outros grupos não-brancos, autores (GONÇALVES, 2022; HANSELBG, 1978; ROSEMBERG, 1998; SANTOS, 2010), ressaltam o caráter excludente e reprodutor de desigualdades raciais que sempre estiveram atreladas a instrução pública no Brasil. No que concerne ao período colonial, por exemplo, o aprendizado da leitura e escrita era algo vetado aos cativos. Segundo Petronilha (2000, p. 135):

Sobretudo os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas quando estas existiam, embora a alguns fosse concedido, a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas de padres jesuítas. Estes, visando a “elevação moral” de seus escravos, providenciavam escolas, para que os filhos dos escravizados recebessem lições de catecismo e aprendessem as primeiras letras, sendo-lhes impedido, entretanto, almejar estudos de instrução média e superior.

O caráter excludente da escola, que em sua gênese nasce atrelada à Igreja Católica e a um contexto escravocrata, contribui para pensarmos a persistência do

racismo nos diversos âmbitos da sociedade brasileira, inclusive, nos educativos. Nesse sentido, portanto, a educação desde o período colonial era mobilizada por grupos dominantes europeus no intuito de categorizar e hierarquizar os sujeitos não-brancos, ao moldar o comportamento dos subordinados de acordo com a visão eurocêntrica e cristã de mundo, contribuindo para fortalecer o imaginário negativo.

Ainda segundo Gonçalves (2000), a partir da segunda metade do século XIX e início do XX, começam a emergir as primeiras preocupações em relação à instrução das camadas populares. No período em consideração, observa-se o início de mudanças significativas no que tange às relações de trabalho, a partir da implementação de novas tecnologias que começam a ser introduzidas a partir do desenvolvimento e fortalecimento do capitalismo. A instrução das camadas populares passa a ser encarada, portanto, como necessária para o progresso de um povo que pretendia projetar-se como civilizado. Nesse contexto, marcado pela crescente tecnização, a população negra acaba expulsa desse processo, além de representar um “entrave” à modernidade do país.

Embora o discurso à época busca-se abarcar a instrução das camadas populares, a população negra não estava inserida no processo de escolarização formal, mesmo que, estvéssemos nos referindo aos indivíduos libertos e nascidos livres. A constatação reforça o caráter excludente e perpetuador de processos discriminatórios aos quais permanecem atrelados a instrução pública no pós-abolição.

Do mesmo modo, retomando a leitura de Kátia Mattoso, na leitura de Petronilha Gonçalves, observamos que embora durante o Império houvessem políticas públicas que visassem sanar o problema da instrução das camadas populares, com a implementação de legislações que versavam sobre garantia à educação de crianças negras nascidas livres, bem como o incentivo à instrução de jovens e adultos com a implementação de escolas noturnas⁴, estes eram constantemente excluídos do processo de escolarização e raramente contemplados por essas ações. Assim, podemos constatar que desde esse período, o Estado brasileiro mostrava-se omissivo em relação à escolarização da população negra.

A partir desse cenário de descaso em que estiveram submetidos os africanos escravizados e seus descendentes, começam a emergir durante o início do século XX, as primeiras organizações e entidades negras que buscam articular-se em

⁴ BRASIL. DECRETO Nº 7.247, DE 19 DE ABRIL DE 1879.

torno da situação de precariedade que encontrava-se o negro no Brasil no pós-abolição, inclusive, no tocante à educação. Segundo Gonçalves (2000, p.139):

Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação. Esta esteve sempre presente na agenda desses movimentos, embora concebida com significados diferentes: “ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano.

Partindo dessa perspectiva, ressalta-se a atuação e o protagonismo que os militantes negros tiveram na formulação de uma agenda de luta contra o racismo, nos diferentes âmbitos da sociedade brasileira. Em suma, as organizações e entidades negras que surgem ao longo dos anos 20 e 30, colocam-se como fundamentais ao pensarmos a situação de precariedade educacional em que encontrava-se a população negra no pós-abolição. Segundo autores, essas entidades tomavam para si a responsabilidade de incentivar e promover a alfabetização de pessoas negras, inclusive, a partir da criação de escolas e outros estabelecimentos recreativos mantidos por negros, assumindo em muitas ocasiões, o papel de assistência social frente à omissão do Estado.

Dentre às atuações importantes desse período em consideração, destaca-se as mobilizações organizadas pela Frente Negra Brasileira (FNB), em 1931, em São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro, bem como os protestos em torno do Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, no final dos anos 40, sob a liderança de Abdias Nascimento e Guerreiro Ramos (Gonçalves, p.139). No entanto é importante assinalarmos que em oposição ao movimento paulista, o Projeto do Ten entendia a educação como uma obrigação do Estado, bem como à articulação entre educação e cultura fundamentais para o enfrentamento das desigualdades raciais.

Há, entretanto, algo novo no projeto do TEN: educação e cultura se entrelaçam. Entendem seus idealizadores que a escolarização, pura e simples, não bastaria para criar aquilo que Guerreiro Ramos chamou de “estímulos mentais apropriados à vida civil”. Segundo ele, os negros desenvolveram um profundo sentimento de inferioridade cujas raízes estão na cultura brasileira. Para libertá-los desse sentimento não basta simplesmente escolarizá-los; seria preciso produzir uma radical revisão dos mapas culturais, que as elites e, por consequência, os currículos escolares, elaboraram sobre o povo brasileiro. (GONÇALVES, 2000. p.149).

A urgência de uma educação pautada não apenas na alfabetização da população negra em vista de promover sua inserção na sociedade, mas que também desse conta de suprir toda as lacunas deixadas por séculos de escravização de africanos e seus descendentes, o que compromete a situação desse grupo não apenas nos diferentes âmbitos sociais, como trabalho, saúde e educação, mas também afetava sua auto estima e percepção de si, já era uma demanda trazida pelos movimentos sociais à época.

A atuação da imprensa negra também ocorreu de forma consistente e buscava incentivar as pessoas negras a se instruírem, entendendo a educação como um importante instrumento de enfrentamento às desigualdades que estavam impostas à população negra. Outrossim, é importante assinalar que, esses jornais eram de circulação limitada, não alcançando necessariamente todas as pessoas negras, sobretudo, aquelas que não eram alfabetizadas. Não obstante, em muitas ocasiões, à imprensa negra desse período culpava o próprio negro pela situação de precaridade social no qual se encontravam.

Quando adentramos a partir da segunda metade do século XX, observa-se uma intensificação maior no tocante a atuação dos movimentos sociais, bem como uma produção maior de dados estatísticos que tratam dos impactos do racismo e da discriminação na vida de pessoas negras. Neste contexto, destaca-se o papel do Movimento Negro Unificado (MNU), pós-78, ao conceber a educação como eixo central da luta antiracista, além de propor uma revisão radical dos currículos em vista de eliminar preconceitos e estereótipos em relação à população negra (Gonçalves, 2000, p.151).

Com o processo de redemocratização e abertura do país e a intensificação da atuação dos movimentos sociais nos anos 90, houve uma maior promoção e valorização histórica da população negra. No campo da educação, segundo diversos autores, destacam-se a publicação dos PCN'S e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, que coloca o seguinte:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. E acrescenta ainda no Artigo 3º I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o

saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; (...)⁵.

Segundo Figueiredo (2010), embora a LDB representasse um avanço significativo em que o tangia o reconhecimento do racismo e valorização da diversidade cultural no mundo da educação e nos currículos oficiais, não necessariamente ela era/é posta em prática. É em torno desse debate, da ampliação de uma agenda de luta contra o racismo pelo MNU nos anos 90, que surge a lei 10.639/2003⁶ que trata da História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas de educação básica pública e privada do país.

Concebendo à educação enquanto responsável pelos processos de formação e humanização dos indivíduos e dever do Estado, e a relação de reciprocidade que a escola estabelece com a sociedade, produzindo e reproduzindo estereótipos determinados grupos, no próximo capítulo buscaremos ampliar o debate sobre a lei, à questão racial e a ciência geográfica, bem como seu papel na manutenção e ou combate à visões distorcidas sobre a população negra e África.

3.1 REVISITANDO O DEBATE SOBRE A LEI 10.639/03

Como vimos na seção anterior, com a construção de uma agenda de combate ao racismo enquanto fruto de demandas históricas do movimento negro brasileiro e a partir da intensificação do debate público acerca das desigualdades raciais, houveram mudanças bastantes expressivas no que concerne o reconhecimento do racismo e valorização da cultura negra no mundo da educação. Apesar dos avanços, como podemos explicar a persistência das desigualdades raciais nos contextos educativos? Por que a evasão escolar atinge majoritariamente a população negra? Por que após quase 135 anos de “abolição” ainda é difícil ver sujeitos negros devidamente representados em seus quadros?

Considero essas indagações importantes, visto que os séculos de escravização marcaram profundamente a história do país e a visão que foi constituída em torno da população negra. Nessa perspectiva, a lei consolida-se como importante dispositivo jurídico a ser mobilizado por grupos, instituições estatais e movimentos sociais. Promulgada em 2003, durante o governo Lula, a Lei

⁵ BRASIL. LEI 9.394/96. Diretrizes e Bases da Educação do Brasil

⁶ BRASIL. LEI 10.639/03.

10.639/03 que trata da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica das redes pública e privada do país, converteu-se como um importante instrumento necessário para promoção da igualdade racial nos contextos educativos. Assim, em seus principais pontos, diz o seguinte:

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

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

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

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

(...) Art. 79-B. O calendário escolar inclui o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (grifo meu).

Em que pese a lei 10.639, ela irá impactar diretamente na construção dos currículos e nas práticas pedagógicas, podendo se aproximar ou distanciar daquilo que é prescrito (SANTOS, 2011). Desse modo, a obrigatoriedade que trata o texto da lei não pode ser interpretada como a efetiva superação do racismo deflagrado no ambiente escolar, pois essa encontra-se cercada de interpretações por parte dos agentes que a aplicam (nem sempre!). Como salienta Santos (2009, p.2):

[...] o objetivo de "educar para a igualdade racial", que dá esteio à Lei, faz seu escopo ir além da inserção dos conteúdos indicados em seu texto. Defendemos que o objetivo da Lei é reposicionar o negro e as relações raciais no mundo da educação, o que requer inserir conteúdos, mas também rever conteúdos, rever práticas e posturas pedagógicas, materiais e métodos pedagógicos, rever conceitos e paradigmas, transformar a forma como as escolas executam a coordenação das relações raciais no seu cotidiano (marcado pela reprodução da discriminação e pelo silenciamento diante do racismo), transversalizar a discussão pelas diferentes disciplinas, enfim, uma pauta bastante robusta, diversa e complexa que mexe diretamente nos jogos de poder em todos os âmbitos de construção e regulação das práticas educativas.

Na mesma direção, a educação enquanto responsável pelos processos de formação dos sujeitos assume um papel relevante no que se refere "a construção de imagens da população negra que corrobora com a negação da sua própria imagem." (RATTS, 2007, p.47). Desse modo, enquanto instituição social, a escola encontra-se

em uma relação de reciprocidade com a sociedade ao passo que produz e reproduz imagens que hierarquizam os sujeitos, muitas vezes, conferindo-lhes a cristalização de papéis sociais de subserviência. Por conseguinte, Cavalleiro (1999 apud SOUZA, 2008, p.10), argumenta que:

A escola, com suas práticas ditas pedagógicas, com materiais utilizados para auxiliar o ensino-aprendizagem de seus/suas alunos/as, influencia, de forma parcial, em demasia o decorrer das situações cotidianas travadas em seu cerne. Vê-se que materiais didático-pedagógicos apresentam pessoas brancas com referência positiva e, quando aparecem negros/as, ilustram o escravismo ou situações de desprestígio social. Assim, esses materiais ajudam a construir um imaginário de que somente o indivíduo branco é uma referência positiva.

A análise de materiais didático-pedagógico e como tenciona-se com a lei, constitui, portanto, movimento importante na promoção de uma educação para igualdade racial, visto que possibilita interferir na constituição de referenciais, saberes e visões de mundo que impactam diretamente na construção das identidades de alunos e alunas negras (Santos, 2007).

3.1.1 ESCREVIVENDO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA

Ao enveredar pela leitura de Kilomba (2019), nos deparamos com o retrato da “Anástacia”, sendo subjugada pelo uso de uma máscara de ferro. Esta máscara, constituía-se como um instrumento de dominação e tortura utilizado por senhores brancos na tentativa de impor um senso de surdez sob os africanos/as escraviza/os. A máscara, portanto, detinha o controle sobre a boca. Além de falar, o órgão carrega o poder de enunciar pensamentos, ideias e conhecimentos. Mas enunciar como? Enunciar quem? Enunciar o quê?

Para sujeitos negros o ato de falar está intrinsecamente relacionado as relações de poder. Essas relações, não ocorrem apenas a partir dos papéis desempenhado por aqueles que falam ou são silenciados no interior de uma estrutura em que o racismo e outras formas de opressão são ainda funcionais, mas também aqueles/as que são ouvidos: “falar torna-se, assim, virtualmente impossível, pois, quando falamos, nosso discurso é frequentemente interpretado como uma

versão dúbia da realidade, não importava o suficiente para ser dita nem tampouco ouvida.” (Kilomba, 2019, p. 42).

O ato de falar em que se debruça pensar a autora, está além da função desempenhada pelo órgão humano, mas a dificuldade para que vozes marginalizadas sejam ouvidas dentro de uma estrutura pós-colonialista, que desqualifica as narrativas, vivências, conhecimentos e saberes produzidos por sujeitos “subalternos”, colocando-os sempre num lugar acientífico. Este processo, portanto, terá efeitos traumáticos na constituição das identidades de sujeitos negros.

Sendo uma das marcas mais perversas do racismo, a imposição de identidades raciais a partir da ideia irracional de raça, os povos europeus ao passo que no contato com os “outros” definiram-se como “brancos”, demarcaram mais que fronteiras entre colonizados e colonizadores, mas feridas profundas nas experiências vividas por sujeitos negros e racializados que carregam consigo o trauma de um passado colonial e do racismo,

A escravização, a colonização e o racismo cotidiano necessariamente contém o trauma de um evento de vida intenso e violento, evento para o qual a cultura não fornece equivalentes simbólicos e aos quais o sujeito é incapaz de responder adequadamente, porque como Claire Pajackowska e Lola Young (1992, p. 200) argumentaram, “a realidade da desumanização do povo negro é aquela que não há palavras adequadas para simbolizar”. (KILOMBA, 2019, p. 214).

Interessa-nos, portanto, pensar não apenas quem está autorizado a falar, silenciar e ouvir dentro dessa estrutura, mas também quais temas, metodologias e conhecimentos estão sendo postos. Nesse sentido, a academia constitui-se como um lócus de atuação do poder hegemônico em que apenas um tipo de conhecimento e erudição tende a ser validado, coincidentemente, aquele que vai de encontro aos interesses políticos das sociedades brancas. Nos interessa, portanto, contribuir para a inversão dessa lógica.

Qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível. A ciência, não é, nesse sentido, um simples estudo apolítico da verdade, mas a reprodução de relações raciais de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e quem acredita. Os temas, paradigmas e metodologias do academicismo tradicional - a chamada epistemologia - refletem não um espaço heterogêneo para a teorização, mas os interesses políticos da sociedade branca (Collins, 2000; Kweto Simmonds, 1997 apud Kilomba, 2019, p. 54)

Nessa direção, a interseccionalidade enquanto fruto de lutas históricas de mulheres racializadas pela ampliação da representatividade política no interior do movimento feminista clássico, bem como nos espaços de construção de saberes, representa um esforço para que as demandas e especificidades de sujeitos marginalizados marcados por uma história colonial sejam reconhecidas (Sousa & Barbosa, 2020, p. 268). Dessa forma, ao passo que possibilita reconhecer a diversidade de pessoas que tiveram suas trajetórias atravessadas por marcadores como raça, classe e gênero, a interseccionalidade contribuiu para a construção de narrativas e epistemologias que evidenciam e desenvolvem instrumentos de resistência ao racismo.

Retomando a leitura de Kilomba (2019), para mulheres negras e racializadas o desenvolvimento de suas próprias narrativas configura-se como um ato político, visto que essa abordagem possibilita torná-las protagonistas de suas epistemologias, invertendo assim, uma lógica eurocêntrica na construção de saberes. Ao passo que o racismo foi responsável pela imposição de identidades raciais, o ato de tornar-se sujeito, seria, portanto, uma forma de ressignificar as identidades marcadas pelo racismo. Nessa perspectiva, aponta para a ausência de debates interseccionais como causa do epistemicídio de narrativas, sobretudo, nos espaços hegemônicos.

Considerando à necessidade de tornarmos sujeitos de nossas próprias narrativas, principalmente, à partir dos espaços de socialização e educação onde os estereótipos e representações negativas sobre a população negra e, especificamente, sobre a mulher negra são constituídas é que emerge a escrevivência como possibilidade metodológica para esse trabalho. A aposta deve-se por compreender a relevância de potencializar o protagonismo de sujeitos historicamente silenciados, oportunizando o deslocamento de um lugar de “objeto” para protagonista de sua epistemologia.

Isto posto, acreditamos que a escrevivência enquanto aposta metodológica conlma-se como um importante instrumento de resistência e enfrentamento ao racismo, principalmente, quando pensamos contextos nos quais corpos e saberes negros e femininos são ainda negligenciados e nos quais o racismo internalizado ainda repercute de forma violenta física e psicologicamente, sobretudo, a partir da difusão de conteúdos que tendem a hierarquizar os sujeitos conferindo-lhes um sentimento inferioridade. Nessa perspectiva, a escrita de uma vivência que é

individual, mas também coletiva, dada a posicionalidade de corpos negros dentro de uma estrutura que glorifica o passado colonial, representa um exercício de decolonização e empoderamento,

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de ossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos”(…). (EVARISTO, 2020, p.30).

A escrevivência proposta por Conceição Evaristo, partindo de uma vivência que pode ser pessoal ou coletiva nos lembra que a sua posicionalidade enquanto mulher, negra e periférica evoca uma história que consubstancia marcadores como raça, classe e gênero. Nesse sentido, concordamos com autores que dialogam com essa abordagem ao reconhecer a potencialidade desse recurso capaz de inverter a lógica de centralidade do sujeito branco, homem e europeu, na produção e construção dos saberes, principalmente, nos espaços de socialização e atuação política em que as manifestações de racismo são ainda cotidianas e responsáveis por introjetar sentimentos de auto rejeição.

Fernanda Felisberto (2020, p.166), a potencialidade da escrevivência como metodologia de pesquisa nos diversos campos do conhecimento, inclusive, pensando a própria geografia, observa que a escrevivência acoplada a ideia de um anunciador em primeira pessoa e ao gênero memorial é responsável por conferir mais autonomia aos discentes, ao passo que, há construção e interferência na narrativa, frente aos modelos tradicionais de escrita acadêmica. Além disso, aponta para um estreitamento entre o fazer acadêmico e a experiência vivida pelos sujeitos, principalmente, contribuindo para uma diminuição entre os saberes que são produzidos dentro e fora da universidade.

Compreendendo a escrevivência de Conceição Evaristo, como possibilidade de alcançar autonomia e fluidez, trago como proposta metodológica para a construção deste trabalho o resgate das minhas vivências em relação aos materiais

didáticos de geografia e as relações raciais, perpassando minha trajetória na educação pública enquanto aluna e, hoje, professora, mulher, negra e periférica. Considero esta uma proposta metodológica importante no processo de reconstrução e ressignificação na construção da minha identidade.

3.1.1.1 CURRÍCULO EM AÇÃO: O MATERIAL DE APOIO AO CURRÍCULO PAULISTA

A construção de uma compreensão individual e coletiva em relação ao Currículo em Ação, material de apoio ao Currículo Paulista e, como o mesmo aproxima-se ou distancia-se de uma educação para igualdade racial, principalmente, quando estes continuam a impactar na construção de referenciais e visões de mundo de crianças e adolescentes que continuam a ser ensinados sobre sistemas de educação em massa em que rege ainda a égide da branquitude.

Assim, a partir da implantação do programa São Paulo Faz Escola (SPFE) em 2008, o Estado de São Paulo, tem adotado em suas gestões um currículo composto por uma série de documentos e diretrizes oficiais que buscam centralizar e orientar o trabalho dos profissionais da educação que atuam no Estado. Em sua gênese, o programa objetivava a melhora do desempenho dos alunos nas avaliações institucionais através da unificação curricular e elaboração de materiais didáticos.

Em sua vigência, o Currículo Paulista conta com um material de apoio denominado Currículo em Ação⁷. Este no Ensino Fundamental Anos Finais, é composto pelo Caderno do Aluno e do Professor, abrangendo disciplinas como Arte, Ciências, Língua Inglesa, Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática, História e geografia, que são divididos em dois volumes de acordo com os bimestres. No caso do Caderno do Aluno, estão presentes as atividades a serem desenvolvidas pelos mesmo e no do Professor, as orientações em relação aos conteúdos que serão ministrados ao longo do ano.

Além disso, o material é composto por situações de aprendizagem que visam o desenvolvimento de competências e habilidades dispostas no Currículo Paulista.

⁷ Os materiais de apoio ao Currículo Paulista, podem ser consultados através da internet. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>>.

No que concerne às relações étnico-raciais, o currículo a compreende como um tema transversal, ou seja, que deve ser abordado em todas as áreas do conhecimento, a partir de diferentes perspectivas.

Para essa análise, escolhi os volumes referentes ao 7º, 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Essa escolha se deve por essas serem as séries nas quais os conteúdos relacionados ao continente africano e a população negra aparecem com maior incidência, além de terem sido as turmas com as quais tive contato durante o último ano. Além disso, optou-se pelo caderno do aluno ao invés do professor, pois esses são dispostos de uma série de repertórios imagéticos que impactam diretamente na construção da identidade de alunos negros.

4. ANÁLISE DOS MATERIAIS SELECIONADOS

O primeiro contato que tive com as apostilas, como eram conhecidos os cadernos do aluno implementados a partir do Programa São Paulo Faz Escola, foi no Ensino Fundamental II, numa escola localizada na Zona Sul da região metropolitana da cidade de São Paulo, no distrito do Capão Redondo.

Desse período, recordo-me pouco, mas permanece na memória algumas lembranças em relação a esse material didático, a temática racial e a geografia. Em primeiro lugar, recordo-me que este era antes de tudo um material impositivo, não só para alunos, mas como vim a descobrir anos mais tarde, para professores também. Grande parte dos professores o utilizavam, seja em sala de aula ou nas tarefas de casa. Dessa forma, era um material com o qual os alunos entravam em contato com bastante frequência já nesse período.

Em relação aos conteúdos da geografia, vem à memória os mapas, as tabelas, os indicadores sociais e os estereótipos. Num contexto marcado pela colonialidade, não era raro as associações pelos alunos a partir dos conteúdos aprendidos, da África como um continente - não raro, encarado como um país - marcado pela pobreza e miséria, sem que houvesse quaisquer diálogo sobre essas desigualdades enquanto resultado de séculos de exploração, o que em muitos momentos nos fazia acreditar que esta era uma condição natural do continente e seus descendentes.

Sobre a presença da população negra nesses materiais, embora não compreende-se a dimensão e posicionalidade do componente racial nas representações, o misto de negação, desconforto e identificação era visível nas expressões dos alunos negros ao serem ao seu grupo. “Parece você aqui ó” e, de repente, todos riam da associação. O tom jocoso dos alunos, muitos deles negros/as, ao entrar em contato com conteúdos e repertórios presentes nos materiais didáticos de geografia refletia um processo violento de interiorização do racismo.

Uma cultura de dominação exige a autonegação de todos os seus cidadãos. Quanto mais marginalizados, mais intensa a demanda. Uma vez que pessoas negras, especialmente as mais pobres são bombardeadas por mensagens de que não temos valor, de que não somos importantes, não é de surpreender que caiamos no desespero nihilista ou nas fomas de vício

que fornecem um escape momentâneo, ilusões de grandeza e libertação temporária da dor de encarar a realidade. (Hooks, 2019, p. 33).

Ao encarar, portanto, o atual material de apoio intitulado “Currículo em Ação”, tece fazer algumas apontamentos a luz dos autores e autoras trabalhados e pacionalidade enquanto professora em formação sob à LEI 10.639/03, sobretudo, no que diz respeito: “ao 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”. (BRASIL, 2003).

4.1 CURRÍCULO EM AÇÃO: 7º ANO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Figura 1 - Currículo em Ação

1.1 O território brasileiro

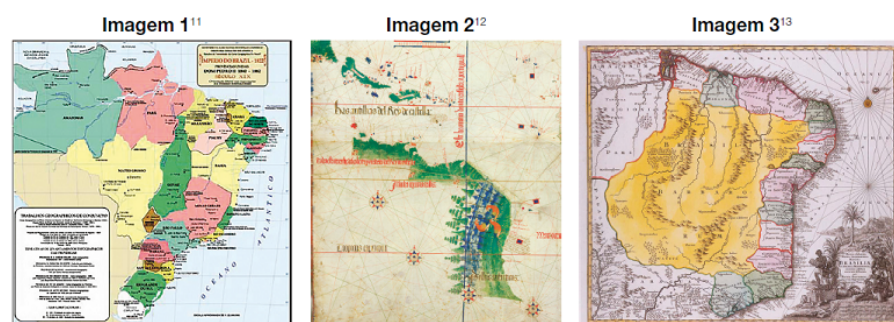
Leia o texto a seguir, selecionando as palavras e/ou termos desconhecidos para procurar o seu significado no dicionário:

Texto 1⁶

A conformação territorial brasileira que hoje conhecemos foi antes uma lenta, longa e difícil construção, tecida ao longo de cinco séculos de história. Essa construção deu-se, fundamentalmente, através de duas estratégias diferentes, mas complementares: a **conquista territorial** e as **negociações diplomáticas**. Esses dois aspectos da tomada de posse e ocupação do território do que viria a ser o Brasil podem ser observados desde o momento inaugural da chegada dos portugueses a nossa costa, no século XVI.

Fonte: Caderno do Aluno - 7º Ano Ensino Fundamental, Vol. 1, p. 113

Figura 2 - Currículo em Ação



Fonte: Caderno do Aluno - 7º Ano Ensino Fundamental, Vol. 1, p. 115

Quando observo os conteúdos referentes ao 7º ano dispostos no Currículo em Ação, com ênfase na geografia do Brasil, em especial, a formação do território brasileiro, vejo que muitas dessas premissas permanecem. As atividades dispostas na Situação de Aprendizagem 1 - Formação do Território Brasileiro: Limites Fronteiras e Regionalização, objetivam contribuir para compreensão dos alunos sobre o processo histórico-geográfico tendo como subsídio os textos e figuras acima. O incômodo surge pelo fato da formação do território brasileiro ser apresentada aos alunos tendo como referência de periodização a invasão portuguesa no Brasil, bem como o processo de partilha do território.

Ao fazer esta abordagem representativa, desconsidera-se a existência dos povos que aqui estavam estabelecidos, com seus interesses e com organizações próprias, bem como os conflitos decorrentes desse contato, contribui para uma perspectiva de “não-existência” e branqueamento do território. O apagamento da presença da população negra e outros grupos não brancos enquanto protagonistas no processo de formação do território, impacta na constituição das noções de pertencimento que os alunos terão sobre o mesmo, conferindo muitas vezes um esse sentimento ao não se verem representados .

Figura 3 - Currículo em Ação

Texto 8²³

No início, São Paulo vivia da agricultura de subsistência, da tentativa de implantação em escala da lavoura de cana-de-açúcar e com o sonho da descoberta do ouro e dos metais preciosos. Começaram as viagens ao interior do país, as “bandeiras”, expedições organizadas para aprisionar indígenas e procurar pedras e metais preciosos nos sertões distantes. A virada na economia aconteceu na passagem do século XVIII para o XIX, quando as plantações de café substituíram as de cana-de-açúcar para ocupar o primeiro plano na economia nacional, especialmente depois da Independência do Brasil, em 1822. São Paulo destacou-se no cenário nacional. A expansão da cultura do café exigiu a multiplicação das estradas de ferro. Foi um período de grandes transformações, marcado pela crise do sistema escravocrata, que levaria à Abolição em 1888 e que daria lugar, entre outros fatos, à chegada em massa de imigrantes. O Estado prosperou e a capital da província passou por uma revolução urbanística e cultural. A chegada de milhares de imigrantes permitiu a ocupação do interior. Criaram-se as condições para pequenas fábricas darem início à industrialização e novas estradas foram construídas. A ferrovia puxou a expansão da cafeicultura, atraiu imigrantes e permitiu a colonização de novas áreas. A industrialização avançava, criava novos contornos urbanos. Mais próspero do que nunca, São Paulo via surgir a cada dia uma novidade diferente: a eletricidade, os primeiros carros; o crescimento das linhas de bondes elétricos e de grandes obras urbanas. Tudo se multiplicava e diversas vilas passaram a conviver com o apito das fábricas e com uma nova classe operária. Nesta época os trilhos das ferrovias paulistas chegavam às proximidades do rio Paraná, e a colonização ocupava mais de um terço do Estado. As cidades se multiplicavam. Socialmente, o Estado foi profundamente marcado pelas diferentes culturas trazidas de mais de 60 países. No plano econômico, o café superou a crise do início da década de 1930, favorecendo a recuperação de São Paulo. Outro grande salto foi dado com a chegada da indústria automobilística em São Paulo, carro-chefe da economia nacional a partir da década de 1950. O Estado paulista se transformou no maior parque industrial do país, posição que continuou a manter, apesar das transformações econômicas e políticas vividas pelo Brasil.

Figura 4 - Currículo em Ação

3.3 – O café no Estado de São Paulo

Leia os textos indicados a seguir. Durante a leitura, anote as palavras, termos e/ou expressões desconhecidas e continue a elaboração do glossário no seu caderno.

Texto 8²⁵

Embora a economia permanecesse agrária e escravista, subordinada ao setor de consumo externo, a partir da segunda metade do século começaram as atividades econômicas em regime capitalista. O café, cujas exportações superaram o algodão e o açúcar, manteve sua hegemonia apesar da mudança do trabalho escravo pelo assalariado. Em sua primeira etapa, enriqueceu os proprietários fluminenses, mineiros e paulistas. Foi também na Província de São Paulo que o café passou a ser produzido por trabalhadores livres e assalariados, nacionais e estrangeiros. No Extremo Norte iniciou-se o extrativismo da borracha, realizado principalmente por imigrantes nordestinos. As exportações de café destinadas principalmente ao setor de consumo norte-americano aumentaram a receita e diminuíram a dependência comercial em relação à Inglaterra. Um dos efeitos dessa nova situação foi o protecionismo alfandegário, adotado em 1844, que dificultava as importações estrangeiras. Esses dois elementos, articulados à abolição do tráfico negreiro, em 1850, e aos investimentos estrangeiros, produziram condições para que se ampliasse a rede bancária, as



Imagem 17²⁶ – Fazenda de Café do Vale do Paraíba

Fonte: Caderno do Aluno - 7º Ano Ensino Fundamental, Vol. 1, p. 161

Numa direção similar, ao abordar a formação do Estado de São Paulo, chamo atenção para o fato de que há uma valorização econômica e geopolítica da participação dos imigrantes em relação expansão cafeeira e a industrialização, bem como a ocupação do interior paulista, mas não há reconhecimento de como o trabalho dos povos africanos escravizados e seus descendentes foi fundamental para o desenvolvimento econômico do estado.

Ressalto ainda, que em nenhum momento da Situação de Aprendizagem 1 e nas subsequentes deste volume, é proposta alguma discussão em torno das desigualdades raciais enquanto resultado de múltiplos processos que caracterizam à própria formação do território e povo brasileiro, como as discussões em torno das condições as quais estavam impostas a população negra no pós-abolição, o projeto de branqueamento da população e, conseqüentemente, do território, em quais termos e condições ocorreu o agenciamento de imigrantes, principalmente, os europeus. Tal abordagem, evidencia ainda, portanto, pouca preocupação em relação à promoção da igualdade racial e valorização das contribuições da população negra

na formação da sociedade brasileira, prevalecendo uma perspectiva eurocêntrica e economicista, como demonstra mais uma vez os textos extraídos na figura 3 e 4.

Imagem 5 - Currículo em Ação

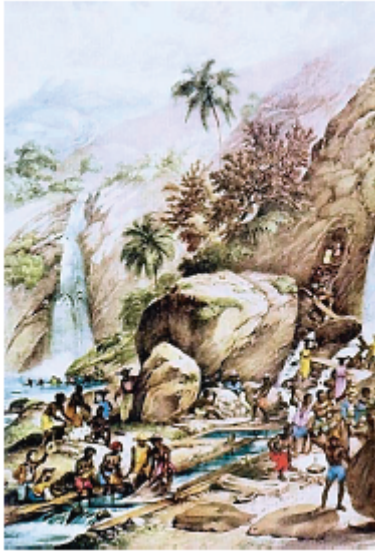


Imagem 6 - Currículo em Ação



Fonte: Caderno do Aluno - 7º Ano Ensino Fundamental, Vol. 1, p. 159

A Situação de Aprendizagem 1 – Brasil: Fluxos Econômicos e Populacionais, Conflitos e Tensões Históricas e Contemporâneas, propõe analisar as atividades econômicas relacionadas à ocupação e interiorização territorial do Brasil e as transformações que ocorreram no uso e apropriação do espaço. Os conteúdos dispostos, no entanto, não abordam essa perspectiva à luz das relações étnico-raciais negras e, quando superficialmente o fazem, apresenta-se pontualmente uma liderança negra, mas não contextualiza sua trajetória, os conflitos e tensões raciais precedentes, bem como as formas de resistência presentes no espaço são ignoradas nesse percurso.

Em que pese as imagens extraídas, embora a figura 6 retrate Zumbi dos Palmares, um contrabalanço positivo de resistência frente à um contexto opressivo evidenciado na figura 5, à análise mostra que as representações ainda são pouco democráticas nesses dois volumes, com prevalência de pessoas brancas estas sempre representadas em posição de dominação e ou superioridade. Isto posto,

considero relevante o fato de existirem pouquíssimas imagens que retratem pessoas, o que em certa medida consubstancia, novamente, com a noção de pertencimento que os alunos terão ao entrar em contato com o conteúdo dispostos.

4.1.1 CURRÍCULO EM AÇÃO: 8º ANO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Imagem 7 - Currículo em Ação

Leia atentamente os **textos 1, 2 e 3** a seguir, grifando as palavras, termos e/ou expressões, a fim de apontar e distinguir os principais conceitos demográficos.

Texto 1¹⁹ – OMS: expectativa de vida sobe 5 anos de 2000 a 2015 no mundo, mas desigualdades persistem

Entre 2000 e 2015, a expectativa de vida aumentou cinco anos globalmente, evolução mais rápida desde a década de 1960. O indicador havia tido forte declínio nos anos 1990, afetado pela queda da expectativa de vida na África devido à epidemia de AIDS, e na Europa Oriental após o colapso da União Soviética.

Fonte: Caderno do Aluno - 8º Ano Ensino Fundamental, Vol. 1, p. 119

A Situação de Aprendizagem 2 - Processo Populacionais a Partir de Indicadores Demográficos da América e da África, objetiva abordar a diversidade populacional e a dinâmica demográfica. No entanto, o continente africano é lido a partir de indicadores socioeconômicos, associando o continente exaustivamente a problemas relacionados a AIDS, pobreza e miséria. Além disso, há novamente aqui uma generalização dos países africanos desconsiderando a sua diversidade populacional, econômica e política que em nenhum momento é, de fato, apresentada aos alunos.

Imagem 8 - Currículo em Ação

Texto 1⁴ – As semelhanças [entre África e América Latina] vêm dos problemas comuns: pobreza, exclusão social, degradação do meio ambiente, desigualdades de gênero e raça etc. A principal diferença é que na América Latina a democracia formal se consolidou e a sociedade civil tem uma participação mais ativa na vida política dos países. Na África, muitos países ainda enfrentam regimes autoritários e a sociedade civil precisa lutar por direitos civis básicos, como liberdade de expressão e de associação.

Fonte: Caderno do Aluno - 8º Ano Ensino Fundamental, Vol. 2, p. 107

Imagem 9 - Currículo em Ação

Imagem A⁸ – Quênia, 2004
Escola a céu aberto para refugiados da Somália, no Quênia.



Imagem 10 - Currículo em Ação

Imagem D¹¹ – Nigéria, 2019
Equipamento de perfuração utilizado para obter água subterrânea, na Nigéria.

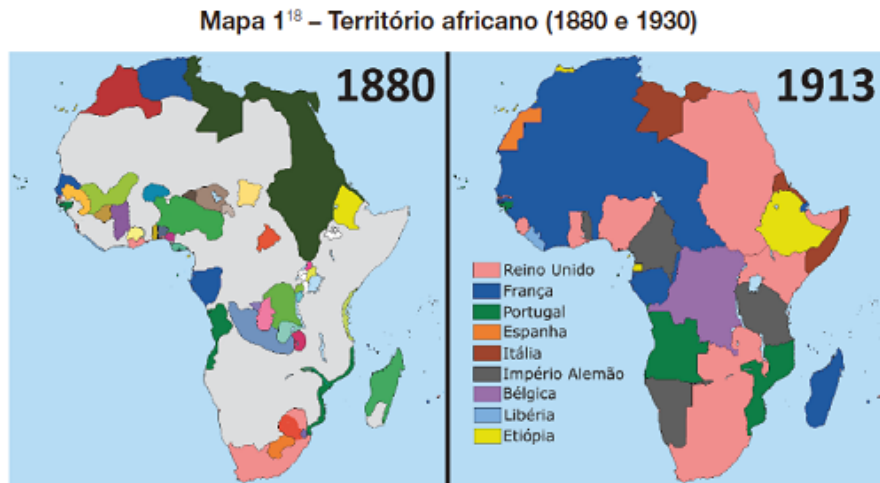


Fonte: Caderno do Aluno - 8º Ano Ensino Fundamental, Vol. 2, p. 110

A Situação de Aprendizagem 1 - Os Aspectos Populacionais, Urbanos, Políticos, Econômicos e Ambientais da América e da África, propõe analisar o atual contexto dos continentes americano e africano. Uma das atividades propostas, busca problematizar as semelhanças e diferenças que marcam o processo de constituição desses dois continentes. Nessa leitura, o continente africano é associado, principalmente, à incapacidade de gerir os próprios recursos naturais, a regimes autoritários, conflitos internos e a crise dos refugiados. Em outro momento, é proposta uma atividade de análise de imagens. Pensando que a imagem é uma política importante de identidade, ver seu grupo representado, predominante, nesses contextos marcados pela pobreza e miséria, contribuirá para que os alunos negros, muita internalizem sentimentos autorejeição.

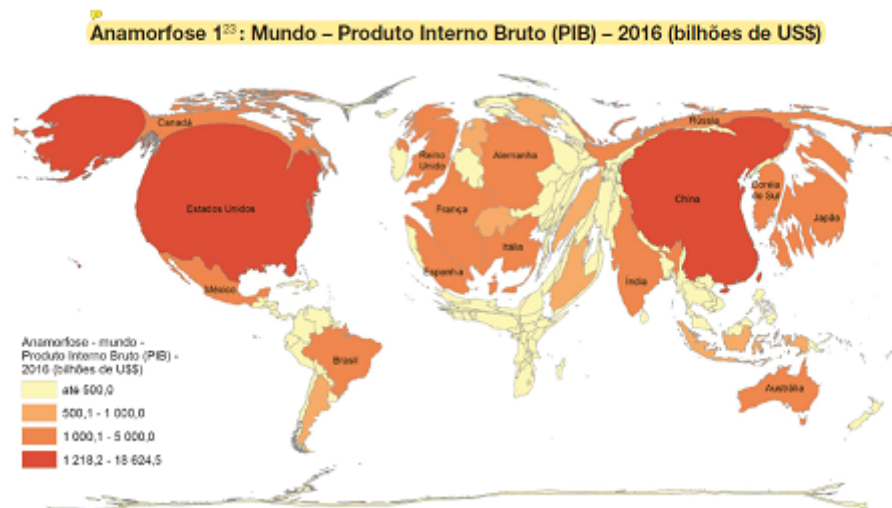
4.1.1 CURRÍCULO EM AÇÃO: 9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Imagem 11 - Currículo em Ação



Fonte: Caderno do Aluno - 9º Ano Ensino Fundamental, Vol. 1, p. 116

Imagem 12 - Currículo em Ação



Fonte: Caderno do Aluno - 9º Ano Ensino Fundamental, Vol. 1, p.119

Os conteúdos referentes ao 9º ano, dispostos no Currículo em Ação, giram em torno da temática globalização/mundialização. Na Situação de Aprendizagem 1 - A Hegemonia Europeia e sua Influência em Diferentes Tempos e Lugares, as atividades buscam analisar e evidenciar esse processo, principalmente, a partir da arquitetura e cartografia. Em que concerne o continente africano, os textos sugeridos apresentam uma visão bastante crítica sobre esse processo, reconhecendo o papel da cartografia na criação e imposição de estereótipos sobre os territórios africanos e os grupos, bem como a centralidade do continente europeu expressa nos mapas.

Embora haja essa abordagem crítica em relação às representações cartográficas, não são oferecidas outras possibilidades de leituras contra-hegemônicas aos alunos. Numa direção semelhante, ao apresentar o continente africano, propõe-se uma leitura crítica sobre o processo de colonização e partilha dos territórios, reconhecendo suas consequências, bem como a existência de grupos, povos, reinos e organizações com suas dinâmicas e interesses próprios que estavam estabelecidos anteriormente às invasões europeias.

No entanto, não há um aprofundamento a respeito das lideranças e resistências no interior do processo de colonização africana, mencionando-se superficialmente os casos da Etiópia e Libéria. De modo semelhante ao que ocorre ao tratar-se da formação territorial do Brasil, o continente africano é abordado, preferencialmente, tendo como referência de periodização o processo de colonização e seus desdobramentos. A abordagem, pode contribuir para que os alunos tenham uma percepção de que o contato da África com o mundo só ocorre a partir do protagonismo dos europeus.

Ao final da SA, há um apelo à valorização da diversidade do continente africano, mas este é feito de forma bastante superficial com indicação de alguns materiais para consulta, mas em nenhum momento esta diversidade é, de fato, apresentada aos alunos através de outros textos e repertórios imagéticos.

Imagem 13 - Currículo em Ação

Leia com atenção o **texto 3** a seguir.

Texto 3³⁰

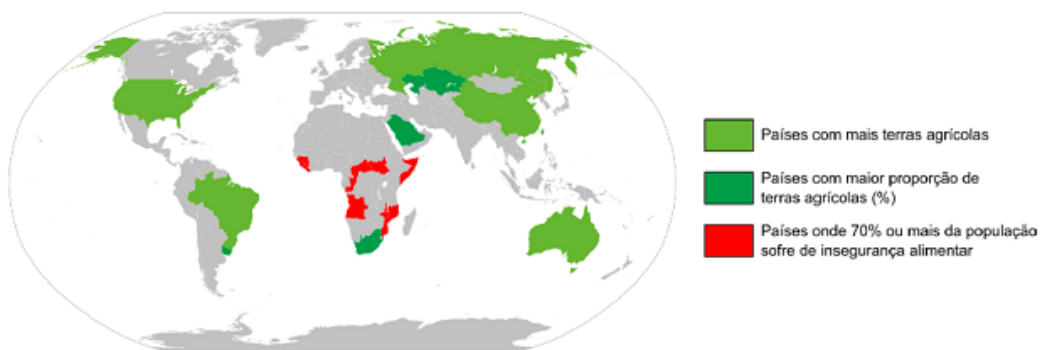
Para o secretário-geral da Organização das Nações Unidas (ONU) António Guterres, a globalização e o progresso tecnológico geraram um avanço econômico sem precedentes, mas os benefícios não atingiram todas as pessoas. Ele citou dados mostrando que as oito pessoas mais ricas do mundo têm uma fortuna que corresponde aos bens somados de 3,6 bilhões de pessoas. [...] **As crianças na África Subsaariana têm 14 vezes mais chance de morrer antes de completar cinco anos do que as que vivem em países desenvolvidos.**[...] Em seu discurso, afirmou que é preciso também integrar paz, desenvolvimento sustentável e direitos humanos, e fez um alerta: a desigualdade *“é alta e está crescendo”*.

Fonte: Caderno do Aluno - 9º Ano Ensino Fundamental, Vol. 1, p.125

Mais adiante, ao abordar a globalização e seus desdobramentos, esta é lida principalmente a partir dos aspectos positivos atrelados aos avanços tecnológicos. Ao fazer uma crítica em relação a esse processo, colocando que o mesmo não atinge igualmente todas as regiões, têm-se uma contradição, pois generaliza-se uma porção desse continente, como marcado por altas taxas de mortalidade infantil e pouca expectativa de vida. Ademais, há de forma subliminar a naturalização de uma percepção do continente africano como desprovido daquela “ciência” e “tecnologia” (leia-se, eurocentrada!).

Imagem 14 - Currículo em Ação

Imagem 3²² – Terras agrícolas e insegurança alimentar (2018 - 2019)



Fonte: Caderno do Aluno - 7º Ano Ensino Fundamental, Vol. 2, p.107

No segundo volume, a Situação de Aprendizagem 2 - Produção de Alimentos no Mundo e Segurança alimentar, propõe analisar a produção de alimentos e a sua relação com a desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares. No entanto, um dos mapas apresentados evidencia apenas países do continente africano como marcado por questões desta natureza. A representação reforça, mais uma vez, a imagem da África atrelada à miséria e à fome.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise sobre a presença e ausência do continente africano e da população nos materiais didáticos de geografia, foi possível constatar que embora o debate público sobre o racismo tenha-se intensificado nas últimas décadas no mundo da educação, com maior apelo a valorização da população negra e do continente africano nos currículos oficiais, ainda podemos observar uma sub representação e pouca consideração em relação a temática nesses materiais.

Isto posto, constata-se que ainda há um apagamento histórico da população negra no processo de formação do território brasileiro, que traduz-se na ausência de debates em torno da problemática racial e na pouca valorização de suas contribuições culturais, sociais e econômicas nesse sentido. Além disso, quando a população negra está presente, são poucas as ocasiões nas quais essas não aparece em posições demarcadas pelo escravismo, pobreza e miséria.

Da mesma forma, o continente africano ainda continua sendo retratado aos alunos de forma bastante pejorativa (leia-se, racista). Embora haja uma postura mais crítica em relação aos processos de ocupação e colonização dos territórios africanos pelos europeus nesses materiais, bem como o reconhecimento da diversidade deste (sem contudo, apresenta-lá) a grande parte dos conteúdos presentes abordam a África, preferencialmente, pelo seu contato com estes últimos e pelos indicadores socioeconômicos.

Portanto, pensando que esses conteúdos dispostos são um importante instrumento de controle político e social da identidade dos alunos e alunas negras, acredito que o debate deve-se deslocar para formação de professores e para atuação em sala de aula em relação a esses materiais. Além disso, cabe pensar possibilidades para o ensino de geografia contra-hegemonicas e comprometidas com uma educação para igualdade racial.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 01, p. 229-236, 2000.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019. Edição Kindle.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. **Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>.

CATANZARO, Fabiana Olivieri. **O programa São Paulo Faz a Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

COSTA, Fernanda Ravena Moraca. **As imagens da população negra nos livros didáticos de geografia**. 2018.

DE SOUSA, Mariana Alves; BARBOSA, Maria Valéria. Mulheres negras ocupando espaços por meio de narrativas e “escrevivências”. **Caderno Espaço Feminino**, v. 33, n. 2, 2020.

DE SOUZA, Lorena Francisco. **As relações etnicorraciais na geografia escolar: desafios metodológicos e pedagógicos**. PRODUÇÃO ACADÊMICA, v. 2, n. 2, p. 04-19, 2016.

DOS SANTOS, Renato Emerson. **A Lei 10.639 e o ensino de geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação**. Revista Tamoios, v. 7, n. 1, p. 04-24, 2011.

DOS SANTOS, Renato Emerson. **Refletindo sobre a Lei 10.639: possibilidades e necessidades do ensino de geografia a partir de um tensionamento do Movimento Negro**. 2009.

EVARISTO, Conceição. et al. A escrevivência e seus subtextos. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**, v. 1, p. 26-46, 2020.

GUIMARÃES, A. S. **“Estudos de raças e sua formação histórica”**. In Modernidades negras: a formação racial brasileira (1930-1970). São Paulo, Editora 34, 2022. p.21- 44.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; BENEDETTI, Amanda Cristina. ” Porque isso era mostrar o quanto eu era forte” a Lei 10639 e o ensino de geografia: um estudo de caso na cidade de São Paulo. **Geo UERJ**, n. 33, p. 32396, 2018.

Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira, and Petronilha Beatriz Gonçalves Silva. **“Movimento negro e educação.”** Revista brasileira de educação 15 (2000): 134-158.

Hooks, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. Editora Elefante, 2019. Edição Kindle.

HASENBALG, Carlos. **“Estrutura de Classes, Estratificação e Raça”**. In: Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LIMA, Márcia. **“Raça e desigualdades no Brasil: reflexões sobre uma agenda de leitura”**. In Fiore, M.; Dolhnikoff, M. (orgs.) Mosaico de Olhares: pesquisa e futuro no cinquentenário do Cebrap. São Paulo, Edições Sesc, 2021.

MOREIRA, Adilson “**Conceito e sentidos do termo discriminação**”. In: O que é discriminação? Belo Horizonte: Letramento, 2017, p. 25 a 36.

MORAES, Antônio Carlos Robert. geografia, história e história da geografia. **Terra Brasilis (Nova Série). Revista da Rede Brasileira de História da geografia e geografia Histórica**, n. 2, 2000.

DOS SANTOS, Maria da Conceição. A geografia e a Lei 10.639/2003. **identidade!**, v. 17, n. 1, p. 109-120, 2012.

MACHADO, Marta, LIMA, Márcia; NÉRIS, Natália. **Racismo e insulto racial na sociedade brasileira: dinâmicas de reconhecimento e invisibilização a partir do direito**. Novos estudos CEBRAP [online]. 2016, v. 35, n. 3, pp. 11-28.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Contextualizaciones latinoamericanas**, v. 2, n. 5, 2015.

SANTOS, Cesar Augusto Caldas; DA COSTA, Raphael Luiz Silva. **Materiais Didáticos à Luz da Lei 10.639**. Revista Tamoios, v. 7, n. 1, p. 25-36, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

RATTS, Alex Prudêncio. **Corporeidade e diferença na geografia Escolar e na geografia da Escola: uma abordagem interseccional de raça, etnia, gênero e sexualidade no espaço educacional**. Terra Livre, v. 1, n. 46, p. 114-141, 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**, v. 5, p. 73-93, 1998.

RATTS, Alecsandro José Prudêncio et al. **Representações da África e da população negra nos livros didáticos de geografia**. 2007.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica**. Edições, Loyola. 2005.

Rosemberg, Fúlvia. "**Raça e desigualdade educacional no Brasil**." Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas 5 (1998): 73-93.

SANTOS, Rita de Cássia Mota. **geografia e questão racial: A lei 10.639/03 no Currículo Oficial de geografia do Estado de São Paulo**. 2016.

Kilomba, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo em Ação**. Caderno do Aluno. 7º Ano Ensino Fundamental Anos Finais, 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo em Ação**. Caderno do Aluno. 8º Ano Ensino Fundamental Anos Finais, 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo em Ação**. Caderno do Aluno. 9º Ano Ensino Fundamental Anos Finais, 2022.