

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

RAFAEL CÍCERO DE OLIVEIRA

**OS CURRÍCULOS DE GEOGRAFIA E A LEI 10.639/03:
UM OLHAR A PARTIR DOS CURRÍCULOS DE GEOGRAFIA DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO**

**SÃO PAULO/SP
2024**

RAFAEL CÍCERO DE OLIVEIRA

**OS CURRÍCULOS DE GEOGRAFIA E A LEI 10.639/03:
UM OLHAR A PARTIR DOS CURRÍCULOS DE GEOGRAFIA DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Geografia Humana.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Donizeti Giroto

SÃO PAULO/SP
2024
“Versão corrigida”

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

Oliveira, Rafael Cícero de

Os currículos de Geografia e a lei 10.639/03: um olhar a partir dos currículos de Geografia da rede municipal de ensino de São Paulo. / Rafael Cícero de Oliveira; Orientador: Prof. Dr. Eduardo Donizeti Giroto – São Paulo, 2023.

157f.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Geografia Humana.

Geografia escolar. 2, Lei 10.639/03. 3 Currículo. I. Giroto, Eduardo Donizeti, orientador. II Título



ATA DE DEFESA

Aluno: 8136 - 7374633 - 2 / Página 1 de 1

Ata de defesa de Dissertação do(a) Senhor(a) Rafael Cicero de Oliveira no Programa: Geografia (Geografia Humana), do(a) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Aos 23 dias do mês de fevereiro de 2024, no(a) Sala de Defesas realizou-se a Defesa da Dissertação do(a) Senhor(a) Rafael Cicero de Oliveira, apresentada para a obtenção do título de Mestre intitulada:

"Os currículos de Geografia e a lei 10.639/03: um olhar a partir dos currículos de Geografia da rede municipal de ensino de São Paulo"

Após declarada aberta a sessão, o(a) Sr(a) Presidente passa a palavra ao candidato para exposição e a seguir aos examinadores para as devidas arguições que se desenvolvem nos termos regimentais. Em seguida, a Comissão Julgadora proclama o resultado:

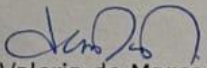
Nome dos Participantes da Banca	Função	Sigla da CPG	Resultado
Eduardo Donizeti Giroto	Presidente	FFLCH - USP	Não Votante
Valeria de Marcos	Titular	FFLCH - USP	Aprovado
Ângela Massumi Katuta	Titular	UFPR - Externo	Aprovado
Lorena Francisco de Souza	Titular	UFGOIAS - Externo	Aprovado


Resultado Final: Aprovado


Parecer da Comissão Julgadora *


A Banca destaca a relevância e qualidade da pesquisa e indica a sua publicação.

Eu, Regina Celi Sant Ana _____, lavrei a presente ata, que assino juntamente com os(as) Senhores(as) examinadores. São Paulo, aos 23 dias do mês de fevereiro de 2024.


Valeria de Marcos

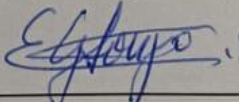

Ângela Massumi Katuta


Lorena Francisco de Souza


Eduardo Donizeti Giroto
Presidente da Comissão Julgadora

* Obs: Se o candidato for reprovado por algum dos membros, o preenchimento do parecer é obrigatório.

A defesa foi homologada pela Comissão de Pós-Graduação em 23/02/2024 e, portanto, o(a) aluno(a) faz jus ao título de Mestre em Ciências obtido no Programa Geografia (Geografia Humana) - Área de concentração: Geografia Humana.



Presidente da Comissão de Pós-Graduação

Prof. Dr. Edelcio Gonçalves de Souza
Presidente da CPG
FFLCH-USP

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)


Nome do (a) aluno (a): Rafael Cícero de Oliveira

Data da defesa: 23/02/24

Nome do Prof. (a) orientador (a): Eduardo Donizete Girotto

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

São Paulo, 23/04/2024



(Assinatura do (a) orientador (a))

A minha vó Silvia, analfabeta, a minha mãe Rosileide, empregada doméstica e a minha
companheira Thaís, educadora
Ao eterno mestre padre Jaime (em memória)

Ao Movimento Negro

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço enormemente meu orientador Eduardo Giroto, pelos incentivos, pelas trocas, orientações, compreensão, por ter aceitado se aventurar nos debates sobre as relações étnico-raciais, por não desistir de mim e por acreditar nos educadores das escolas públicas.

À Thaís, companheira de vida e de luta, uma grande educadora que acredita e luta pela escola pública, por tantas escutas, pela paciência, incentivos, pelas correções e outras colaborações. Talvez teria desistido se não tivesse comigo nessa caminhada!

À minha mãe Rosileide, empregada doméstica, viúva, que educou três filhos homens em uma periferia violenta e acreditou em meu sonho de cursar uma universidade pública, mesmo longe de casa e sem condições financeiras.

À minha família, em especial as mulheres que foram responsáveis pela minha educação e garantiram minha existência, em especial minha vó Silvia, e as minhas tias Raquel e Maria Angela.

Aos companheiros do Movimento Negro e educadores negros que abriram tantos caminhos para que chegássemos até aqui, mas que também me motivaram a pesquisar essa temática e contribuir para o debate.

Aos companheiros e companheiras da Rede Ubuntu de Educação Popular, em especial ao Saulo e Enzo pelas contribuições ao trabalho.

Aos colegas da pós-graduação, do LEMADI (Laboratório de Ensino e Material Didático do Departamento de Geografia) e dos grupos de estudos e de WhatsApp, pelas trocas, em especial a Juberlandia Cabral, que me ajudou na construção do projeto, e a Juliane Ribeiro, pelo incentivo e por ser uma referência no trabalho antirracista.

Aos integrantes da banca do exame de qualificação, Valéria de Marcos e Ângela M. Katuta, agradeço pelas contribuições atenciosas,

Aos meus camaradas de graduação, Fageo.

A professora Ângela Massumi Katuta, por ser inspiração para todos nós que acreditamos nas potências da Geografia escolar.

A minha eterna orientadora de graduação Eliane Tomasi Paulino, pelo rigor e valorização da ciência geográfica e pelo compromisso com a classe trabalhadora, em especial os camponeses.

Aos estudantes e professores da EMEF CEU Vila do Sol, em especial a professora Nanci pela parceria de todas as manhãs.

Agradeço também aos trabalhadores que sustentam esse mundo e as universidades públicas.

A Deus por me dar forças nos caminhos e desafios da vida.

RESUMO

OLIVEIRA, Rafael Cícero de. **Os currículos de Geografia e a lei 10.639/03: um olhar a partir dos currículos de Geografia da rede municipal de ensino de São Paulo.** 2023. 157 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Em janeiro de 2003, foi promulgada a Lei Federal nº 10.639, que trata da obrigatoriedade da inserção das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todo o currículo escolar. O objetivo da referida lei, fruto das lutas e mobilizações do Movimento Negro, é promover uma alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e a consolidação de uma educação antirracista. Como desdobramento desta lei, estados e municípios brasileiros passaram a reconhecer a necessidade de repensarem suas práticas pedagógicas, seus currículos e suas concepções de educação e de diversidade. Dessa forma, a Lei nº 10.639/03 atribuiu às disciplinas escolares, entre elas, a Geografia, a responsabilidade de desconstruir os estereótipos negativos sobre os afro-brasileiros, sobre a África e sobre os espaços afro-brasileiros. A pesquisa que ora apresentamos analisou os desdobramentos da referida lei nos currículos de Geografia da cidade de São Paulo, desde sua promulgação, em 2003, até a implantação do currículo vigente, em 2018. A pesquisa foi de natureza qualitativa e documental. Desse modo, nos detivemos aos currículos prescritos de Geografia enquanto documentos de política curricular, com encaminhamentos de aprendizagens exigidas a todos estudantes e homogêneo para todas as escolas. Os tensionamentos e resultados desta pesquisa contribuirão com a Geografia escolar em sua responsabilidade educacional e política na formação de sujeitos sociais críticos e antirracistas, bem como para a ampliação dos debates sobre a importância de políticas públicas na educação, atreladas ao interesse de toda a sociedade.

Palavras-chaves: Lei nº 10.639/03; Currículo; Geografia escolar.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Rafael Cícero de. **Geography curricula and law 10.639/03**: a look from the Geography curricula of the São Paulo municipal education network. 2023. 160f. Dissertation (Master's in Geography) - Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences of the University of São Paulo, São Paulo, 2023.

In January 2003, federal law 10,639 was enacted, which made it mandatory to include ethnic-racial relations and the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture throughout the school curriculum. The objective of the law, the result of the struggles and mobilizations of the Black Movement, is to promote a positive change in the reality experienced by the black population and the consolidation of anti-racist education. As a result of this law, Brazilian states and municipalities became aware of the need to rethink their pedagogical practices, their curricula and their concepts of education and diversity. In this way, Law 10,639/03 gave school subjects, including Geography, the responsibility of deconstructing negative stereotypes about Afro-Brazilians, Africa, and Afro-Brazilian spaces. The research, which was qualitative and documentary, analyzed the consequences of law 10.639/03 in the Geography curricula of the city of São Paulo, since its promulgation in 2003, until the implementation of the current curriculum in 2018. Therefore, we focused on the prescribed Geography curricula while curriculum policy documents with learning guidelines which are mandatory and homogeneous for all students and schools. The tensions and results of this research will contribute to school Geography in its educational and political responsibility in the formation of critical and anti-racist social subjects, as well as to expand debates on the importance of public policies in education linked to the interests of the entire society.

Keywords: Law 10.639/03; Curriculum; School Geography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nuvem de Palavras das Pesquisas de Pós-graduação em Geografia sobre relações étnico-raciais.....	48
Figura 2 - Nuvem de Palavras das Pesquisas do eixo Identidade e Territorialidade Negra.....	50
Figura 3 - Nuvem de Palavras das Pesquisas do eixo Território e Lugar das Manifestações culturais Negras.....	50
Figura 4 - Nuvem de Palavras das Pesquisas do eixo Espaço e relações étnico-raciais.....	51
Figura 5 - Nuvem de Palavras das Pesquisas do eixo Epistemologia das relações étnico-raciais.....	52
Figura 6 - Nuvem de Palavras das Pesquisas do eixo “geopolíticas dos países africanos”	53
Figura 7 - Nuvem de Palavras, Pesquisa de Geografia, sobre ensino e relações étnico-raciais e África.....	60
Figura 8 - Nuvem de Palavras, Pesquisa de Geografia sobre ensino e relações étnico-raciais...	61
Figura 9 - Nuvem de Palavras, Pesquisa de Geografia, sobre o ensino de África.....	71
Figura 10 - Nuvem de Palavras, Currículo da Gestão Gilberto Kassab – 2008.....	106
Figura 11 - Nuvem de Palavras, Currículo da Gestão Fernando Haddad – 2016.....	112
Figura 12 - Nuvem de Palavras, Currículo Gestão João Dória – 2019.....	122
Figura 13 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.....	124
Figura 14 - 2º ano do ensino fundamental.....	124
Figura 15 - 3º ano do ensino fundamental.....	125
Figura 16 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por ano de escolaridade no ciclo interdisciplinar.....	126
Figura 17 - 5º ano do ensino fundamental.....	126
Figura 18 - 6º ano do ensino fundamental.....	127
Figura 19 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por ano de escolaridade no ciclo autoral.....	128
Figura 20 - 8º ano do ensino fundamental.....	129
Figura 21 - 9º ano do ensino fundamental.....	130

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Número de trabalhos científicos em Geografia, por estado, sobre a temática de África e das questões étnico-raciais (2003-2018).....	45
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pós-graduação em Geografia com Linhas de pesquisa em Ensino.....	56
Tabela 2 - Pesquisas de Ensino de Geografia que tratam de relações étnico-raciais.....	57
Tabela 3 - Prefeitos e secretários da educação.....	95
Tabela 4 - Programas e documentos curriculares da SME-SP de 2006 a 2017.....	99
Tabela 5 - Expectativas de Aprendizagem para o primeiro ano do ciclo II do Ensino Fundamental.....	103
Tabela 6 - Expectativas de Aprendizagem para o segundo ano do ciclo II do Ensino Fundamental.....	104
Tabela 7 - Expectativas de Aprendizagem para o terceiro ano do ciclo II do Ensino Fundamental.....	104
Tabela 8 - Expectativas de Aprendizagem para o quarto ano do ciclo II do Ensino Fundamental.....	105
Tabela 9 - Eixos, conceitos e expectativas de aprendizagem.....	107
Tabela 10 - Os Eixos Temáticos no Ciclo de Alfabetização.....	123
Tabela 11 - Os Eixos Temáticos no Ciclo de Interdisciplinar.....	125
Tabela 12 - Os Eixos Temáticos no Ciclo Autoral.....	128
Tabela 13 - Sistematização dos documentos curriculares de Geografia da RME-SP.....	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Natureza da Pesquisa.....	43
Gráfico 2 - Produção de teses e dissertações por ano (2003-2018).....	43
Gráfico 3 - Pesquisas de Geografia sobre relações étnico-raciais por estados (2003 a 2018)....	45
Gráfico 4 - Pesquisas de pós-graduação em Geografia sobre relações étnico-raciais por universidade (2003-2018).....	46
Gráfico 5 - Autores com maior número de orientações na temática étnico-racial na Geografia (2003 a 2018).....	47
Gráfico 6 - Tendências das Pesquisas de Geografia sobre relações étnico-raciais.....	49

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CEU	Centro de Educação Unificado
CONE	Coordenadoria dos Assuntos da População Negra
COVID – 19	Coronavírus SARS-CoV-2
CPs	Coordenadores Pedagógicos
DIPED	Divisão Pedagógica
DOT-P	Divisão de Orientação Técnico- Pedagógico
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EGAL	Encontro Latino-americano de Geógrafos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ENG	Encontros Nacionais de Geografia
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FUND II	Fundamental II
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IENLCOR	Instituto de Educação na Luta Contra o Racismo
IESA	Instituto de Estudos Socioambientais
LDB	Lei de Diretrizes e Base
LEMADI	Laboratório de Ensino e Material Didático – Geografia
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAA	Núcleo de Estudos Afro-asiático (NEAA)
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
NEER	Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
RMESP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCA	Trabalho Colaborativo Autoral
UE	Unidade Escolar
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UND I	Fundamental I
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
MOTIVAÇÕES/INQUIETAÇÕES	14
CAMINHOS DA PESQUISA	18
1 INTRODUÇÃO	23
2 A GEOGRAFIA ESCOLAR CRÍTICA E AS URGÊNCIAS DO BRASIL: A AGENDA ANTIRRACISTA DA LEI N° 10.639/03	27
3 O LUGAR DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PESQUISAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS PRODUÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA.....	41
3.1 GEOGRAFIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: TENDÊNCIAS E CAMINHOS.....	48
3.2 O ESTADO DA ARTE DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA	55
3.3 TENDÊNCIAS E CAMINHOS DOS ESTUDOS DE ENSINO DE GEOGRAFIA ACERCA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	60
3.4 O ENSINO DE GEOGRAFIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS À LUZ N° LEI 10.639	62
3.5 O ENSINO DE GEOGRAFIA DE ÁFRICA SOB A LEI N° 10.639.....	72
4 OS CURRÍCULOS DE GEOGRAFIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	79
4.1 CURRÍCULOS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A LEI N° 10.639/03 E A RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO	79
4.2 MOVIMENTO NEGRO, CURRÍCULOS DA RME-SP E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DISPUTAS E CONQUISTAS	86
4.3 AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO DA RME-SP E OS DESAFIOS DAS DESCONTINUIDADES	94
4.4 OS CURRÍCULOS DE GEOGRAFIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ENTRE PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS	100
4.4.1 Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas..	102
4.4.2 Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Geografia.....	111
4.4.3 O currículo da cidade.....	118
4.4.4 Considerações a respeito dos currículos de Geografia.....	133
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA UMA GEOGRAFIA ESCOLAR CRÍTICA E ANTIRRACISTA	137
REFERÊNCIAS.....	142

APRESENTAÇÃO

MOTIVAÇÕES/INQUIETAÇÕES

E como a *escrita* e o viver se con(fundem), sigo eu nessa escrevivência ... (Conceição Evaristo, 2009, p. 1).

A pesquisa é repleta de significados, inquietações e interrogações elaborados ao longo da vida de professor de Geografia do ensino básico da rede pública da cidade de São Paulo há 14 anos e da militância política junto ao Movimento Negro, de modo que a escrita deste trabalho demarca dois lugares de enunciação, o de professor/pesquisador e de negro.

Julgamos ser importante trazer estas informações porque foram as condicionantes de ser e viver no mundo que nos trouxeram novamente à universidade para estudar os desdobramentos da Lei nº 10.639/03 nos currículos de Geografia da rede de ensino municipal de São Paulo. Assim, a pesquisa é um misto de interesses e sentimentos, advindos da condição de sujeito negro/militante e professor/pesquisador de Geografia.

Desde 2010, atuo como professor de Geografia no Ensino Fundamental II em escolas públicas municipais da periferia de São Paulo, no distrito Jardim Ângela, onde cerca de 61% da população é negra (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2021).

Neste percurso, ocorreram muitas alegrias, mas também angústias e dúvidas, principalmente relacionadas ao modo como a Geografia escolar pode contribuir com as agendas dos negros e negras do Brasil que vivem uma continua desvalorização na escola. Responder se a Geografia escolar vem contribuindo no processo de formação de educandos críticos e conscientes da realidade em que vivem é, ao mesmo tempo, o objetivo central e a hipótese desta pesquisa.

Já como militante ligado ao Movimento Negro, tenho me dedicado à educação popular como instrumento de equidade social e racial, como direito e caminho necessário para o reconhecimento e valorização das questões concernentes à população afro-brasileira. A pauta da educação para o Movimento Negro vem de longe e continua urgente. Nos últimos anos, as políticas afirmativas para a educação (Lei nº 10.639/03, Lei nº 11.645/08 e a Lei de Cotas nº 12.711/2012) podem ser consideradas como grandes conquistas do tempo presente alcançadas pelo Movimento Negro. Foram justamente as questões derivadas dessa Lei nº 10.639/03 que motivaram a desenvolver a pesquisa, sendo forçoso responder quais foram os avanços e desafios na efetivação da Lei nº 10.639/03 na Geografia escolar.

A presente pesquisa limita-se a discutir a problemática a partir de um recorte

específico, dentro dos limites de um mestrado e da condição de pesquisador/trabalhador. Nesse caso, nos limitamos à realidade do município de São Paulo. O objetivo foi analisar os currículos prescritos de Geografia da rede de ensino no que concerne às relações étnico-raciais, no período de 2003 a 2018, entre a promulgação da Lei nº 10.639/03 até a implantação do currículo vigente.

A pesquisa foi de natureza qualitativa e documental. Desse modo, nos detivemos aos currículos prescritos de Geografia enquanto documentos de política curricular com prescrições de aprendizagens exigidas a todos estudantes e homogêneo para todas as escolas (SACRISTAN, 2017). Acreditamos que os tensionamentos e resultados desta pesquisa contribuirão com a Geografia escolar em sua responsabilidade educacional e política na formação de sujeitos sociais críticos e antirracistas, bem como para a ampliação dos debates sobre a importância de políticas públicas na educação atreladas ao interesse de democratização toda a sociedade.

A escolha desta temática nasceu em outro momento e permanece até hoje. Ingressamos na Graduação em Geografia na Universidade Estadual de Londrina (UEL) em 2005, primeiro ano de implantação de ações afirmativas nesta universidade, o que nos oportunizou vivenciar muitos debates, impasses e ações no que tange ao acesso e à permanência de estudantes de escolas públicas negros, negras e indígenas, além do aumento da pluralidade de discussões e pesquisas.

Neste contexto, em 2006, fomos contemplados com uma bolsa no Programa Uniafro/MEC/SESu, oferecido pelo Núcleo de Estudos Afro-asiático (NEAA), atual Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), permanecendo por cerca de três anos, trabalhando a produção de conhecimentos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, objetivando o desenvolvimento e a implantação de ações baseadas na Lei nº 10.639/03 junto a professoras e professores da rede de ensino estadual do Paraná, por meio de oficinas oferecidas às escolas e na produção de um material didático sobre a África.

Nesse período, julgamos que realizamos trabalhos de pesquisas mais de cunho antropológico do que geográfico, pois contávamos com poucos referenciais geográficos sobre a temática, e o NEAA era coordenado por uma professora de Antropologia. Na UEL, não tínhamos professores da área da Geografia que pesquisavam temáticas de relações étnico-raciais. Dito isso, outra questão emerge: como se desenvolve a produção geográfica acerca das questões étnico-raciais?

A partir da constatação de que a Geografia, naquele período e lugar, carecia de estudos e discussões acerca das relações étnico-raciais, em 2009, desenvolvemos um artigo intitulado *Por uma Geografia da África: elementos para uma educação étnico-racial*. O trabalho consta nos anais do Encontro Latino-americano de Geógrafos (EGAL), realizado em 2009, em

Montevideo, capital do Uruguai. Infelizmente não conseguimos apresentar esta comunicação porque os recursos e políticas de incentivos à pesquisa eram poucos e não contávamos com recursos próprios.

Encontrar poucos referenciais na Geografia sobre as questões nos estimulou a contribuir com o debate, tanto pensando no ensino da disciplina, quanto nas relações étnico-raciais na educação. Assim, quando nos tornamos professor de Geografia na rede municipal de São Paulo, o interesse permaneceu, de modo que continuamos a estudar estas questões de maneira independente. Realizamos uma pesquisa quantitativa e qualitativa sobre as relações étnico-raciais nos Encontros Nacionais de Geografia (ENG), apresentando os resultados das nossas análises em 2012, no XVII ENG, realizado em Belo Horizonte, entre os dias 22 e 28 de julho.

Em 2013, assumimos um novo concurso de professor na própria rede de ensino, acumulando 70 horas aulas por semana. A partir desse período, nos afastamos da universidade institucionalmente, pois ficou difícil conciliar a excessiva jornada de trabalho, com estudos acadêmicos, militância e vida privada. Também não conseguimos continuar com os estudos independentes sobre as questões aqui tratadas. Esse período foi difícil e nos privou de uma afeição crescente em relação ao debate.

Ainda assim, distante da universidade, nos mantivemos em movimento. Em 2015, representando os professores de Geografia e a Diretoria Regional de Ensino do Campo Limpo, fizemos parte do grupo de trabalho responsável pela reorganização do currículo de Geografia na gestão do prefeito Fernando Haddad, que entrou em vigência em 2016. A experiência foi muito importante para olharmos por outros prismas as disputas que envolvem a produção de um currículo prescrito e, também, proporcionou subsídios à nossa pesquisa.

E ainda nos trouxe mais inquietações e, assim, retomamos a proximidade com a universidade em busca de novos desafios e experiências. Sem pretensão de cursar o mestrado, no segundo semestre de 2016, começamos a participar de um grupo de estudos no Laboratório de Ensino e Material Didático - Geografia (LEMADI), aberto e incentivado a professores da rede pública. As discussões nesse espaço foram muito instigantes, fizemos, dessa maneira, leituras sobre a educação, sobre a Geografia enquanto disciplina e de teorias e práticas de educação. Uma das leituras e discussões que me marcou muito foi a do livro *Professores: Imagens do futuro presente*, de Antônio Nóvoa (2016), que fortaleceu em nós a certeza de que os professores da escola (no chão de fábrica) precisam ser mais valorizados, sobretudo porque detêm os conhecimentos construídos pela práxis cotidiana do ambiente escolar.

A participação nesse grupo e a valorização dos professores da rede pública pelos

colegas e pelos textos fizeram brotar em nós um desejo de continuar os estudos de maneira institucionalizada e planejar outros mais sistematizados sobre as relações étnico-raciais em sua interface com a Geografia escolar. Ou seja, a pesquisa também se coloca como um reencontro pessoal com a universidade e seu saber, mas, sobretudo, com o desejo de contribuir com a Geografia escolar, nosso ofício, e com a construção de uma educação antirracista e popular tão almejada pelo Movimento Negro e por setores mais progressistas da nossa sociedade.

Assim, no segundo semestre de 2019, ingressamos no programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo para trilhar um novo caminho, com objetivo de pesquisar os desdobramentos da Lei nº 10.639/03 na Geografia e, assim, contribuir, de maneira pequena, tanto para a Geografia escolar, quanto para o movimento Negro, que tanto anseia por uma sociedade antirracista.

Infelizmente, no segundo semestre do mestrado, o Brasil e o mundo pararam em função da pandemia da covid-19, que dizimou quase um milhão de brasileiros e provocou o esgotamento mental em muitos trabalhadores, em especial da educação e da saúde, que não pararam de trabalhar e de serem cobrados. Assim, nossa pesquisa também foi impactada e teve que passar por mudanças. A maior parte do desenvolvimento deste trabalho foi realizada em situação adversa.

Este fator comprometeu o desenvolvimento da nossa pesquisa, tanto no desejo, quanto no desenvolvimento metodológico. Inicialmente tínhamos a proposta de entrevistar professores de Geografia, assessores dos currículos, coordenadores e outros sujeitos que fizeram parte das construções dos documentos, mas não foi possível e tivemos que nos limitar aos estudos dos documentos prescritos.

Podemos dizer que a pesquisa não aconteceu como gostaríamos e o resultado tem seus limites, mas, ainda assim, acreditamos que o trabalho contribuiu em muito com nosso crescimento intelectual e político, bem como trouxe luz para pensarmos nos desafios da efetivação da Lei nº 10.639/03 na Geografia escolar, passados 20 anos da promulgação da legislação antirracista.

CAMINHOS DA PESQUISA

Insisti em que precisávamos de novas teorias arraigadas na tentativa de compreender tanto a natureza da nossa situação atual quanto os meios pelos quais podemos nos engajar coletivamente numa resistência capaz de transformar nossa realidade (Bell Hooks, 2017, p. 93).

A epígrafe acima da bell Hooks foi retirada do texto *A teoria como prática libertadora*, onde a autora apresentou algumas considerações importantes sobre a importância da teoria como instrumento de luta no processo de transformação da sociedade, em contraponto ao anti-intelectualismo. Para Hooks (2017, p. 96), não basta apenas criticar o conservadorismo acadêmico das teorias, “[...] temos que reivindicar continuamente a teoria como uma prática necessária dentro de uma estrutura holística de ativismo libertador. Não basta chamar a atenção para os modos pelos quais a teoria é mal-usada.”

A provocação/reflexão de Bell Hooks ajudou a construir a pesquisa, desde o pensar na execução, pois o desejo foi o de colocar as nossas forças e saberes na construção de um trabalho que faça sentido para a academia e para o povo preto! Mesmo que sem nenhuma ambição, que este trabalho seja capaz de contribuir com a transformação das estruturas racistas da nossa sociedade.

Partimos do entendimento que a Geografia escolar “[...] contribui para a formação humana, constituindo referenciais para inserção do indivíduo no mundo, em seus espaços de socialização” (SANTOS, 2010, p. 142), sendo, portanto, parte constituinte da formação dos valores e visões de mundo de uma parte significativa da população, alicerçando as identidades raciais (SANTOS, 2011). Desse modo, entender os conteúdos e visões de mundo presentes nos currículos de Geografia acerca das relações étnico-raciais é de fundamental importância para pensarmos em uma Geografia escolar crítica antirracista, à luz da legislação antirracista.

Nesse sentido, buscamos construir uma pesquisa dentro dos ritos de um trabalho acadêmico de natureza de um mestrado em diálogo com as urgências do tempo presente, com o propósito de analisar os desdobramentos das disputas curriculares no âmbito da Geografia escolar no que concerne às relações étnico-raciais.

As pesquisas acadêmicas, em nível de mestrado, são trabalhos específicos, que envolvem a procura de um saber-buscar e de um saber-fazer (metodologia), uma concepção de mundo e a decorrente sistematização de informações e sua posterior análise (método). Isto é, o método é fundamental para analisar a realidade, é *meta* "através de", *odós*, "caminho", sendo um meio para desenvolver uma pesquisa e alcançar o objetivo proposto a partir da concepção política e filosófica do pesquisador.

Na Geografia, em meio às grandes transformações vivenciadas nos finais da década de 1970 (PORTO-GONÇALVES, 1978), a dialética passou a ser assumida em contraponto ao neopositivismo e positivismo vigente até esse período, assumida como método de análise pela Geografia Crítica ou Radical, emergida no movimento de renovação dessa ciência, se tornando o método mais importante na geografia humana brasileira (BARTHOLL, 2014, p. 5) voltada ao questionamento e transformação social.

Na esteira dos debates e contribuições da dialética nas análises geográficas, elegemos desenvolver nossa pesquisa ancorados neste método, que compreende a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação (KONDER, 1998). A dialética assumida é o método desenvolvido por Marx, o materialista histórico-dialético, que “[...] caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade” (PIRES, 1997, p. 87).

Contudo, buscamos também enveredar e nos alimentar das perspectivas decoloniais emergidas no contexto político, filosófico e acadêmico da América Latina, em especial as reflexões que buscam construir pontes entre a dialética marxista e as teorias pós-coloniais e subalternas. Ou seja, buscamos desenvolver uma pesquisa de análise dialética desde a América Latina, que leve em consideração a nossa diversidade, política, história e intelectualidade, nunca olvidando que somos um país de passado e presente colonial.

Entendemos que trazer a perspectiva decolonial para nossa pesquisa, com a inclusão de natureza qualitativa, no campo do Ensino de Geografia, discutindo teoria do currículo e as relações étnico-raciais, não foi uma questão aleatória para satisfazer os desejos pessoais. É uma opção política, de método, que se insere no nosso campo político e filosófico, pois, como já disse o mestre Rubens Alves (1980, p. 79), “[...] todo ato de pesquisa é um ato político”.

A decolonidade¹ será assumida neste trabalho como um projeto político-acadêmico-epistemológico, tecido por intelectuais latino-americanos, que emerge nos anos de 1990 em contraponto às teorias eurocêntricas hegemônicas modernas coloniais e universalistas. Esta

¹Michel Löwy (2015, apud AGUIAR, 2017, p. 111-112) atenta que o movimento decolonial não é heterogêneo, ao contrário, como o próprio marxismo, esse movimento se apresenta de maneira heterógena, assim ele reconhece uma diferenciação: “enquanto parte do grupo pretende estabelecer uma rotura com todas as teorias de origem europeia, incluindo a perspectiva marxista, há também os que buscam uma articulação entre o marxismo a superação da colonialidade, do imperialismo e o latino-americanismo, elaborando uma análise materialista de alguns aspectos do argumento decolonial.” Pretendemos aqui adentrar nessa seara, assumiremos nesse trabalho a segunda perspectiva que tem como seus principais expoentes o argentino Enrique Dussel e o peruano Aníbal Quijano.

perspectiva entende que o acúmulo da longa tradição de luta e resistência das populações negras, indígenas e dos condenados da terra é capaz de “[...] esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade” (BERNARDINO-COSTA, GROSGOUEL, MALDONATO-TORRES, 2020, p. 10).

As teorias da decolonialidade já vêm contribuindo com as pesquisas na Geografia e na Educação. Na primeira, sobretudo a partir da última década, geógrafos e geógrafas, ainda que poucos, estão desenvolvendo pesquisas que dialogam com estas perspectivas, especialmente nas abordagens das relações étnico-raciais e de gênero. Para Cruz (2017, p. 30), a incorporação das contribuições desse movimento no pensamento crítico da Geografia ainda está por fazer, apesar de esforços iniciais, mas que, para um avanço mais profícuo, a renovação do pensamento crítico “[...] impõem-se alguns desafios que se colocam como uma espécie de agenda para os geógrafos que desejam construir um projeto de descolonização de nossa disciplina”.

Já na educação, mais especificamente nas discussões sobre currículo, a perspectiva decolonial já nos oferece muitas contribuições, que inclusive serão acolhidas neste trabalho. As contribuições da pesquisadora e militante do Movimento do Negro, Nilma Lino Gomes, sobre a descolonização do currículo (2012a, 2020), serão de suma importância. Para a autora, as produções engajadas de intelectuais negros e negras, inseridos no pensamento e nas práticas decoloniais, “[...] explicitam nas suas análises e reflexões a crítica aos padrões coloniais de poder, de raça, de trabalho e de conhecimento” (GOMES, 2020, p. 224).

Para autora supracitada (Ibid., p. 227), a colonialidade, resultante da imposição do poder e da dominação colonial, continua a operar na educação e nas escolas, “[...] entre outros mecanismos, por meio dos currículos”, de modo que faz urgente repensar as teorias presentes nos currículos e nas políticas curriculares, enquanto territórios em disputas. Dessa forma, Gomes (2020) defende a descolonização do currículo a partir de uma perspectiva negra decolonial, que passa pela descolonização do olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem, colocando em relevo os saberes acadêmicos, políticos identitários e estético-corpóreos negros.

Em suma, foi mediante estas perspectivas epistemológicas, teóricas e política-corporais de pensar na ciência que desenvolvemos esta pesquisa, na busca para entender de que forma a Geografia escolar está abordando as relações étnico-raciais. Na perspectiva dialética e decolonial, a produção do conhecimento é um constructo intelectual-filosófico processual, forjado a partir da realidade em movimento, que envolve contradições e lutas.

Quanto às metodologias, estas são entendidas aqui como um conjunto de técnicas às

quais o pesquisador recorre para desenvolver uma pesquisa adequada ao método, no campo da operacionalização, que, segundo Minayo (2012, p. 16), “[...] deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para desafio da prática”.

As metodologias que lançamos mão em nossa pesquisa estão no campo de natureza qualitativa, se estruturando em resposta às questões particulares, se preocupando

[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2012, p. 21-22).

No âmbito da abordagem qualitativa, diversas metodologias são utilizadas de forma a auxiliar na aproximação da realidade social, como um processo complexo, somatório e não linear. Nossa pesquisa foi desenvolvida em duas etapas concomitantes e complementares, sendo a primeira de natureza bibliográfica acerca das relações étnico-raciais na Geografia, mais especificamente na Geografia escolar. A segunda, de cunho documental, foi desenvolvida a partir dos documentos oficiais da Geografia da rede de ensino municipal de São Paulo, em especial dos currículos prescritos da área.

De acordo com Gil (2008, p. 50), a pesquisa bibliográfica é utilizada para fins de fundamentação teórica, desenvolvida a partir de materiais já publicados, e dentre as vantagens desse trabalho, a principal “[...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Recorremos a esta ferramenta para desenvolver a primeira parte da pesquisa. Assim, realizamos uma revisão bibliográfica, em que analisamos as produções geográficas acerca de relações étnico-raciais, em especial na área do ensino de Geografia, por meio da técnica de pesquisa conhecida como “estado da arte ou do conhecimento”.

Ainda na primeira parte do trabalho, apoiados nas referências de uma pesquisa bibliográfica, trouxemos à baila uma discussão sobre Geografia escolar crítica e seus desafios. A partir de uma revisão teórica, tratamos das lacunas deixadas por essa forma de ensinar no que concerne às relações étnico-raciais (MARCELINO, 2019), mas também às possibilidades da construção de uma Geografia escolar crítica que esteja comprometida com uma educação antirracista.

Na segunda parte da pesquisa, recorreremos às contribuições das metodologias de estudos documentais, que, de acordo com Gil (2008), apresentam uma série de vantagens, pois os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados. Segundo o autor:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (Ibid., p. 44).

Nossa opção pela pesquisa documental deu-se pelas vantagens nas pesquisas no campo da educação destacadas por Lucke e André (2020), tanto complementando as informações obtidas por outras técnicas, quanto desvelando aspectos da temática pesquisada, mas também pelos limites impostos pela pandemia da covid-19.

Baseando-se nos estudos de Guba e Lincoln (1981 apud LUCKE; ANDRÉ, 2020), Lucke e André (Ibid., p. 45-46), destacam que as pesquisas baseadas em análises documentais são consideradas fontes ricas e estáveis ao longo do tempo, fornecem informações sobre o contexto do conteúdo, dialogam com outras técnicas e ainda apresentam um baixo custo, o que é importante em tempos de pandemia, quando ocorreu redução dos investimentos em pesquisa e no desenvolvimento de uma pesquisa sem bolsa, como a nossa.

Como já citado, em nossa pesquisa, os documentos analisados foram os currículos prescritos da RME-SP, publicados por decretos em diários oficiais da cidade e disponibilizados para os educadores da rede municipal de ensino em cadernos impressos. Tomar estes documentos como fonte primária demandou o levantamento de outros documentos secundários, como atas, convocações, circulares, instruções normativas e decretos da SME nos períodos de construção e divulgação dos currículos e seu processo de implantação. Logo, estes constituem o que Bardin (1977) denomina de *corpus*, um conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.

A seguir, apresentamos os resultados da nossa pesquisa, construída com muitos esforços, trocas e seriedade que o tema merece, a fim de contribuir com desenvolvimento da Geografia escolar crítica e com o povo preto, porque, parafraseando Bertold Brecht “Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a canseira da existência humana”.

1 INTRODUÇÃO

Ser negro no Brasil é, pois, com frequência, ser objeto de um olhar enviesado. A chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar determinado, lá embaixo, para os negros e assim tranquilamente se comporta. Logo, tanto é incômodo haver permanecido na base da pirâmide social quanto haver "subido na vida". Pode-se dizer, como fazem os que se deliciam com jogos de palavras, que aqui não há racismo (à moda sul-africana ou americana) ou preconceito ou discriminação, mas não se pode esconder que há diferenças sociais e econômicas estruturais e seculares, para as quais não se buscam remédios. A naturalidade com que os responsáveis encaram tais situações é indecente, mas raramente é adjetivada dessa maneira. Trata-se, na realidade, de uma forma do apartheid à brasileira, contra a qual é urgente reagir se realmente desejamos integrar a sociedade brasileira de modo que, num futuro próximo, ser negro no Brasil seja, também, ser plenamente brasileiro no Brasil (Milton Santos, 2000, s.p).

A tradição colonial do Brasil faz com que os marcadores sociais das diferenças tenham profunda relação na demarcação racial, reverberando em diferentes dimensões da vida da população afro-brasileira e indígena, desde a violência, desemprego, acesso à educação em seus diferentes níveis, moradia, aos preconceitos culturais e religiosos. Dessa forma, as questões étnico-raciais e a superação do racismo se colocam como um dos maiores desafios da sociedade brasileira, como reclama Milton Santos (2000).

Para Milton Santos (2000), um dos principais geógrafos do mundo, os interesses cristalizados de uma sociedade escravocrata mantiveram estereótipos em relação aos negros que ultrapassam os limites do simbólico e têm incidência sobre os demais aspectos das relações sociais, de modo que, no Brasil, é evidente a desigualdade racial entre brancos e não brancos. Na educação, desde a educação básica ao ensino superior, observamos um racismo duradouro com dinâmicas específicas, implícitas e explícitas que torna o sistema de ensino brasileiro um ambiente muitas vezes inóspito para os não brancos (CAVALLEIRO, 2001).

Dados do IBGE (2018) sobre acesso e permanência na educação, demonstram estas disparidades. As taxas de analfabetismo apontam um maior número de negros analfabetos, com 9,1%, cerca de cinco pontos percentuais superior à da população branca, com 3,9%, além da exclusão de negros do espaço escolar, como mostra os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), em que o percentual de jovens negros fora da escola chega a 19%, enquanto a de jovens brancos é de 12,5%.

Pode-se dizer que, ainda hoje, o sistema de ensino brasileiro contribui com processo de perpetuação do genocídio da população negra, com seu ambiente escolar e suas disciplinas ensinadas atravessadas pelos racismos estrutural e institucional vigentes em toda sociedade brasileira. Ou seja, o que vemos é uma situação perene no tempo e no espaço que precisa ser discutida e enfrentada. Portanto, são urgentes a criação e a implementação de legislações

antirracistas efetivas no sistema escolar brasileiro.

Nesta perspectiva, a Educação tem sido uma arena privilegiada de diferentes sujeitos sociais ligado aos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro, na defesa de uma educação antirracista, com conquistas significativas. Estes sujeitos colocam em relevo as desigualdades raciais do sistema escolar brasileiro e reivindicam políticas afirmativas para reverter a situação.

Assim, em 2003, foi promulgada a Lei Federal nº 10.639, que trata sobre a obrigatoriedade da inserção das questões étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todo o currículo escolar. A lei foi alterada em 2008, pela Lei nº 11.645, acrescentando a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. Contudo, neste trabalho, iremos nos ater às questões trazidas pela Lei nº 10.639 no que se refere às relações do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira.

A referida lei conferiu às disciplinas escolares, entre elas a Geografia, a responsabilidade de desconstruir os estereótipos negativos sobre os afro-brasileiros, sobre a África e sobre os espaços afro-brasileiros. No Artigo 26º da lei supracitada, fica estabelecido que ela seja cumprida nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto em escolas públicas, quanto em escolas particulares. Neste mesmo capítulo, no inciso 2, institui-se que:

Os conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito *de todo currículo escolar*, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e história brasileira (BRASIL, 2003, grifo nosso).

De acordo com o inciso, não se criou uma disciplina para trabalhar esta temática, mas a incluiu “no âmbito de todo o currículo escolar”, portanto, como temática que também deverá ser trabalhada nas aulas de Geografia. Dessa forma, a incorporação das relações étnico-raciais nos currículos de Geografia é obrigatória, como demandado pela Lei nº 10.639/03. O desenvolvimento da lei deve ser assumido pela Geografia escolar, que, dentre os compromissos assumidos no movimento de renovação, estava o de contribuir com as “[...] reivindicações dos oprimidos, das mulheres, dos indígenas, dos negros e de todas as demais etnias subjugadas, dos excluídos, dos dominados, dos que ensejam criar algo novo, dos cidadãos em geral na (re)invenção de novos direitos” (VESENTINI, 2009, p. 128).

A lei, embora seja condição necessária, não é suficiente para a implementação de um currículo que valorize a diversidade cultural e espacial dos povos africanos e afro-brasileiros. Concordamos com Santos (2011, p.11), para quem a existência da lei não garante uma educação antirracista, “[...] porque a lei é um regulador da construção do currículo, ela também é

currículo, mas é uma “prescrição” – e não necessariamente é aplicada ou tem sua aplicação mediada por interpretações dos atores envolvidos”. Ratts et al. (2007, p. 56) entendem, justamente, que, com a implantação adequada desta lei, temos a oportunidade de romper com a visão hegemônica de mundo presente no espaço escolar e nos livros didáticos.

Contudo, as questões que elaboramos no processo de pesquisa foram: quais teorias, conteúdos e visões de mundo têm sido assumidos nos currículos de Geografia no que concerne às relações étnico-raciais? Quais alterações e incorporações foram realizadas nos currículos de Geografia em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais? Quais são os avanços e os limites da Lei nº 10.639/03 na Geografia escolar? Em que medida o arcabouço teórico da Geografia escolar crítica contribui para o ensino de uma Geografia das relações étnico-raciais? As relações étnico-raciais aparecem de maneira transversal nos currículos ou estanques em alguns anos e conteúdo? Os documentos trazem experiências/práticas de aprendizagens antirracistas?

A pesquisa que apresentamos buscou justamente responder a essas questões, de modo a debater a importância da Geografia escolar crítica nas lutas contra as desigualdades étnico-raciais, pois, como aponta Anjos (2006, p. 89), os resultados da Lei nº 10.639/03 “[...] somente serão perceptíveis após um processo educacional monitorado e avaliado no tempo e no espaço”.

Dessa forma, analisar os desdobramentos da Lei nº 10.639/03 nos currículos de Geografia da rede municipal de São Paulo contribui para discussões sobre a tão urgente necessidade de uma educação antirracista nas escolas brasileiras, mas também para pensar nos rumos da Geografia escolar crítica, que, desde os anos de 1980, vem procurando contribuir com um saber-fazer engajado e comprometido com a realidade social.

Para tanto, no primeiro capítulo deste trabalho, trouxemos algumas reflexões dos avanços e das lacunas da Geografia escolar crítica, que emergiu a partir dos anos de 1980, no contexto da renovação da área. O período marcou o esgotamento das geografias pautadas no positivismo e neopositivismo e o surgimento de uma Geografia Nova, baseada em outros métodos de análise da realidade, em especial no materialismo histórico-dialético, mas também em leituras anarquistas e fenomenológicas, que continuaram negligenciando as relações étnico-raciais.

No segundo capítulo, discutimos sobre o lugar das relações étnico-raciais na Geografia. A partir de uma revisão bibliográfica do estado da arte ou do conhecimento das relações étnico-raciais no ensino de Geografia, buscamos mapear e analisar a produção científica da Geografia acerca das temáticas étnico-raciais, de modo a entender a importância ou a ausência destas questões no seio da ciência geográfica, refletindo de que modo podemos

dar continuidade ou apontar caminhos.

Em seguida, no terceiro capítulo, começamos apresentando alguns debates sobre teorias do currículo, suas concepções, intencionalidades e disputas. Nesse momento, analisamos a relevância política, pedagógica e epistemológica do Movimento Negro nas disputas pela inserção e valorização das relações étnico-raciais nos currículos dos sistemas de ensino no Brasil, de maneira especial com a conquista da Lei nº 10.639/03.

É nesta parte do trabalho que apontamos as análises dos currículos de Geografia da rede municipal de ensino de São Paulo no que tange às relações étnico-raciais, objetivo central da nossa pesquisa. Nesta etapa, fizemos uma análise documental dos currículos de Geografia e outros documentos (portarias, orientações, decretos, instruções normativas e materiais pedagógicos) que incidem nas práticas dos professores de Geografia. Os arquivos analisados estão dentro do recorte temporal do nosso trabalho, o ano de 2003, com a promulgação da Lei nº 10.639/03, até 2018, ano de implantação do currículo vigente na rede municipal de ensino.

Ademais, estudar as mudanças curriculares nos ajuda a entender o movimento da própria Geografia e sua relação universidade-escola, pois, como aponta Moreira (2014), as duas instituições interagem através do que ensinam, sendo que “[...] essa interação nunca é linear e unilateral. Sempre é uma relação de troca de experiências de domínio do pensamento que ora vai da universidade para a escola, ora da escola para a universidade, diferentemente de como pensamos” (Ibid., p. 11).

2 A GEOGRAFIA ESCOLAR CRÍTICA E AS URGÊNCIAS DO BRASIL: A AGENDA ANTIRRACISTA DA LEI Nº 10.639/03

Nos debates da ciência geográfica, já é consenso que cabe à Geografia escolar a alfabetização/educação para leitura espacial da realidade (CALLAI, 1998; 2001; PEREIRA, 1996). Por meio de conceitos, conteúdos e temáticas, a Geografia escolar contribui para formação de valores e para compreensão da realidade a partir da leitura das espacialidades dos fenômenos (CAVALCANTI, 2012). Dessa forma, este saber é compreendido como um instrumento concreto do conhecimento, ou, como bem sublinha Pereira (1996, p. 56), “[...] o espaço geográfico pode transformar-se em uma janela a mais para possibilitar o desvendamento da realidade pelo aluno”.

Há, portanto, acordos, expectativas e definições para o que compete à Geografia escolar. Enquanto disciplina curricular, a Geografia tem por função social contribuir a partir da sua área do conhecimento com a formação de cidadão e cidadãs e, em uma perspectiva mais progressista, educar para liberdade. Para Anjos (2005a, p. 176-177), a Geografia é “[...] uma disciplina fundamental na formação da cidadania do povo brasileiro, que apresenta uma heterogeneidade singular na sua composição étnica, socioeconômica e na distribuição espacial”.

Na mesma linha, Santos (2009, p. 3) afirma que “[...] a Geografia é uma disciplina fundamental para a constituição dos referenciais posicionais que orientam os comportamentos dos indivíduos e dos grupos [...] o sentido do aprender e ensinar a Geografia é se posicionar no mundo” (SANTOS, 2010, p. 142), de modo que se faz necessário conhecê-lo, bem como assumir um posicionamento enquanto sujeito social no processo de construção e reconstrução do espaço.

Callai (2010, p.17) destaca que a Geografia escolar “[...] tem a função de estudar, analisar e buscar as explicações para o espaço produzido pela sociedade. Enquanto matéria de ensino cria as condições para que o aluno se reconheça como sujeito que participa do espaço que vive e estuda”. Nesta perspectiva, “[...] o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial” (CAVALCANTI, 1998, p. 11).

Portanto, a Geografia escolar se põe como saber curricular basilar no processo de formação de cidadãos e cidadãs críticos, como nos convoca a epígrafe deste capítulo. A Geografia abriga um conjunto de conhecimentos próprios forjados na práxis cotidiana do espaço escolar em sua dinâmica, em que “[...] os saberes científicos [acadêmicos] constituem

uma das fontes do que ensina na escola, mas estão bem longe de serem a única referência na determinação do currículo escolar [...]” (LESTEGÁS, 2012, p. 19). Sendo que esta especificidade, segundo Lestegás (2012), frequentemente é entendida como um processo de simplificação, de redução e de vulgarização da Geografia produzida nas academias pelos pesquisadores.

Para Lestegás (2012), existe uma relação ontológica e epistemológica da Geografia escolar com a Geografia científica, contudo:

Aceitar que a geografia escolar não é a tradução simplificada ou reelaborada de uma geografia científica, senão uma criação particular e original da escola que responde às finalidades sociais que lhe são próprias é uma das condições básicas que pode possibilitar uma didática renovada da geografia ao serviço da problematização do conhecimento e da construção de aprendizagens significativas, funcionais e, além disto, úteis por parte dos alunos (Ibid. p. 25).

Callai (2010, p. 22) também coloca em relevo a relação de proximidade da Geografia acadêmica com a Geografia escolar. Embora tenham a mesma matriz de origem, ambas são distintas, sendo que a Geografia escolar “[...] apresenta características específicas que se referem ao conjunto em que se insere que é a perspectiva da escola”. Ambas “Geografias” trabalham a partir da ciência, mas buscam respostas específicas às suas realidades e a partir da sua função social, cabendo à Geografia escolar a tarefa de ensinar sobre as espacialidades da realidade social dentro da dinâmica curricular da escola.

Logo, a Geografia escolar utiliza o seu cabedal científico, que, nesse caso, é geográfico e pedagógico, para estudar, analisar e interpretar o mundo, desde a nossa realidade local até outras escalas, mas não é reprodução ou simplificação do saber acadêmico universitário. Como sublinha Chervel (1990), toda disciplina escolar é constituída por conhecimentos autônomos, forjados ao longo da sua trajetória no interior da escola em sua relação com diferentes agentes. Construída na relação-interação com a ciência geográfica acadêmica, mas não sendo a reprodução, “[...] a Geografia escolar é o conhecimento Geográfico efetivamente ensinado, efetivamente veiculado, trabalhado em sala de aula” (CAVALCANTI, 2008, p. 28).

De acordo com Pereira (1989, p. 26), a Geografia, antes mesmo de se tornar ciência, foi introduzida nos currículos escolares, juntamente com a história e língua nacional, tornando-se um instrumento poderoso [...] nas mãos de uma classe preocupada com sua hegemonia e com movimento do capital que deseja consolidar o Estado Nacional a partir da delimitação de suas fronteiras, demarcadas pela tradição e língua comum”, ou seja, o surgimento do ensino de Geografia se desenvolveu com funções ideológicas de criar um sentimento patriótico e de mascarar as contradições sociais do espaço geográfico, como um instrumento do Estado, “[...]”

considerado necessário e obrigatório no fim do século XIX [...]” (LACOSTE, 2001, p. 249).

Com tais objetivos e princípios, a Geografia começou a ser ensinada nas escolas como um manual, uma enciclopédia, que descrevia os relevos, os rios, as capitais, os climas, as vegetações, as populações etc. (PONTUSCHKA, 1994; PEREIRA, 1989). Estas descrições eram, na maioria das vezes, tratadas separadamente e de maneira estanque, nunca abarcando a totalidade do espaço. Segundo Braga (2007, p. 133), foi nesse sentido que a participação da Geografia como disciplina escolar foi importante, pois, para inculcar o sentimento patriótico, apresentava um espaço geográfico homogêneo, delimitado territorialmente, despolitizado nos seus diversos aspectos (sociais, políticos, físicos, culturais), uma vez que, para a construção de uma nacionalidade, uma identidade nacional, “[...] faz-se necessário anular as diferenças como diferenças e forjar uma unidade ideal” (PEREIRA, 1989, p. 26)

Esta Geografia que se torna hegemônica passa a se perpetuar, conforme Katuta (2005), por meio da violência de fato ou simbólica. Com função descritiva, enumerativa, a Geografia escolar se tornou “[...] uma disciplina maçante, mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe em Geografia nada há para aprender, mas é preciso memorizar.” (LACOSTE, 2001, p. 21). Neste ensino de Geografia, ignora-se o raciocínio do aluno e do professor, pois apenas se transmitia uma lista de dados, aparentemente sem sentido, onde o aluno é obrigado a memorizar. Nas palavras de Paulo Freire, seria a “educação bancária”, em que “a educação se torna um ato de depositar; os educandos são os depositórios e o educador o depositante” (FREIRE, 1987, p. 62).

No início do século XIX, o currículo escolar brasileiro, limitado ao colégio Pedro II, já reservava espaço para ideias geográficas. Vlach (2008, p. 189) aponta que o ensino de Geografia não integrava diretamente os conteúdos das escolas de primeiras letras, entretanto, estava presente de maneira indireta. Já no ensino médio, o Colégio Pedro II, incluiu na sua estrutura curricular os chamados princípios de geografia que tinha como objetivo enfatizar a descrição do território, sua dimensão e suas belezas naturais. Nesse período, o ensino de Geografia ficava a cargo de profissionais de outras áreas de atuação, como engenheiros e advogados, que utilizavam os livros didáticos enciclopedistas para lecionarem as aulas dessa disciplina (PONTUSCHKA, 1994).

De acordo com Vlach (2008), alguns pesquisadores (com outras formações acadêmicas), no início do século XX, lutaram para introduzir entre nós a Geografia moderna, hegemônica, antes de sua institucionalização universitária em 1934, como Manuel Said Ali Ida (1861-1953), Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980), Everardo Adolpho Backheuser (1879-1951) e Aroldo Edgard de Azevedo (1910-1974). Segundo Vlach (2008, p. 215), Aroldo

de Azevedo, através de seus manuais didáticos, disseminou um “[...] modelo de Geografia que compartimentou a realidade sob o paradigma ‘a terra e o homem’, que não incentivou discussões metodológicas, que elidiu as classes sociais e os conflitos políticos, que mascarou a ideologia liberal”.

É importante dizer que a Geografia disseminada nas escolas pelos livros didáticos de Aroldo de Azevedo foi uma Geografia racista, que reproduzia discursos pseudocientíficos presentes em toda sociedade brasileira e nas ciências naquele período. Santos (1984, Apud MELLO, 2021) “[...] sustenta que o discurso racista é um elemento constante nas obras de Aroldo”. Ferracini (2012, p. 134) também apontou que “[...] que por mais de 40 anos Aroldo de Azevedo (1938-1978) publicou obras escolares propagando um olhar colonialista e racista do continente africano”.

Assim, a Geografia escolar brasileira, influenciada diretamente pela Geografia francesa, foi, durante muito tempo, maçante e encontrava-se atrelada à Geografia tradicional que vigorou até meados do século XX, baseada no método positivista, em que prevaleciam a enumeração e a descrição, disseminadas através dos livros didáticos.

Dessa forma, durante décadas, a Geografia escolar não apresentou as contradições e desigualdades espaciais de qualquer natureza, tampouco as raciais. Ao contrário, reproduziu visões de mundo racistas e higienistas que atravessava o seu fazer. Para Cirqueira (2015, p. 18-19), apesar da Geografia ter tentado “abandonar” os discursos pseudocientíficos de base biologista racista, “[...] esse ideário já estava impregnado em sua epistemologia, mediante concepções pautadas por um “universalismo republicano” e uma “ciência cega à raça”, continuou reproduzindo categorias e visões racializadas em muitas de suas interpretações”.

Foi somente a partir do final da década de 1970 que a Geografia passou por grandes mudanças e começou a assumir uma postura crítica e transformadora. De acordo com Straforini (2004, p. 35), estas mudanças no rumo da Geografia se deram pelas exigências políticas e educacionais do período, pois “[...] a realidade exigia, desta forma, a ruptura com os pressupostos teórico-metodológicos positivistas, pois estes não davam conta de explicar a totalidade que se fazia. A noção de totalidade positivista era juntar as partes, os fragmentos, como se isso pudesse explicar o mundo”.

As mudanças nos rumos da Geografia e do seu ensino foram, ao mesmo tempo, políticas e epistemológicas. Reivindicaram-se mudanças nos rumos da política mundial, marcada pela Guerra Fria, assim como mudanças no rumo da política brasileira, que vivia em plena ditadura militar, além de mudanças no rumo da ciência, dada a incapacidade do positivismo e neopositivismo em responder às necessidades do conhecimento científico, em

uma busca, de fato, de uma Geografia voltada às mudanças nas estruturas da sociedade capitalista.

Assim, foi a partir do movimento de transformação da sociedade, da educação e da ciência que o ensino de Geografia também se movimentou. Nesse contexto, emergiu a Geografia escolar crítica e, a partir de então, o ensino da disciplina passou ser assumido como uma prática escolar, educacional, política e filosófica, contribuindo, de forma significativa, para a construção da cidadania de crianças, adolescentes e jovens, desafiando-os ao engajamento e a sempre questionar o que lhes é proposto.

José William Vesentini (2004, p. 228), um dos principais expoentes do ensino da Geografia crítica, ressalta que:

Um ensino crítico da Geografia não se limita a uma renovação do conteúdo – com a incorporação de novos temas/problemas, normalmente ligados às lutas sociais: relações de gênero, ênfase na participação do cidadão/morador e não no planejamento, compreensão das desigualdades e das exclusões, dos direitos sociais (inclusive os do consumidor), da questão ambiental e das lutas ecológicas etc. *Ela também implica em valorizar determinadas atitudes – combate aos preconceitos; ênfase na ética, no respeito aos direitos alheios e às diferenças; sociabilidade e inteligência emocional – e habilidades (raciocínio, aplicação/elaboração de conceitos, capacidade de observação e de crítica etc.)* (grifo nosso).

O que vemos é que o ensino de uma Geografia escolar crítica que emergiu nesse período provocou mudanças na estrutura da disciplina, assumiu posturas políticas e educacionais transformadoras e incorporou ao seu discurso o “combate aos preconceitos” e “o respeito aos direitos alheios, às diferenças”. Trouxe consigo, portanto, novos aportes teórico-metodológicos e políticos que provocaram mudanças significativas na maneira que era ensinada.

Todavia, alguns autores apontam que a Geografia escolar crítica desse período acabou por negligenciar questões importantes quanto às desigualdades étnico-raciais vigentes no país desde suas origens. Resende (1986, apud RATTIS, 2010, p. 128), já nos anos de 1980, teceu críticas à ausência no próprio ensino de Geografia crítica a respeito da abordagem sobre a formação étnica da população brasileira:

Quem são os negros brasileiros e em que sua cor altera a situação que ocupam no espaço geográfico que estudamos? Por que as elites dominantes no Brasil são esmagadoramente brancas? Aos negros, enquanto coletivo racial, estão vedados certos espaços sociais? Se tal ocorre, deve-se ao “preconceito racial” ou a que outro(s) motivo(s)?

Segundo a autora, nesse período, as relações culturais e étnicas eram vistas como questões não geográficas, “[...] afinal, a Geografia não pode estudar/ensinar tudo” (Ibid., p. 128). Para Marcelino (2019), o silenciamento decorre do fato da Geografia crítica não ter

compreendido as relações raciais como constituintes do espaço.

Para Ratts (2010, p. 128), esta escolha, ou silenciamento das inscrições raciais nos debates geográficos e no ensino de Geografia, tem a ver com a hegemonia das leituras marxistas, “[...] em que a classe social é considerada a principal variável, senão única da desigualdade socioespacial.” O autor continua a crítica, dizendo que:

Olhando para a geografia brasileira, podemos dizer que na vertente crítica que se tornou hegemônica, o que era rarefeito quase desaparece. Dizendo de outra maneira, os estudos acerca de grupos étnicos ficam restritos e tratam sobretudo da questão territorial. *No entanto, no que se convencionou denominar de virada cultural ou humanista, os temas concernentes a negros, índios e outros segmentos étnico-raciais, assim como a mulheres e homossexuais, também quase não entraram em cena* (Ibid., p. 129, grifo nosso).

A citação de Ratts aponta que tanto a Geografia crítica, quanto a Geografia Cultural não assumiram as relações étnico-raciais como questão geográfica. Outros autores também já criticaram a ausência das inscrições raciais na vertente marxista da Geografia, que, por vezes, inviabilizou o debate sobre as questões étnico-raciais (CERQUEIRA, 2013, p. 58). Para Marcelino (2019, p. 110), “[...] em relação à abordagem e tratamento das questões raciais, podemos afirmar que a Geografia marxista sublimou quase que por completo essa temática no interior do seu corpo teórico-metodológico”.

Portanto, estamos diante de uma contradição aparente, pois, de um lado, autores do movimento de renovação da Geografia, em especial da Geografia crítica, apontam que a disciplina que emergiu desse período incorporou as pautas dos movimentos sociais, inclusive dos grupos denominados minorias e, de outro, autoras e autores sublinhando que, apesar do discurso a favor dos grupos subalternizados, com o movimento de Renovação da Geografia, tanto a Geografia marxista, quanto a Geografia Cultural, negligenciaram as relações étnico-raciais e as demandas do movimento negro que defendia uma educação antirracista.

Nesse sentido, entendemos que a Geografia crítica escolar precisa avançar e superar as lacunas por meio de uma autocrítica e continuar promovendo mudanças conforme as demandas da realidade brasileira, pois, como disse Callai (1998, p. 70), “[...] o ensino de uma disciplina deve estar adequado ao seu tempo”. Como coloca Callai (2013, p. 44) “[...] para ir além de um simples ensinar, a educação geográfica considera importante conhecer o mundo e obter e organizar os conhecimentos para entender a lógica do que acontece”.

Neste caso, conhecer o mundo considera que “[...] a realidade concreta é sempre uma totalidade de dinâmica de múltiplos condicionantes, onde a polarização dentro do todo lhe é constitutivo” (DEMO, 1995, p. 93).

Destarte, a Geografia escolar crítica se apresenta como uma área do conhecimento

moldada a partir das discussões vinculadas às diferentes questões e problemáticas da realidade concreta, envolvendo a educação, a política e a cultura na linha do que aponta Pontuschka (2001, p. 111),

A disciplina escolar geografia está no jogo dialético entre a realidade da sala de aula e da escola, entre as transformações históricas da produção geográfica na academia e as várias ações governamentais representadas hoje pelos guias, propostas curriculares, parâmetros curriculares nacionais de geografia.

Nessa mesma linha, Straforini (2004) argumenta que a importância da Geografia escolar reside na sua capacidade de possibilitar leituras reflexivas e críticas do mundo por meio dos seus conteúdos e procedimentos metodológicos, cabendo à disciplina desvelar as “[...] contradições da sociedade a partir do espaço, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo com o presente e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana” (Ibid., 2004, p. 56).

Em um contexto de transformações sociais, políticas e espaciais, a escola e o ensino que se faz nela devem mudar também, pois, como já ressaltou Paulo Freire (2010, p. 84) “[...] a educação que não se transformasse ao ritmo da realidade não ‘duraria’, porque não estaria sendo. Esta é a razão porque, ‘durando’ na medida em que transforma, a educação pode também ser força da transformação”.

No Brasil, a questão racial ainda não foi superada, ao contrário, hoje, diversos estudos no campo da Geografia estão colocando em relevo as marcas espaciais do racismo antinegro e anti-indígena no país. Para Santos (2010), as desigualdades raciais, o racismo, as lutas e a resistência da população afro-brasileira grafam o espaço e podem ser visualizados nos diferentes lugares, constituindo, portanto, “geo-grafias do racismo e das relações raciais” que devem ser incorporadas nas análises geográficas.

Logo, podemos observar que um dos principais desafios que se coloca hoje para a sociedade brasileira, tanto para Educação, quanto para a Geografia, é a urgência de uma Educação antirracista de um ensino crítico de Geografia que contribua com o combate ao racismo e outras formas de preconceitos.

Assim, voltamos à pergunta/provocação deste capítulo, qual é a agenda da Geografia escolar crítica para educação antirracista? A Geografia está alinhada com as demandas dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro? A questão fulcral que se propôs, discutir é sobre os desafios que emergem para a Geografia escolar crítica com a promulgação da Lei nº 10.639, em 2003.

A Lei nº 10.639/03 ou melhor, sua aplicação é um dos principais instrumentos de combate ao racismo no campo da educação, sendo ainda necessário pensar e problematizar a

Geografia escolar, de modo a contribuir com o debate de educar para igualdade racial, como defendido por Santos (2011). A proposta de discussão da referida lei não se refere apenas ao cumprimento de um ato institucional, o que já é salutar, mas da urgência de mudanças pedagógicas, políticas e epistemológicas da Geografia escolar.

Como ressalta Santos (Ibid., p. 4), “[...] a lei 10.639 nos coloca o desafio de construir uma educação para a igualdade racial, uma formação humana que promova valores não racistas”. Assim, com a possibilidade da implantação adequada desta lei, temos a oportunidade de romper com a visão hegemônica de mundo presente no espaço escolar (RATTS et al. (2007).

Portanto, a implementação efetiva dessa lei deve ser assumida pela Geografia escolar crítica, que, dentre os compromissos assumidos no movimento de renovação, está o de contribuir na ação com as “[...] reivindicações dos oprimidos, das mulheres, dos indígenas, dos negros e de todas as demais etnias subjugadas, dos excluídos, dos dominados, dos que ensejam criar algo novo, dos cidadãos em geral na (re)invenção de novos direitos” (VESENTINI, 2001, s.p).

Para discutir algumas questões relacionadas à Geografia escolar crítica e às relações étnico-raciais, é importante olhar para a realidade brasileira, em especial para as disparidades sociais, raciais e espaciais vigentes nesse país. Assim, trazemos as músicas do grupo de rap Racionais MC’s para a reflexão.

A primeira letra que escolhemos, *Capítulo 4, Versículo 3*, lançada em 1997, no clássico álbum *Sobrevivendo no Inferno (1997)*, inicia com algumas denúncias, como podemos observar:

60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais/ Já sofreram violência policial/ A cada 4 pessoas mortas pela polícia, 3 são negras/ Nas universidades brasileiras, apenas 2% dos alunos são negros/ A cada 4 horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo
Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente.

Este trecho narra a realidade vivida por milhões de homens e mulheres moradores das periferias brasileiras quanto à violência, racismo, acesso à educação e segregação espacial e racial. Na década de 1990, a zona sul do município de São Paulo, retratada nas músicas do Racionais MC’s, era considerada, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), uma das regiões mais violentas do mundo. Este grupo de rap foi uma das principais vozes de denúncia das desigualdades que os negros e negras enfrentavam nas favelas segregada dos centros urbanos.

Esta realidade foi analisada por lentes geográficas na pesquisa de Carril (2006), em que autora colocou em relevo o processo de metropolização que concorreu com a formação das

periferias e teve como marcador social a questão étnico-racial, sendo que, nos bairros mais pobres, como o Capão Redondo, apresentado na letra de canção citada, existe uma expressiva concentração de população afro-brasileira. Para a autora, a segregação espacial e racial demonstra a continuidade da exclusão social e étnica vivida pela população afro-brasileira, dos quilombos até os atuais espaços urbanos.

Já no início do século XXI, em 2002, Racionais MC's lançou uma outra música que se tornaria clássica no mundo do rap, *Negro Drama*, uma das letras do álbum *Nada como um dia após outro dia* (2002). Nesta música, o grupo manteve o caráter de denúncia da violência vivida cotidianamente pela população negra e das desigualdades espaciais da cidade e suas periferias, ressaltando a violência do Estado, representada pelos policiais, como podemos observar na letra:

Negro drama, eu sei quem trama e quem tá comigo/ O trauma que eu carrego pra não ser mais um preto fudido/ O drama da cadeia e favela Túmulo, sangue, sirene, choros e velas/ Passageiro do Brasil, São Paulo, agonia/ Que sobrevivem em meio às honras e covardias/ Periferias, vielas, cortiços/ Você deve tá pensando: O que você tem a ver com isso? Desde o início por ouro e prata/ Olha quem morre, então veja você quem mata/ Recebe o mérito, a farda que pratica o mal/ Me ver pobre, preso ou morto já é cultural/ Ei, São Paulo, terra de arranha-céu/ A garoa rasga a carne, é a Torre de Babel/ Família brasileira, dois contra o mundo/ Mãe solteira de um promissor vagabundo.

Ainda olhando para as letras do Racionais MC's (2002), este último álbum citado trouxe outra canção que denuncia as assimetrias espaciais e raciais. *A Vida é um Desafio* aborda as questões de moradias vividas por “várias famílias”, bem como a permanência histórica das desigualdades desde o início da invasão/ocupação, denominado como território brasileiro:

Várias famílias, vários barracos/ uma mina grávida/ E o mano tá lá trancafiado/ Ele sonha na direta com a liberdade/ Ele sonha em um dia voltar pra rua longe da maldade/ Na cidade grande é assim/ Você espera tempo bom e o que vem é só tempo ruim/ No esporte no boxe ou no futebol/ Alguém sonhando com uma medalha o seu lugar ao sol/ Porém fazer o quê se o maluco não estudou/ 500 anos de Brasil e o Brasil aqui nada mudou.

As letras trazidas aqui colocam a questão da racialidade como um marcador social e espacial persistente na realidade brasileira. A ideologia do mito da democracia racial e a ideia de que no Brasil existe uma convivência harmônica entre os diferentes grupos étnico-raciais não têm consonância com as letras do grupo de rap, ao contrário, as composições denunciam as assimetrias raciais e espaciais vigentes no país.

No contexto político e histórico brasileiro, as desigualdades raciais aparecem de maneira naturalizada, de modo que se pode observar a continuidade do processo de genocídio da população negra brasileira, já denunciado por Abdias do Nascimento (2016, p. 113): “[...] o fato concreto, nenhuma retórica acadêmica pode apagar: o negro no Brasil está sendo

rapidamente liquidado nas malhas difusas, dissimuladas, sutis e paternalistas do genocídio mais cruel dos nossos tempos”.

Para este autor, mesmo “[...] com todo esse cortejo genocida aos olhos de quem quiser ver, ainda há quem se intitule de cientista social e passe à sociedade brasileira atestados de ‘tolerância’, ‘benevolência’, ‘democracia racial’ e outras qualificações virtuosas dignas de elogios” (NASCIMENTO, 2016, p. 107). Como diria Emicida, na música *Mandume* (2015), “[...] eles querem que alguém/ Que vem de onde nós vem/ Seja mais humilde, baixa a cabeça/ Nunca revide, finja que esqueceu a coisa toda”.

Para Anjos (2020, p. 54),

O Brasil oficial ao negar ser uma nação racista, ele não está apenas ocultando as desigualdades étnico-raciais definidas secularmente na sua estrutura social e territorial, mas também, tentando invisibilizar as políticas de genocídio e de embranquecimento em curso, assim como, manter resguardado o sequestro de cinco séculos das integridades existências africanas e afro-brasileiras.

As questões aqui levantadas pelas letras das canções do Racionais MC’s e pelas reflexões de Nascimento (2016) e Anjos (2020) colocam em evidência que espaço e raça estão imbricados e que, portanto, devemos falar de “expressões espaciais das relações raciais, do racismo e das lutas antirracistas”, ou seja, “geografias do racismo e das relações raciais” (SANTOS, 2009, p. 144). Dessa forma, compactuamos com Santos (2010, p. 144), que entende que a leitura espacial das relações raciais passar ser “[...] uma tarefa importante, pois a raça é um princípio social de classificação de indivíduos e grupos, construído artificialmente para o ordenamento de relações de hierarquias e poder”.

Diante disso, as perguntas que se levantam são: sendo a questão do racismo e o genocídio da população negra uma “questão geográfica”, não cabe à Geografia escolar crítica abordar a temática? É possível ensinar Geografia desconsiderando as inscrições raciais no espaço? Qual o papel da Geografia escolar crítica na compreensão e superação da realidade? Os currículos e livros didáticos de Geografia continuam produzindo invisibilidades das relações étnico-raciais? Como contribuir com a formação de cidadão em uma sociedade que nega a cidadania para negros e indígenas?

Dessa forma, um dos pressupostos desta pesquisa foi afirmar que a Geografia escolar crítica, em um país como Brasil, que tem a raça como marcador social e espacial, de diversidade e de assimetrias, deve, por natureza do seu ofício, ensinar as dinâmicas espaciais das relações étnico-raciais da realidade brasileira, sendo capaz de desvelar as contradições das diferentes espacialidades, isto é, deve-se, a partir de leituras das espacialidades dos fenômenos,

desmascarar as falsas representações da realidade como o mito democracia racial² e, assim, contribuir com a educação antirracista, pois, como aponta Moreira (2007 p. 59), precisamos compreender a “[...] realidade que esconde-se por trás da aparência, sobretudo porque possui forte carga ideológica. Cabe torná-la revelada”.

A leitura espacial desta realidade é um desafio para a Geografia escolar crítica na medida em que seu objetivo é proporcionar, de maneira crítica, a compreensão dos processos que envolvem a produção desigual do espaço, ou seja, a Geografia escolar crítica, em seu ensino, “[...] deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições (CAVACANTI, 1998, p. 20). Como já disse Anjos (2020, p. 24), “[...] não é mais pertinente e nem aceitável a nação brasileira continuar se ‘apresentando’ para o sistema dominante como um ‘país europeu’, mantendo um processo secular de negação da realidade, sobretudo nas marcas irreversíveis encontradas no território”.

Logo, pode-se dizer que as relações étnico-raciais são constituintes do espaço geográfico, de modo que ensinar sobre estas questões é da natureza da Geografia escolar crítica. Para Anjos (2005, p. 176), a Geografia deve expor:

[...] a diversidade regional, as desigualdades espaciais e a heterogeneidade da população. Essa é a área de conhecimento que tem o compromisso de tornar o mundo e suas dinâmicas compreensíveis para os alunos, de dar explicações para as transformações territoriais e de apontar soluções para uma melhor organização do espaço. A geografia é, portanto, uma disciplina fundamental na formação da cidadania do povo brasileiro, que apresenta uma heterogeneidade singular na sua composição étnica, socioeconômica e na distribuição espacial.

Como podemos ver, a Geografia escolar crítica tem um papel fundamental no debate acerca da pluralidade cultural brasileira, tanto ao colocar em relevo as assimetrias étnico-raciais que marcam o espaço, quanto ao sublinhar a diversidade sociocultural que dá vida às geograficidades afro-brasileiras. Este entendimento vai na linha do que defendem Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 38): “[...] a Geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural, histórica [...]”.

Na seara dessas discussões, Ratts (2010, p. 126) aponta que “[...] no campo da Geografia, com desdobramentos para o ensino da disciplina, nota-se o crescimento do interesse acerca desses temas conquanto tem implicações diretas na reinterpretação da formação étnica, racial, social e territorial brasileira.” Santos (2007, p. 21) também já havia apontado que, dentro

²Segundo Abdias do Nascimento “[...] devemos compreender a ‘democracia racial’ como significando a metáfora perfeita para designar o racismo ao estilo brasileiro.” (NASCIMENTO, 2016, p.101).

dos diferentes eixos de análises da geografia, há um interesse de alguns geógrafos na produção de uma (re)leitura de dimensões espaciais das relações raciais na sociedade brasileira, mas “ainda poucos”. Os trabalhos de Oliveira, (2020), Santos (2020) e Cerqueira e Corrêa (2014; 2016) também indicam que os estudos acerca das relações étnico-raciais já fazem parte de muitas pesquisas geográficas, em diferentes campos teórico-metodológicos, inclusive na Geografia escolar.

Nesse campo, algumas pesquisas e reflexões já estão sendo construídas. Uma das primeiras inflexões foram feitas por Leomar dos Santos Vazzoler (2006), que buscou tencionar sobre as perspectivas de inclusão das relações étnico-raciais no ensino de Geografia, a partir dos seus principais conceitos: espaço, lugar, território, paisagem e sociedade. No entendimento da autora, uma das funções da Geografia é indicar novos rumos e tratar de questões para as quais a sociedade ainda não encontrou solução, como o racismo. Para Vazzoler (2006, p. 78), “[...] é injustificável a ausência dos conteúdos significativos e pertinentes ao povo negro nas diretrizes curriculares em geral depois da promulgação da Lei n. 10639/2003”.

Nesta perspectiva, Vazzoler (2006, p. 81) entende que, por meio do domínio do raciocínio geográfico, cabe à Geografia escolar permitir aos estudantes não só compreender as relações socioculturais, mas também saber utilizar uma forma de pensar na realidade em seu recorte racial. Assim, a Geografia “[...] pode oferecer, no interior de uma instituição escolar, um debate sobre uma infinidade de questões, entre elas, as raciais, a partir do objeto de estudo dessa disciplina, que é a produção do espaço, construído por diferentes povos, com todos os seus conflitos e tensões” (Ibid., p. 11).

Rafael Sanzio Araújo dos Anjos (2005, 2010, 2014, 2015, 2018, 2020), um dos geógrafos percussores destas reflexões, defende uma Geografia afro-brasileira (2020, p. 55) que possibilite “[...] ver o que muitos(as) não querem enxergar, mesmo usando artifícios como a negação da realidade”. Para o autor, a “[...] Geografia Oficial do país ao não tratar devidamente a Geografia Afro-brasileira, se configura uma forma explícita de discriminação no racismo estrutural de cinco séculos. Este sem dúvida, é um dos principais desafios geográficos do século XXI” (Ibid., p. 55).

Para Anjos (2020, p. 24-25) a Geografia afro-brasileira

[...] é concebida não como uma fatia de um parcelamento geográfico, mas tem como perspectiva ser um componente estrutural e revelador da Geografia Real, que faz o resgate de um dos principais “Brasis invisíveis” secularmente, ou seja, povos e territórios que existiram e se mantêm sobreviventes, mas de uma maneira marginal, oficioso, residual e não vistos na sua plenitude. Esta Geografia que traz a espacialidade da exclusão e do conflito secular da nação, é o que questionamos aqui e propomos outras leituras e representações do espaço geográfico, onde a

complexidade conflitante da África existente-resistente no Brasil seja considerada devidamente. Neste sentido, caracterizar e interpretar espacialmente as estruturas existentes na formação territorial do Brasil e do seu povo diverso, tomando como referência os aspectos geográficos da herança africana reveladora no território brasileiro é a premissa básica da Geografia afro-brasileira.

A crítica que Anjos faz ao apagamento promovido pela Geografia hegemônica não é nova. Antes mesmo da Lei nº 10.639/03, o autor (2005, p. 175) já denunciava que a Geografia tem relegado às relações afro-brasileiras um lugar insignificante e secundário em quase todos os sistemas e níveis de ensino. Nesse sentido, Anjos vem contribuindo com inúmeros trabalhos de mapeamento das comunidades tradicionais de remanescentes de quilombos no Brasil, bem como com vários mapas sobre reinos, recursos naturais, fronteiras político-administrativas e outros do continente africano.

O autor busca destacar as importantes contribuições dos povos africanos para a conformação do território brasileiro, dando à geografia um papel importante na temática da pluralidade cultural ao reconhecer, valorizar e superar discriminação aqui existente, atuando “[...] sobre um dos mecanismos estruturais de exclusão social, componente básico para caminhar na direção de uma sociedade mais democrática, na qual os afrodescendentes se sintam e sejam brasileiros” (Ibid., p. 169).

Na esteira dessas contribuições, Renato Emerson dos Santos (2007, 2009, 2010, 2011) vem trazendo para interior da Geografia importantes reflexões sobre inscrição racial no espaço, além de tensionamentos sobre os desdobramentos da Lei nº 10.639/03 na Geografia escolar no ensino básico do ensino. Para Santos (2010, p. 153), o ensino de Geografia, mesmo tratando da composição racial da população brasileira, não problematiza as relações raciais na formação do território nacional, tampouco aborda o projeto de branqueamento da população, levado a cabo até praticamente a metade do século XX.

Partindo da premissa na qual as relações raciais, o racismo e as lutas contra ele são constituintes do espaço e condicionadas por ele, Santos (2010, p. 151) entende que a Geografia escolar tem, com a Lei nº 10.639/03, um desafio e uma oportunidade para conformação de uma Geografia antirracista. Para tanto, o autor (Id., 2011, p. 11) entende que ensino de Geografia precisa ser descolonizado de sua visão eurocêntrica, em “[...] um processo de abertura a outras “perspectivas”, com pontos de fuga que definem ângulos diferenciados de visão de mundo”, além da necessidade de revisões conceituais e estruturais nos conteúdos da Geografia escolar, a fim de contemplar as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais.

Para os autores citados, a Geografia escolar assume um papel de importância dentro da temática das relações étnico-raciais, sobretudo quanto a desvelar as relações assimétricas

dos diferentes grupos étnicos e culturais no processo de produção das diversas espacialidades, e o colocar em relevo a importância da população afro-brasileira na conformação do território nacional, em sua diversidade e resistência.

A partir desta perspectiva, a Geografia escolar crítica necessita ser reposicionada, se colocando também como antirracista. Este saber, que constrói visões de mundo a partir de leituras espaciais da realidade, precisa assumir a tarefa de educar para equidade racial e incorporar novos conteúdos, promovendo, sobretudo, um giro epistemológico e político em direção a uma Geografia escolar crítica antirracista.

Nesta perspectiva, compactuamos com Moreira (1980), pois a Geografia crítica “deve confundir-se com as lutas sociais voltadas para a transformação da sociedade. Deve ser orgânica desses movimentos sociais, ao mesmo tempo produto e instrumento deles

Cabe dizer que alguns passos são dados, sendo a promulgação da Lei nº 10.639/03 um divisor de águas. Em nossa pesquisa bibliográfica, apresentada no capítulo seguinte, encontramos significativos trabalhos de diferentes naturezas sobre práticas e ações no ambiente escolar, no que tange às relações étnico-raciais no ensino de Geografia, de modo que, passados pouco mais de 20 anos da promulgação da lei estudada, podemos visualizar que as relações étnico-raciais já fazem parte agenda da Geografia acadêmica e escolar. Na universidade e no chão da escola, geógrafas e geógrafos vêm assumindo a pauta.

3 O LUGAR DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PESQUISAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS PRODUÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Entendemos, como Andrade (1999, p. 32), que “[...] a geografia brasileira não está construída, não concluiu ainda o seu processo evolutivo, ela segue um processo de construção que nunca terá fim; à proporção que vai sendo construída, vai descortinando novos desafios que precisam ser respondidos”. Logo, é um processo comum às ciências, que se põem em diálogo com a sociedade e com seus movimentos, cuja “[...] solução de problemas vai sempre provocando o surgimento de novos problemas, em vista das transformações que a sociedade vai realizando” (Ibid., p. 32).

Atualmente, a Geografia brasileira é marcada por uma diversidade de interpretações teórico-metodológicas e por uma grande pluralidade de problemáticas e linhas de estudos. Das possibilidades existentes hoje no pensamento geográfico, emerge uma gama significativa de abordagens e formas de pensar-e-fazer ciência, enriquecendo a Geografia e oferecendo novos horizontes.

Os resultados das pesquisas são divulgados em diferentes fóruns, revistas, periódicos, boletins e congressos, servindo também como indicadores da relevância de determinadas temáticas, ou mesmo tendências. Os trabalhos de maior envergadura da Geografia são desenvolvidos nos programas de Pós-Graduação, no âmbito do mestrado e doutorado, considerando o contexto de produção do conhecimento científico de maior importância no mundo acadêmico pelo tempo e rigorosidade exigidos.

Portanto, julgamos que, para entender o lugar das relações étnico-raciais na Geografia, um dos caminhos possíveis foi analisar as produções acadêmicas dos programas brasileiros de Pós-Graduação em Geografia, para compreender a relevância e/ou identificar a presença e/ou ausência das relações étnico-raciais na Geografia, além de investigar de que forma as discussões antirracistas estão inseridas no interior da ciência geográfica.

A questão que se coloca aqui é qual tem sido o lugar das relações étnico-raciais na Geografia, de maneira especial no ensino de Geografia? É possível pensar em alguma relação entre a Lei nº 10.639/03 e a produção do conhecimento na Geografia escolar? As produções geográficas estão contribuindo para a construção de uma Geografia escolar antirracista? Em que medida as pesquisas da Geografia dialogam com as urgências da Geografia escolar? Quem são os sujeitos que estão produzindo as pesquisas de ensino de Geografia na interface com as relações étnico-raciais?

Para tanto, recorreremos a uma pesquisa bibliográfica com auxílio da metodologia

estado da arte ou estado do conhecimento, que tem como objetivo “[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...]” (FERREIRA, 2002, p. 258).

De acordo com Haddad (2002, p. 9), pesquisas que se debruçam sobre o estado da arte de determinado tema, a partir de um recorte temporal definido, nos permitem “[...] sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos a pesquisas futuras”. Ferreira (2002, p. 265) ainda destaca que, no processo de mapear a produção acadêmica em um determinado período e meio de pesquisa, é possível perceber quais pesquisas “[...] crescem e se espessam ao longo do tempo; ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos; multiplicam-se, mudando os sujeitos e as forças envolvidas; diversificam se os locais de produção, entrecruzam-se e transformam-se; desaparecem em algum tempo ou lugar”.

A referida autora, dialogando com as reflexões de Soares (1989, p. 3, *apud* Ferreira 2002, p. 259), sublinha a relevância das pesquisas sobre o estado da arte, uma vez que a “[...] compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos [...]”. Assim, por meio deste tipo de estudo, podemos visualizar narrativas da produção acadêmica de certa produção de conhecimento, sendo possível diagnosticar o movimento da própria ciência.

As pesquisas sobre o estado da arte têm um caráter bibliográfico, o que nos ajudará a compreender os tensionamentos e disputas na produção das pesquisas na Geografia, pois, como aponta Ferreira (2002, p. 258), as pesquisas dessa natureza tentam “[...] responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado [...]”. Dessa forma, ao identificar o estado da arte, teremos um importante panorama para captarmos o lugar das relações étnico-raciais na Geografia brasileira, lugar este que, por consequência, servirá também como um subsídio para desenvolvimento da nossa pesquisa. Segundo Messina (1998 *apud* ROMANOWISK, ENS, 2006, p. 40), concebemos que “[...] um estudo da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando”.

O recorte temporal escolhido para nossa análise abrange de 2003 a 2018, período de pesquisa do nosso projeto de mestrado. O ponto de partida foi 2003, ano da publicação da Lei nº 10. 639, que institui a obrigatoriedade de se trabalhar o ensino de história e cultura afro-

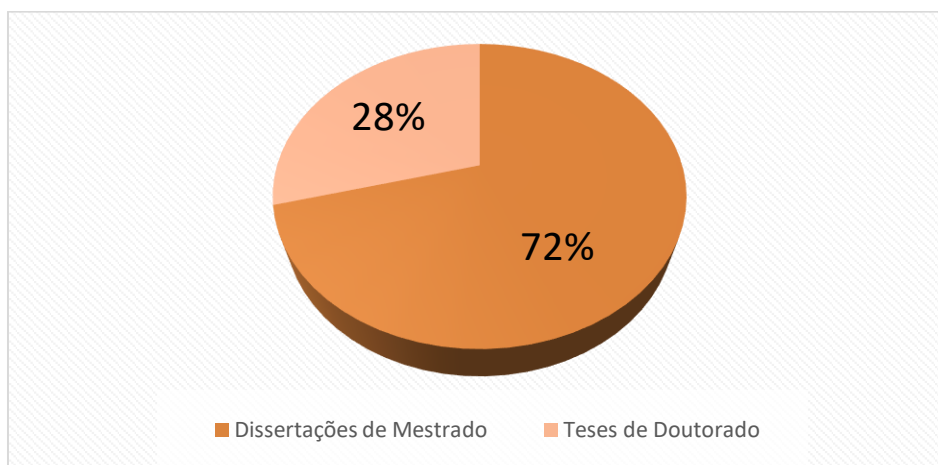
brasileira e africana em todo currículo escolar. Já a definição de 2018, como ano limite das análises, se dá pelo fato de ser o ano de implantação do atual currículo de Geografia da rede municipal de ensino de São Paulo.

Definido o recorte temporal, iniciamos o levantamento dos resumos de dissertações e teses realizadas em universidades brasileiras que contam com programas de Pós-Graduação em Geografia, disponibilizadas em bancos de dados digitais nacionais ou dos próprios programas de Pós-Graduação. Dentre os bancos de dados digitais, as principais fontes foram Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações (Plataforma Sucupira) e Banco de Dados das Teses e Dissertações da Biblioteca Digital da USP.

Cabe aqui ressaltar que a maioria dos programas de Pós-Graduação em Geografia não mantém um sistema de banco de dados digital atualizado e completo, com as produções realizadas ao longo da história do programa, impondo-se a necessidade de complementar o levantamento e manter, de maneira mais sistêmica, o envio das pesquisas para o Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Para localizar as pesquisas de Geografia que abordam as relações étnico-raciais nas produções acadêmicas dos programas de Pós-Graduação em Geografia no Brasil, elegemos algumas palavras/assuntos chaves que trazem as questões, a saber: África, países africanos, quilombo, relações étnico-raciais, Lei nº 10.639/03, racismo, segregação racial, educação antirracista, movimento negro, samba, hip-hop, religiões de matizes africanas, espaços afro-brasileiros, territórios étnicos e cartografia étnica.

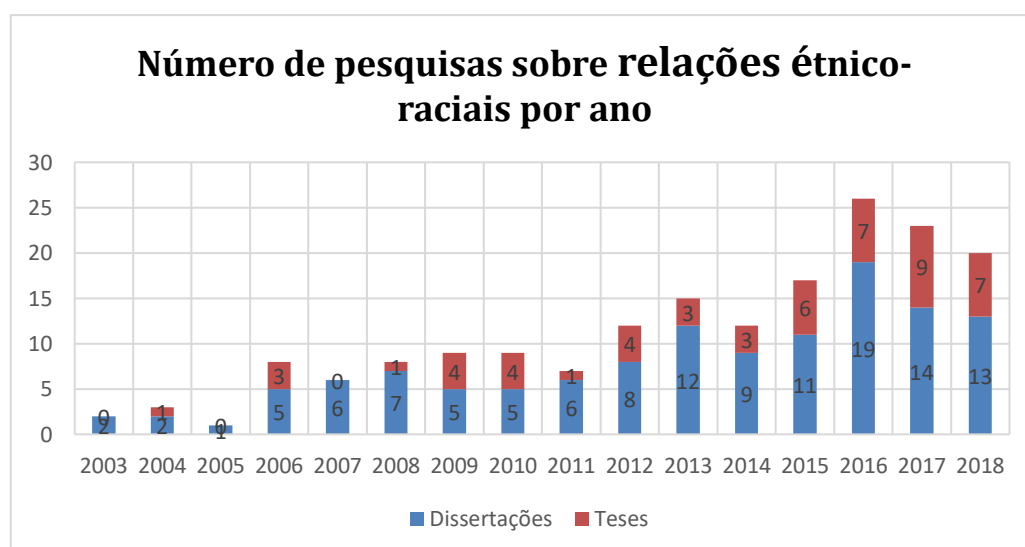
De 2003 a 2018, encontramos 173 trabalhos, sendo 124 dissertações de mestrado, e 49 teses de doutorado, como mostra o Gráfico 1. Um número significativo e crescente, se comparado ao período anterior à Lei nº 10.639, no qual levantamos a existência de apenas 11 trabalhos.

Gráfico 1 - Natureza da pesquisa

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Podemos observar que há um predomínio de dissertações de mestrado em comparação às teses de doutorado. A diferença é resultante, sobretudo, do número menor de programas de Pós-Graduação em Geografia que oferecem doutorado, o que evidentemente impacta na quantidade de produções. Sublinhamos, de acordo com o banco de dados da CAPES, que dos 66 programas de Pós-Graduação em Geografia, apenas 35 realizavam pesquisas em nível de doutorado em 2018.

Por outro lado, os dados indicam que, no período analisado, o número de dissertações e teses cresceu continuamente desde 2003, em especial na última década, como podemos observar no gráfico 2.

Gráfico 2 - Produção de teses e dissertações por ano (2003-2018)

Fonte: elaborado pelo autor, 2003.

Este movimento de crescimento das pesquisas de Pós-Graduação em Geografia, no que tange às relações étnico-raciais, já havia sido observado por Cirqueira e Correa (2012; 2014). Nesta mesma linha, Marcelino (2019, p. 113) apontou que, desde a promulgação da lei, se pode observar “[...] um número crescente de publicações (artigos, monografias, teses, dissertações e livros) elaboradas por geógrafos sobre as inscrições de racialidades presentes nas relações de produção do espaço geográfico”.

Alguns estudos apontam o interesse por pesquisas acerca das relações étnico-raciais presentes também em outras áreas do conhecimento em nível de Pós-Graduação, como a educação a sociologia. De acordo com Artes e Mena-Chalco (2017, p. 1221), “[...] existem evidências claras de que o crescimento na quantidade de teses e dissertações sobre relações [raciais] é maior quando comparado à média de trabalhos defendidos no mesmo período, mostrando assim um crescente interesse sobre a temática”.

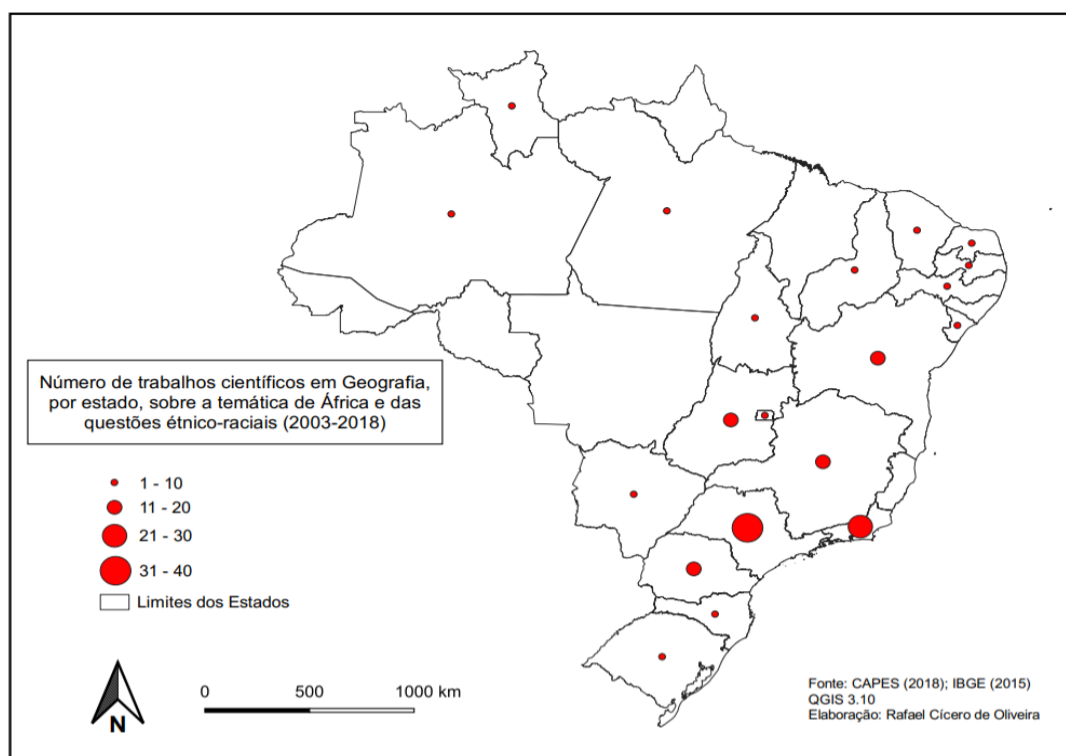
O crescimento também pode ser entendido na esteira de um debate nacional promovido pelo Movimento Negro. Para Gomes (2017), ele atua como um movimento educador na política brasileira, mas também na ciência e nas academias. E engloba sujeitos de uma força epistemológica que influenciam a produção acadêmica nacional ao trazerem consigo contribuições às discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, principalmente ao indagar “[...] as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico” (Ibid., p. 17).

Nessa perspectiva, podemos entender que o aumento destas pesquisas também pode ser associado ao crescente número de alunos negros no ensino superior, da Graduação à Pós-Graduação, em especial nas instituições públicas com políticas afirmativas³. De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), desde 2018, o número de negros passou a ser maior que de brancos (54%). Em uma pesquisa de 2016 sobre o perfil dos alunos ingressantes no curso de Geografia da Universidade de São Paulo, realizada por Giroto (2017), os dados evidenciaram que 30% dos novos estudantes se autodeclararam negros.

Em relação à escala das pesquisas, as produções acadêmicas se encontram distribuídas por todo território nacional, mesmo que de forma desigual. Temos pesquisas sobre relações étnico-raciais em todas as regiões brasileiras. Dos 26 estados e o Distrito Federal, encontramos trabalhos defendidos em 20 estados da federação e no Distrito Federal, como podemos observar no mapa 1.

³As ações afirmativas são políticas, projetos e práticas públicas e privadas que visam a superação de desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais, a saber: negros, mulheres, homossexuais, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros (GOMES, 2011).

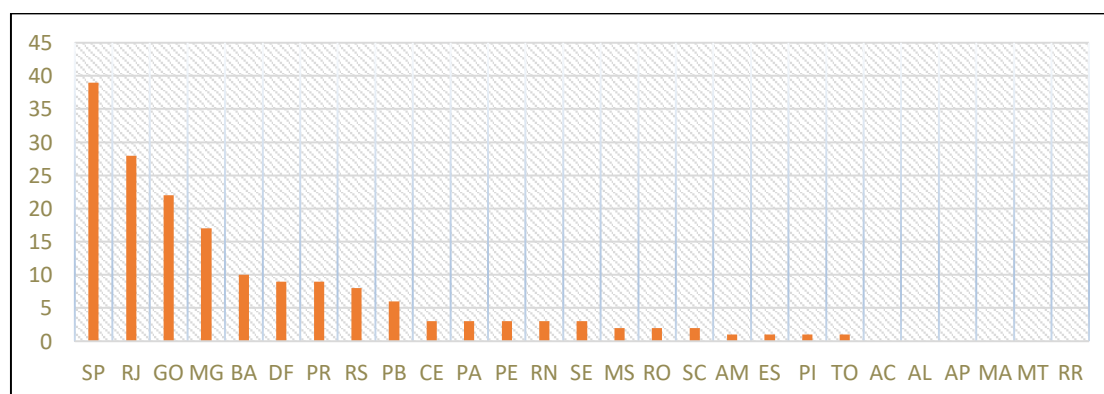
Mapa 1 - Número de trabalhos científicos em Geografia, por estado, sobre a temática de África e questões étnico-raciais (2003-2018)



Fonte: IBGE (2015); CAPES (2018); elaborado pelo autor, 2023.

De qualquer forma, mesmo que as pesquisas estejam sendo desenvolvidas praticamente em todo território nacional, é possível visualizar, no mapa anterior, um predomínio da produção na região Sudeste, nomeadamente em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Além desses estados da região Sudeste, cabe destacar o estado Goiás, com uma importante produção, como podemos visualizar melhor no gráfico 3.

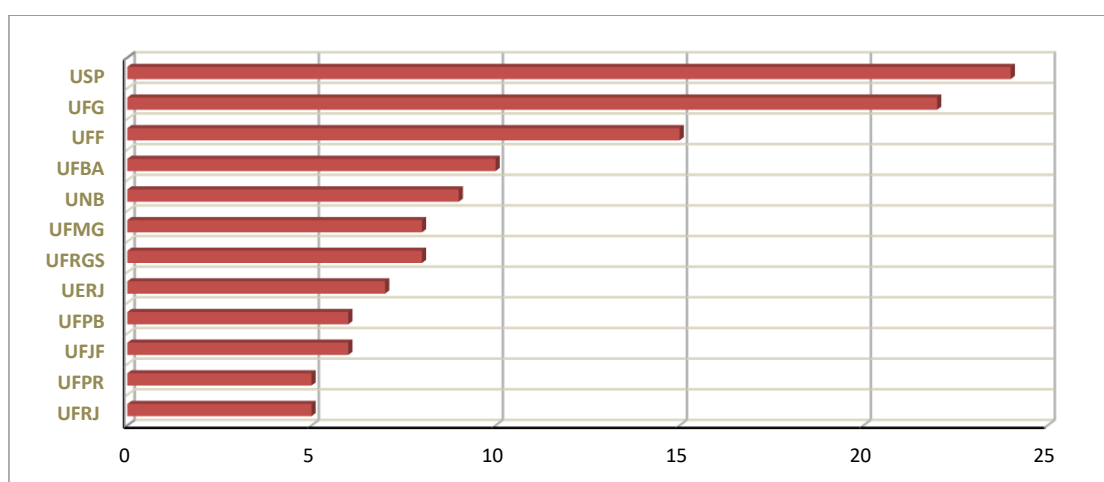
Gráfico 3 - Pesquisas de Geografia sobre relações étnico-raciais por estados (2003 a 2018)



Fonte: elaborado pelo autor, 2003.

A produção nestes estados vem sendo liderada por algumas universidades, como podemos ver no gráfico a seguir (Gráfico 4), se tornando referências sobre este debate, a saber: USP, UFG e UFF. Sublinhamos que, na UFG, importantes trabalhos estão sendo desenvolvidos junto ao programa de Pós-Graduação em Geografia ligado ao Instituto de Estudos Socioambientais (IESA). Na USP, o número tem a ver com a quantidade de pesquisas desenvolvidas na instituição, que é a maior e mais antiga do Brasil.

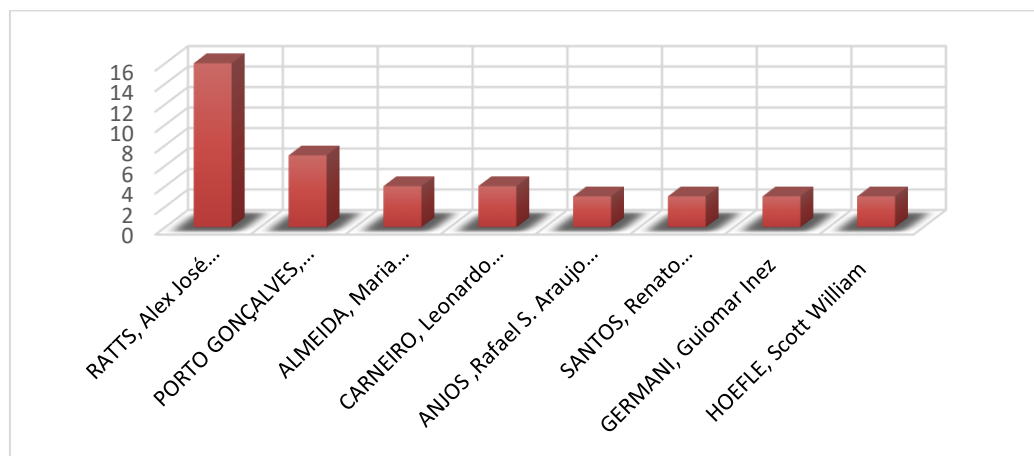
Gráfico 4 - Pesquisas de Pós-Graduação em Geografia sobre relações étnico-raciais por universidade (2003-2018)



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Nestas instituições, alguns pesquisadores/orientadores se destacam no acompanhamento dos trabalhos, como podemos observar no gráfico 5. Dentre os trabalhos, apontamos a quantidade de orientações realizadas pelo pesquisador Alex Ratts, com 16 pesquisas, o que equivale a quase de 10% de todos os trabalhos realizados em território nacional.

Gráfico 5 - Autores com maior número de orientações na temática étnico-racial na Geografia (2003 a 2018)



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

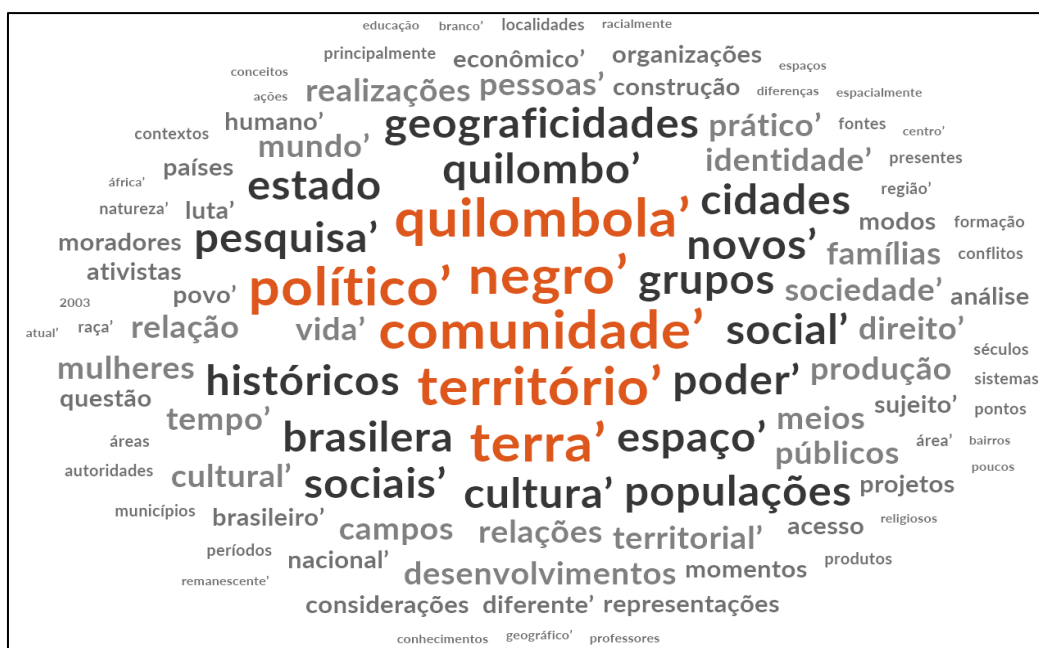
Santos (2007, p. 21) já havia indicado que há um interesse de alguns geógrafos na produção de uma (re)leitura das dimensões espaciais das relações raciais na sociedade brasileira, nos diferentes eixos de análises de Geografia. Dentre as inúmeras pesquisas, podemos visualizar uma diversidade de temáticas, conceitos e categorias, mas também algumas tendências.

3.1 GEOGRAFIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: TENDÊNCIAS E CAMINHOS

Para uma exploração dos documentos analisados, buscamos o auxílio do *software* Nvivo, que nos permitiu identificar a frequência de palavras, conceitos e temas emergentes nos trabalhos que encontramos e, na sequência, construir nuvens de palavras. Este programa é um dos principais *softwares* de análises de informação qualitativa para o trabalho com documentos textuais, multimétodo e dados bibliográficos. Sua funcionalidade varia “[...] desde análises simples, como estatística descritiva e contagem de palavras até procedimentos mais complexos como elaboração de mapas de conexão e a estimação de modelos de séries temporais” (ALVES, FIGUEIREDO FILHO e HENRIQUE, 2015, p. 124).

Das pesquisas levantadas (174), tivemos acesso em versão digital de um total de 164. Submetemos as pesquisas ao *software* Nvivo e chegamos ao resultado da nuvem de palavras apresentada na imagem a seguir:

Figura 1 - Nuvem de Palavras das pesquisas de Pós-Graduação em Geografia sobre relações étnico-raciais

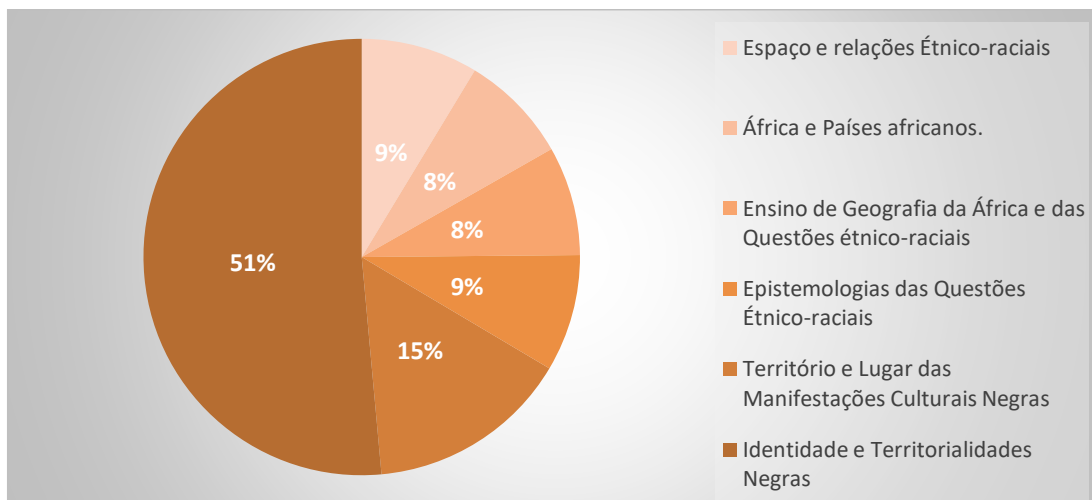


Fonte: elaborada pelo autor, 2023.

A partir desta nuvem de palavras (figura 1), conseguimos visualizar que as pesquisas versam sobre as mais diversas questões, utilizando os principais conceitos e categorias da Geografia e de áreas afins. Porém, da mesma forma, podemos observar uma maior presença de algumas temáticas como quilombo, terra e comunidade, e de algumas categorias da ciência geográfica, como território e espaço. Verificamos também a emergência de algumas questões, como religião e manifestações culturais, grupos sociais, identidade e representações sociais, direito, lutas e cultura, além conceito de raça e de gênero.

A partir dos dados levantados, construímos uma proposta de sistematização das pesquisas. Para tanto, dialogamos com as propostas de Cirqueira e Corrêa (2012; 2014), que dividiram os estudos em quatro eixos, a saber, espaço e relações étnico-raciais; identidade e territorialidades negras; território e lugar das manifestações culturais negras, e geopolíticas dos países africanos. A esses eixos, acrescentamos outras duas linhas de estudos, que seriam: epistemologias das questões étnico-raciais e ensino de geografia da África e das questões étnico-raciais. A proposta começou a ser construída em outra oportunidade (OLIVEIRA, 2020) e dialoga com o recente trabalho de Santos (2020).

Gráfico 6 - Tendências das pesquisas de Geografia sobre relações étnico-raciais



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

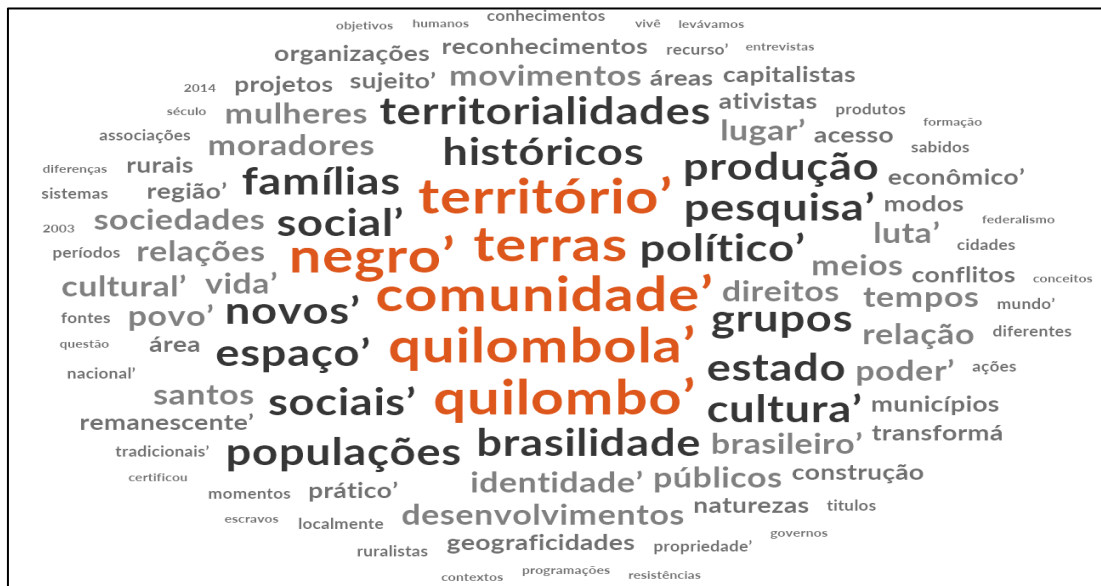
A linha de pesquisa “Identidade e Territorialidades Negras” se destaca com maior número de pesquisas, como podemos visualizar no Gráfico 6. São estudos que buscam analisar a questão território-raça e como as relações grafam o espaço geográfico. Uma parte considerável dos trabalhos aborda questões agrárias e ambientais relacionadas aos territórios quilombolas em sua formação, organização e conflitos que perpassam a constituição de territórios negros ao longo dos séculos (CIRQUEIRA e CORRÊA, 2012; 2014).

A nuvem de palavras (figura 2) elaborada a partir destas pesquisas evidencia a diversidade dos estudos acerca dos territórios quilombolas e de suas territorialidades, tratando desde as lutas por direitos e pela titulação das terras até a cultura e relação com natureza, bem como sobre a identidades dos remanescentes de quilombos. Nesse eixo, o principal conceito da geografia utilizado é o de território, seguido de espaço, lugar e região. Cabe destacar também que, em muitas das pesquisas deste eixo, os quilombolas emergem como sujeitos sociais de direitos, além de trazer os movimentos sociais como categoria de análise da Geografia.

Dentro deste eixo, podemos citar os trabalhos *Território e territorialidade negra quilombola em Coqueiros BA*: dos espaços de referências à afirmação identitária (JESUS, 2013); *A comunidade remanescente de quilombo do engenho Siqueira*: conhecimento tradicional e potencialidade da agroecologia na zona da mata pernambucana (GONDIM DE ARAÚJO, 2011), e *Negros na mata Atlântica, territórios quilombolas e a conservação da natureza* (REZENDE-SILVA, 2008).

A seguir, apresentamos a nuvem de palavras das pesquisas do eixo identidade e territorialidade negra:

Figura 2 – Nuvem de palavras das pesquisas do eixo identidade e territorialidade negra



Fonte: elaborada pelo autor, 2023.

Na sequência, temos o eixo território e lugar das manifestações culturais negras, com abordagens acerca dos aspectos culturais que compõem as permanências e performances culturais relativas à população negra, ou com marcante influência africana, com um número considerável de trabalhos relacionados às manifestações religiosas de matrizes africanas (CIRQUEIRA e CORRÊA, 2012; 2014).

Figura 3 - Nuvem de palavras das pesquisas do eixo território e lugar das manifestações culturais negras



Fonte: elaborada pelo autor, 2023.

A nuvem de palavras desta linha de pesquisa (figura 3) evidencia a predominância das geografidades da cultura afro-brasileira, em especial as questões relacionadas às religiões de matrizes africanas, como candomblé e umbanda, e as manifestações religiosas e culturais afro, como o congo, maracatu e hip hop. Nestes trabalhos, os conceitos de espaço, território e lugar são acionados com mais frequência para as analisar as espacialidades da cultura e afro-brasileira e suas marcas territoriais.

Nessa linha de pesquisa, novos sujeitos sociais emergem e são incorporados nas análises geográficas, o que pode ser atestado em *A geografia das religiões afro-brasileiras em Itu-SP* (SILVA, 2012) ou em *Territorialidades no mundo globalizado: outras leituras de cidade a partir da cultura Hip Hop na metrópole carioca* (OLIVEIRA, 2006).

Na linha de pesquisa espaço e relações étnico-raciais (figura 4), os trabalhos colocam em relevo as marcas raciais no espaço urbano e suas contradições em relação à raça e à segregação racial, como é o caso de *O planejamento urbano e a “invisibilidade” dos afrodescendentes: discriminação étnico-racial, intervenção estatal, segregação socioespacial na cidade do Rio de Janeiro* (CAMPOS, 2006); *A territorialidade da criminalidade violenta no bairro Jardim das Oliveiras – Fortaleza/CE*. (FREITAS, 2010), e *Quilombo, Favela e Periferia: a longa busca da cidadania* (CARRIL, 2006). Estes trabalhos conjugam o conceito de raça com as teorias espaciais, de modo a evidenciar as expressões espaciais do racismo, pois sabemos que “[...] o sistema mundo moderno-colonial, e sua Geografia, se conformou por meio da discriminação racial” (PORTO-GONÇALVES, 2007, p. 11).

A figura 4 apresenta a nuvem de palavras das pesquisas do eixo espaço e relações étnico raciais.

Figura 4 - Nuvem de palavras das pesquisas do eixo espaço e relações étnico-raciais



Fonte: elaborada pelo autor, 2023.

desdobramentos da referida lei na educação básica e, em sua maioria, tratam da Geografia escolar. Nesse eixo, encontramos 14 pesquisas, quatro que tratam diretamente da lei em relação ao ensino de Geografia, ou a práticas de Ensino de Geografia, outras três sobre o continente africano e suas representações no ensino, três sobre livros didáticos e as representações do continente africano ou das questões étnico-raciais, três a respeito da educação e ensino de Geografia em territórios quilombolas, e duas (1980, p. 24). acerca das práticas ou metodologias de ensino para o ensino de relações étnico-raciais. A respeito dessas pesquisas, iremos tratar de maneira mais aprofundada no próximo item, dada sua proximidade com nosso tema de pesquisa.

Ao analisar o estado da arte acerca da temática das relações étnico-raciais, constatamos que as pesquisas patenteadas novos e importantes debates no campo da epistemologia da geografia, uma vez que buscam reconstruir categorias e conceitos da ciência geográfica, considerando as relações étnico-raciais. Em conformidade, os autores assumem as categorias como variáveis, ao compreender que jamais podem ser definitivas, imutáveis, fixas, eternas, pelo contrário, elas vão evidenciando diferentes significados, sempre historicamente definidos.

Em suma, percebemos que, nos últimos anos, em especial a partir da promulgação da Lei nº 10.639/03, as relações étnico-raciais vêm ressignificando as análises espaciais da Geografia brasileira, ganhando cada vez mais centralidade mediante os tensionamentos profícuos no próprio interior dessa ciência, de modo a influenciar a sua epistemologia, portanto, como já colocou Cirqueira (2015, p. 22), “[...] há que se reconhecer também a fecundidade e os avanços das discussões sobre as relações étnico-raciais na Geografia atual, principalmente por conta do contexto de negação mencionada”.

3.2 O ESTADO DA ARTE DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Diferentes autores (SANTOS, 2007; CORREA, 2016; MARCELINO, 2019; OLIVEIRA, 2020) vêm destacando que a promulgação da Lei nº 10.639/03 suscitou novas discussões e pesquisas acadêmicas na Geografia acerca das africanidades e das relações étnico-raciais no território brasileiro, em diferentes campos teórico-metodológico da Geografia. Outros autores (RATTS, 2010; FERRACINI, 2012) buscam um alinhamento da Geografia escolar com as questões étnico-raciais e demais Geografias, para que auxilie a fazer cumprir a determinação da lei e suas diretrizes curriculares.

Neste momento do trabalho, trazemos algumas considerações sobre as pesquisas de

Pós-Graduação em Geografia que abordam as relações étnico-raciais na área do Ensino de Geografia. Enquanto pesquisas de ensino de Geografia, entendemos as diferentes possibilidades no campo da educação geográfica, como epistemologia do ensino de Geografia, história da disciplina, políticas educacionais e currículo de Geografia, formação inicial e continuada de professores, práticas e saberes docentes, metodologias, materiais e livros didáticos, ensino aprendizagem em Geografia e interdisciplinaridade e ensino de Geografia.

De acordo com Pinheiro (2003, p. 105), “[...] as dissertações e teses que tratam do ensino de Geografia apresentam um crescimento desde o início da década de 70 quando aparece a primeira em 1972. Em geral, esse crescimento se amplia a cada ano [...]”. Este desenvolvimento se insere na esteira da expansão e consolidação dos programas de Pós-Graduação em Geografia no Brasil, mas “[...] revela na Geografia, o interesse pelos geógrafos, sobretudo pelos professores, em estudar o ensino, em várias modalidades ” (Ibid., p. 220).

Nesse contexto, houve a ampliação das temáticas estudadas sob o prisma das diversas linhas teórico-metodológicas de investigação. Segundo Pinheiro (Ibid., 2003, p. 220), nas universidades brasileiras, organizaram-se várias linhas de pesquisas que “[...] refletem e combinam várias tendências geográficas e pedagógicas, explicitando no seu conjunto, como característica principal a diversidade”.

Para Cavalcanti e Bueno (2020, p. 255), o resultado também pode ser entendido como fruto da criação de novas instituições de Ensino Superior, bem como da constituição de grupos de pesquisadores dedicados exclusivamente ao ensino de Geografia em várias universidades brasileiras, além do avanço “[...] das reflexões sobre o papel da educação e do ensino de Geografia para o processo de democratização da sociedade, aliado ao delineamento de demandas concretas de efetivação desse papel nas escolas públicas brasileiras”.

Uma pesquisa recente sobre o estado da arte das pesquisas em Ensino de Geografia Fonseca (2019, p. 55) apresentou alguns temas de estudos que mais aparecem nas publicações sobre o Ensino de Geografia, a saber: a prática pedagógica, educação ambiental, formação de professores, Geografia escolar, livros didáticos e currículo.

Para Pinheiro (Ibid., p. 211), estes debates acerca do ensino de Geografia são de grande importância para ciência geográfica, mas também contribuem com as políticas educacionais, pois “[...] fornecem parâmetros para avaliação das Propostas Curriculares, das políticas educacionais, dos livros didáticos, das metodologias e procedimentos empregados no ensino, podendo ampliar os estudos sobre o pensamento geográfico na educação”.

A partir destas constatações e pensando em nossa pesquisa, devemos nos perguntar se também houve crescimento das pesquisas em ensino de Geografia com enfoque nas relações

étnico-raciais? De que maneira as universidades e os grupos de pesquisas dedicados ao ensino de Geografia estão contribuindo na produção da invisibilidade ou da emergência das relações étnico-raciais na educação geográfica?

Como vimos na sessão anterior, é crescente o número de pesquisas da Geografia acerca das espacialidades das relações étnico-raciais ou de África. Sob os mais diferentes ângulos, são produzidos trabalhos que demonstram as especificidades espaciais, quando consideradas as relações de racialidade. Porém, em relação às pesquisas no campo do ensino de Geografia, este processo também está ocorrendo?

Como já dito, realizamos este processo a partir das reflexões da técnica do estado da arte ou do conhecimento, por meio de bancos digitais das universidades brasileiras. Aqui vale ressaltar que um primeiro e grande desafio que se colocou foi encontrar um banco de dados específico de uma linha de pesquisa ou área do ensino de Geografia mais sistematizado.

Na verdade, a maior parte das universidades e programas de Pós-Graduação em Geografia não conta com linhas de estudos em Ensino de Geografia ou Educação Geográfica, ou mesmo com grupos, núcleos, ou laboratórios de ensino de Geografia. Dos 65 programas de Pós-Graduação em Geografia, apenas 16 conta com linha no campo do ensino da geografia, como podemos ver na tabela 1.

Tabela 1 - Pós-Graduação em Geografia com linhas de pesquisa em ensino

	Instituição	ós	Linha de ensino	Grupos de estudo
1	USP	M/D	Geografia, Educação e Ensino	Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMADI)
2	UFPE	M/D	Educação Geográfica, Cultura, Política e Inovação na produção contemporânea do espaço	Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP)
3	UNESP-RC	M/D	Ensino de Geografia, Cartografia e Cartografia Escolar	Laboratório de Apoio ao Ensino de Geografia (LAEGE)
4	UFMG	M/D	Produção do Espaço, ecologia, política, cultura, educação em Geografia	Laboratório de Prática de Ensino de Geografia (LEPEGEO)
5	UFRGS	M/D	Ensino de Geografia	Formação Continuada de Professores
6	UFU	M/D	Educação Geográfica e representações sociais	Não
7	UFPB	M/D	Educação Geográfica	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica
8	UNIOESTE FB	M/D	Educação e Ensino de Geografia	Laboratório de Ensino em Geografia (LEG)
9	PUC-RJ	M/D	Educação Geográfica e Cidadania	Não
10	UFG	M/D	Ensino-Aprendizagem de Geografia	Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica (LEPEG)
11	UFPI		Ensino de Geografia (organização do espaço e educação geográfica)	Grupo de Pesquisa em Geografia, Docência e Currículo (GEODOC)
12	UVA	M	Ensino de Geografia e Formação de Professores	Laboratório de Ensino de Geografia (LEGEO)

13	UFT	M	Ensino de Geografia	Não
14	UFPEL	M	Educação Geográfica, Ensino de Geografia e Formação de Professores	Não
15	UERJ-FFP	M	Ensino de Geografia	Laboratório de Ensino de Geografia
16	UFRRJ	M	Território, Ambiente e Ensino de Geografia	Não
17	UFSJ	M	Geografia escolar, formação de professor e Educação Geográfica	Não

Fonte: elaborada pelo autor, 2023.

Os dados da tabela acima indicam um lugar de pouco destaque para o Ensino de Geografia na produção do conhecimento acadêmico: menos de ¼ das universidades brasileiras com programa de Pós-Graduação em Geografia mantém uma linha de pesquisa em Ensino de Geografia, ou Educação geográfica.

Neste caso, cabe alguns questionamentos: por que, com tantos programas de Pós-Graduação em Geografia, poucos têm linha de pesquisa de educação e ou ensino de Geografia? Os professores de Geografia do ensino básico não estão realizando pesquisas sobre suas realidades de trabalho, ou não se fazem presentes na academia? Em que medida os professores das universidades brasileiras que trabalham com Ensino de Geografia estão contribuindo com esta invisibilidade?

Entendemos que estas questões merecem outras pesquisas mais aprofundadas, bem como estudos acerca do ensino de Geografia e das relações étnico-raciais em outras áreas do conhecimento, como na Educação. Cabe sublinhar que, durante o levantamento das pesquisas, encontramos trabalhos sobre as relações étnico-raciais e o Ensino de Geografia em programas de Pós-Graduação em Educação, sendo possível citar o trabalho de Leomar dos Santos Vazzoler (2006) *A questão racial no ensino de Geografia* e a pesquisa de Flavio Guimarães Diniz (2014). *A formação contínua de professores de Geografia para implementação da Lei Federal nº 10.639/03 a partir de um projeto de pesquisa-ação*, desenvolvidas em programa de Pós-Graduação em Educação, na UFF e UFRJ, respectivamente.

Porém, em nosso caso, nos limitamos a analisar os trabalhos no campo da Pós-Graduação em Geografia que abordam as ligações entre o Ensino de Geografia e as relações étnico-raciais. Do levantamento realizado, das 173 pesquisas encontradas, apenas 14 tratam da interface do Ensino de Geografia com as relações étnico-raciais, ou seja, menos de 10%. A seguir, apresentamos um quadro com as pesquisas encontradas, seguido de uma análise dos referidos trabalhos.

Tabela 2 - Pesquisas de ensino de Geografia que tratam de relações étnico-raciais

Título	Autor(a)	Natureza/ instituição/ano
O Ensino de geografia e as representações sociais do continente africano para sujeitos alunos	PEREIRA, Paola Gomes	Mestrado (UFRGS) 2012
A África e suas representações no(s) livro(s) escolar(es) de Geografia no Brasil - 1890-2003	FERRACINI, Rosemberg A. L.	Doutorado (USP) 2012
O ensino de geografia na educação quilombola: experiências na escola municipal de ensino fundamental professora Antônia Socorro da Silva Machado - Comunidade Negra de Paratibe, PB	CAVALCANT E, Ygor Yuri de Luna	Mestrado (UFPB) 2013
Narrativas raciais como narrativas geográficas: uma leitura do branqueamento do território nos livros didáticos de geografia	CORREA, Gabriel Siqueira	Mestrado (UFF) 2013
Na sala de aula: a África de meus alunos	LIMA, Romise Inez de	Mestrado (UFRGS) 2014
Geografias de cinema: contribuições ao ensino da história e cultura do negro-afrodescendente	IZABEL, Thiago de Alencar	Mestrado (UEL) 2015
Lei 10.639/03: a representação da África e dos afrodescendentes nos livros didáticos de geografia no Brasil 2005-2014 Manaus/AM	SILVA, Waldnely Gusmão da	Mestrado (UFAM) 2016
Lei 10.639/2003 e o Ensino de Geografia na Educação básica: contribuições a partir dos Catopês em Montes Claros, MG	FAGUNDES, Marcia V. G.	Mestrado (UFU) 2016
Relações de Poder na construção do currículo praticado: uma análise de conflitos na prática cotidiana de professores na implementação da Lei 10.639 no Ensino de Geografia	SANTOS, Ronald Coutinho	Mestrado (UERJ) 2016
As relações raciais na parede: sentir – pensar a geografia pela fotografia	CARDOSO, Wagner Inocência	Mestrado (UFRGS) 2016
Composições e afetos com fotoÁfricas exercícios de pensamento na educação geográfica	DESIDERIO, Raphaela de T.	Doutorado (UFRGS) 2017
A Lei 10.639/03 e sua implementação nas licenciaturas em geografia da UEL e UEM	BOZELLI, Leticia Maria	Mestrado (UEM) 2018
A Geografia e as Poesias de Oliveira Silveira como um Instrumento Identitário de Alunos Negros do Programa Trajetórias Criativas	CARDOSO, Anelise Silveira	Mestrado (UFRGS) 2018
Da Bonja pro Mundo: o território vivido como potência identitária no ensino de Geografia	SILVEIRA, Bruno Xavier	Mestrado (UFRGS) 2018

Fonte: elaborada pelo autor, 2023.

Como podemos visualizar, o quadro apresenta apenas 14 pesquisas que foram encontradas no campo da educação geográfica ou ensino de Geografia, sendo duas em nível de doutorado, e doze de mestrado, o que corresponde a menos 10% das pesquisas do período abarcado e menos de uma por ano.

Considerando o ano de publicação dos trabalhos, nos chama atenção que somente nove anos depois da publicação da Lei nº 10.639/03 foi defendido o primeiro trabalho sobre relações étnico-raciais no ensino de Geografia. A tratar propriamente da lei e seus desdobramentos no

ensino de Geografia, a primeira pesquisa defendida se deu apenas no ano de 2016, 13 anos após a sua promulgação. Por outro lado, podemos observar que, desde 2012, temos um crescimento de pesquisas nessa linha, mesmo que pequeno.

As pesquisas estão distribuídas em apenas sete estados, com destaque para Rio Grande do Sul, com seis trabalhos, Rio de Janeiro e Paraná com duas pesquisas, e Paraíba, Minas Gerais, São Paulo e Amazonas com apenas uma pesquisa cada. Ou seja, na maioria dos estados, 19, e no Distrito Federal, não foi realizada nenhuma pesquisa que aborde as relações étnico-raciais dentro do escopo do Ensino de Geografia no período.

Ainda sobre a distribuição espacial das pesquisas, sublinhamos o protagonismo da UFRGS, que se destaca com seis das 14 pesquisas, mais de um terço dos trabalhos. De acordo com Cavalcanti e Bueno (2020, p. 257), esta universidade é uma das instituições de referência no ensino de Geografia e conta com um grupo pesquisadores dedicados exclusivamente aos estudos sobre ensino, atuando na formação pedagógica de professores de Geografia e na reflexão teórica sobre a prática docente requerida nesse contexto.

Por outro lado, outras universidades com tradição e importância na produção acadêmica em Pós-Graduação em Geografia, com linha de pesquisa em educação ou ensino de Geografia, não desenvolveram pesquisas, como a UNESP-RC, UFRJ, UNESP-PP e UFPE, ou no caso da USP, de maneira tímida, com apenas um trabalho. Assim, de 65 programas de Pós-Graduação, apenas em sete universidades encontramos trabalhos, o que indica que, na maioria dos programas de Pós-Graduação em Geografia, as relações étnico-raciais em sua interface com educação geográfica são ausentes.

Da mesma forma que questionamos o porquê de existirem poucas linhas de pesquisa em ensino de Geografia, aqui podemos indagar também o porquê das relações étnico-raciais não aparecem com tanta força na produção acadêmica do Ensino de Geografia. Nesse sentido, como esta pequena produção acadêmica reverbera na formação inicial, continuada e nas práticas docentes dos professores de Geografia do ensino básico?

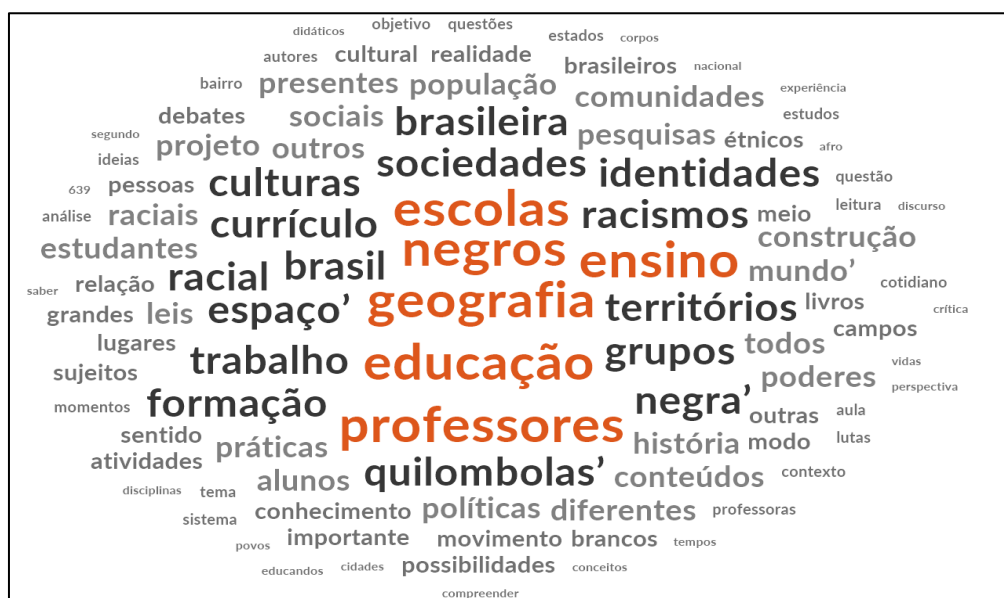
3.3 TENDÊNCIAS E CAMINHOS DOS ESTUDOS DE ENSINO DE GEOGRAFIA ACERCA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

As pesquisas encontradas sobre o Ensino de Geografia e relações étnico-raciais apresentam uma diversidade quanto às tendências teórico-metodológicas, temáticas abordadas e metodologias de pesquisa. A partir de nossas análises, observamos duas linhas ou tendências de pesquisa, uma que aborda diretamente os desdobramentos da Lei n° 10.639/03 em relação

3.4 O ENSINO DE GEOGRAFIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS À LUZ N° LEI 10.639

As pesquisas da linha que estamos nomeando de “O Ensino de Geografia e relações étnico-raciais à luz Lei n° 10.639” abordam diferentes assuntos relacionados às relações étnico-raciais que interferem ou se conectam ao processo de ensino-aprendizagem de Geografia, como as questões relacionadas aos professores - formação inicial e continuada, práticas pedagógicas e relações de poder no ambiente escolar -, os materiais e linguagens trabalhados, currículos de Geografia, educação quilombola, inscrições raciais nos conceitos e conteúdos geográficos ensinados, como podemos observar na nuvem de palavras a seguir (figura 8).

Figura 8 - Nuvem de palavras, pesquisa de Geografia sobre ensino e relações étnico-raciais



Fonte: elaborada pelo autor, 2023.

A pesquisa de Gabriel Siqueira Corrêa (2013), *Narrativas raciais como narrativas geográficas: uma leitura do branqueamento do território nos livros didáticos de geografia*, tratou de problematizar as narrativas geográficas no processo branqueamento do território brasileiro presentes nos livros didáticos de Geografia e reproduzidas pelo seu ensino. O autor analisou livros do sétimo ano do ensino fundamental, por concentrar a abordagem sobre território brasileiro, suas características, população e processos contemporâneos, aprovados pelo PNLD de 2011, portanto, pós-promulgação da Lei n° 10.639/03.

Para o autor, o ensino de Geografia vigente, ao tratar formação do território brasileiro, produz a invisibilidade da população negra, ou a reproduz com visões estereotipadas e racistas,

como narrativas geográficas. Assim, a pesquisa buscou analisar as intencionalidades e o papel que a Geografia desempenhou, e ainda desempenha, para perpetuação deste imaginário geográfico racial em que não se “[...] mostra os múltiplos processos e conflitos decorrentes da presença negra no território brasileiro, e por outro lado, coloca a população euro-descendente branca como única protagonista na organização do espaço” (Ibid., p. 13).

Ancorado em autores que debatem as relações étnico-raciais na Geografia, Corrêa (2013) apresenta algumas críticas à Geografia e seu ensino, em especial ao silenciamento das espacialidades do racismo no território brasileiro em seus livros didáticos. Aponta que a Geografia usualmente apresenta narrativas de formação do território brasileiro a partir do encontro entre povos europeus, africanos e indígenas, sem tratar da “[...] violência desse encontro, e menos ainda, das políticas e intenções que envolveram a formação da população brasileira bem como suas consequências. Há apenas uma leitura, uma concepção de narrativa sobre o Brasil, linear e homogênea” (CORRÊA, 2013, p. 18-19).

Para chegar a essas considerações, o autor trouxe contribuições importantes para a história do pensamento Geográfico ao recorrer às origens, aos objetivos e aos meios de difusão das narrativas geográficas acerca da racialidade da população brasileira. A partir de conceitos como ideologias geográficas e branqueamento do território, Corrêa demonstra como as estratégias de branqueamento da população “foram na verdade estratégias de ordenamento do território em pró (e em busca) de uma população branca” (Ibid., p. 18).

A partir destas críticas, o autor defende que é preciso rever o que é ensinado pela Geografia acerca do processo de formação do território nacional e ensinado em seus livros didáticos, não sendo tarefa exclusiva do ensino de Geografia, pois, para ele (Ibid., p. 53), “[...] mais que questionar essas narrativas no ensino, é preciso procurar a origem dessas narrativas, quem produziu as representações que deram base a elas, e os interesses e escalas que tais concepções são criadas, relacionando-as com os materiais didáticos existentes hoje”.

Neste processo de reconstrução, o autor defende que é urgente a necessidade de inserirmos efetivamente a Lei nº 10.639/03 no ensino de Geografia, pois, ao analisar suas potencialidades, Corrêa (Ibid. p. 250) entende que ela “[...] pode ser um instrumento de reflexão das relações raciais no cotidiano da escola, e trazer um impacto na revisão dos pressupostos ensinados pela Geografia, necessários em uma época em que a crise no ensino parece retornar”.

Na perspectiva da importância da lei supracitada, a pesquisa de Marcia Verssiane Gusmão Fagundes (2016), *Lei 10.639/2003 e o Ensino de Geografia na Educação básica: contribuições a partir dos Catopês em Montes Claros, MG*, buscou analisar as possibilidades da aplicação da lei no ensino de Geografia a partir de uma manifestação cultural denominada de

Festas de Agosto ou Festa dos Catopês, praticada em Montes Claros. Para a autora, ela abriu caminhos para se pensar e valorizar as culturas africanas e afro-brasileira, que historicamente têm sido negligenciadas e desvalorizadas no Brasil, sendo as Festas de Agosto uma maneira possível de articular o processo educativo na perspectiva da inclusão étnico-racial.

Fagundes (2019, p. 117) defende que, para o desenvolvimento positivo da Lei nº 10.639/03, se faz “[...] necessário construir planos pedagógicos que abranjam o que está determinado na legislação”. Com o objetivo de contribuir com este processo, a autora desenvolveu um trabalho com professores de Geografia de uma escola pública de Monte Claros a partir da articulação entre a escola, o ensino de Geografia e a cultura local.

Assim, Fagundes (2016) trouxe para discussão geográfica a importância territorial, local de manifestações culturais afro-brasileiras, ao abordar a Festa de Agosto ou Festa dos Catopês, realizada em Montes Claros – MG. A festividade é uma manifestação cultural e religiosa originária dos costumes afro-brasileiros, vivida em algumas regiões do Brasil, devendo ser entendida, segundo Fagundes (Ibid., p. 22), “[...] como um fenômeno sócio/cultural inserido na espacialidade local”, ou seja, como “objeto” de estudo da Geografia, devendo fazer parte do processo de ensino-aprendizagem da disciplina, sendo, através dela, “[...] perfeitamente possível observar o contexto cultural e ampliar numa perspectiva geográfica e social” (Ibid., p. 116).

Para desenvolver o trabalho, Fagundes (2016) propôs uma experiência aos professores de Geografia que atuavam em duas escolas públicas de Montes Claros. Partindo da valorização da cultura local de caráter afro-brasileira da Festa de Catopês, os professores trabalharam as características espaciais da realidade e da cultura monteclarenses, contidas nestas festividade religiosa, logo, buscou-se compreender “[...] a realidade de quem faz a festa acontecer, o contexto urbano da cidade, suas histórias, a importância da Festa de Agosto para a cultura local, na perspectiva do Lugar, da Paisagem e do Território nos distintos aspectos geográficos da cidade” (Ibid., p. 20).

O trabalho de Fagundes (2016) trouxe uma contribuição para ensino de Geografia em sintonia com as diretrizes curriculares da Lei nº 10.639/03 e com as discussões da ciência geográfica, com a valorização dos conceitos de lugar e paisagem e trabalhados na interface com a cultura de característica africana e afro-brasileira. O trabalho também valorizou a vivência dos alunos em relação às suas geografias cotidianas, fortalecendo um ensino de Geografia que valorize o território e os sujeitos sociais.

Ainda assim, a autora ressaltou que a promulgação da não garantiu a aplicação do que é proposto nas diretrizes, devido aos diferentes posicionamentos existentes nas escolas quanto

à sua aplicabilidade, situação “[...] percebida pela realidade vivenciada pelas professoras que participaram da pesquisa, ou seja, há uma distância considerável entre esses dois pontos, isto é, entre a promulgação da lei e sua aplicabilidade” (FAGUNDES, 2016, p. 116).

A não adesão da referida lei tratada por Fagundes (2016) se encontra mais aprofundada na pesquisa de Ronald Coutinho Santos (2017), intitulada *Relações de Poder na construção do currículo praticado*: uma análise de conflitos na prática cotidiana de professores na implementação da Lei 10.639 no Ensino de Geografia, em que o autor buscou compreender como o racismo se inscreve no cotidiano escolar. Com o objetivo de analisar as relações de poder no ambiente escolar que implicam no currículo praticado por professoras e professores no processo de implementação da lei, Santos (2017) trabalhou com relatos de professores de escolas públicas de redes municipais e estadual do Rio de Janeiro que fizeram parte do projeto de pesquisa “A lei 10.639/03 e o Ensino de Geografia”, realizada pela Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) durante quatro anos, de 2008 a 2011.

Neste trabalho, Santos (2017) apresentou algumas discussões teórico-epistemológicas sobre sistema-mundo-moderno-colonial e suas facetas racistas, bem como sobre as disputas de visões de mundo da Geografia e do seu ensino. A construção do autor nos pareceu muito importante porque colocou a Geografia e seu ensino dentro de um debate mais amplo no bojo das disputas econômicas, políticas e ideológicas que atravessam toda sociedade e as ciências no século XIX e XX.

Santos (Ibid., p. 137) realçou que, na história do pensamento geográfico, pode-se encontrar inscrições da racialidade que possibilitaram tanto o engendramento de políticas de cunho racista, quanto a difusão e propagação desse pensamento através das aulas de geografia, na “[...] medida [em] que a geografia que se ensina, nos faz pensar o espaço a partir de conteúdos e lógicas eurocentradas e racistas, ela ajuda a criar ou reforçar visões de mundo que através de identidades geo-espaciais acabam colaborando para a manutenção e construção de visões de mundo (Ibid., p. 16).

Diante disso, Santos (Ibid., p. 204) defende que se faz “[...] necessário construir uma geografia que ajude a desvelar o racismo e as demais formas de opressão”. Contudo, ele indica que romper com essa visão e praticar um currículo de Geografia antirracista a partir da Lei nº 10.639/03 não é tarefa pronta, ao contrário, a materialização deste ensino passa por outras questões de poder dentro e fora da escola, o que evidenciou a pesquisa, ao colocar em relevo a multiplicidade de conflitos que emergem com a tentativa de se debater a temática racial no cotidiano escolar.

Os professores acompanhados por Santos (2017) trouxeram os conflitos e os desafios para trabalhar as temáticas raciais na escola, evidenciando alguns obstáculos que impactam até no reordenamento do ambiente escolar. Por outro lado, a promulgação da lei se torna uma aliada para forçar a escola a aceitar trabalhos sobre a questão racial, configurando-se em uma agenda mobilizada por professores.

Dessa forma, o autor entende que, para a construção de uma educação antirracista, precisamos ir além dos conteúdos da Geografia. Para ele, portanto, é preciso “[...] complexificar e combater as diversas formas de hierarquias presentes na nossa sociedade e na própria geografia” (SANTOS, 2017, p. 204), além de construirmos caminhos que possibilitem “[...] entender formas de atuação do racismo na nossa sociedade, ao mesmo passo, compreender como o racismo influencia no sistema educacional e na geografia que se ensina” (Ibid, p. 204).

Nesta perspectiva, alguns trabalhos encontrados nesta pesquisa apontam para as possibilidades profícuas, como o trabalho de Thiago Alencar Izabel (2014), *Geografias de cinema: contribuições ao ensino da história e cultura do negro-afrodescendente*, que teve por objetivo apresentar algumas possibilidades didática-metodológicas, tendo como referência a linguagem cinematográfica no ensino de Geografia para trabalhar as questões relacionadas ao ensino da história e cultura afro-brasileira contidas na Lei nº 10.639/03. A partir da discussão das potencialidades da sétima arte como recurso didático para educação, o autor apresentou algumas considerações e possibilidades fílmicas sobre a temática afro-brasileira e africana com o filme *Atlântico Negro: na rota dos orixás*⁴.

A referida pesquisa foi desenvolvida por meio da experiência de trabalho do autor na formação de professores da rede pública estadual do Paraná, onde buscou contribuir para o ensino de Geografia a partir da lei supracitada, resignificando e inserindo novos conteúdos. Para o autor, a Geografia pode colaborar no debate sobre pluralidade cultural, reposicionando “[...] os conteúdos sobre a história da cultura afro-brasileira e africana, colocando-as em um lugar de destaque, disseminando conteúdos que cooperem com a formação de uma identidade positiva sobre a população negro-afro-brasileira” (Ibid., p. 67).

Segundo o estudioso, atualmente temos professores/pesquisadores empenhados com as questões referentes ao ensino de Geografia para as relações étnico-raciais, conforme proposto pela lei, contudo, defende que precisamos avançar ainda mais, pois os “[...] programas de

⁴O Filme é um documentário que retrata a relação histórica do continente africano com o território brasileiro, mostrando as relações culturais entre esses povos, em sua religiosidade, musicalidade, na culinária e nas manifestações culturais.

formação vigentes no país devem ser aprimorados, visto que, na prática, tem se mostrado bastante deficientes” (IZABEL, 2014, p. 69).

Outro trabalho nesta linha é a pesquisa de Wagner Innocencio Cardoso (2016), intitulada *As relações raciais na parede: sentir – pensar a geografia pela fotografia*, que trabalhou a fotografia com alunos de ensino médio de rede pública estadual do Rio Grande do Sul com objetivo de compreender em que medida a arte pode contribuir com o ensino de Geografia na abordagem das relações étnico-raciais reivindicada pela Lei nº 10.639.

O trabalho de Cardoso (2016) foi realizado de maneira interdisciplinar no Instituto de Educação General, Flores, como parte da Semana da Consciência Negra, em 2015. O autor sublinha que, apesar do trabalho se construindo de forma coletiva pelos professores e gestores da unidade educacional, houve alguns debates e resistência por parte de alguns educadores, situação já evidenciada pela pesquisa de Santos (2017), sobre as relações de poder no ambiente escolar, ou melhor, os conflitos que emergem quando se pauta a questão racial.

Para Cardoso (Ibid., p. 25), a pesquisa indicou que a questão étnico-racial “[...] é muito pouco trabalhada” na Geografia, pois os alunos da escola pesquisada não estavam familiarizados com estas questões, mas o que se percebe é que, na escola estudada, evidentemente por ser composta por um expressivo número de negros, houve participação ativa nas discussões sobre racismo, o que incluiu contribuições a partir das suas vivências. Com a acolhida dos educadores e dos alunos, o trabalho ganhou uma dimensão maior, e a autora, sendo também professora no instituto, assumiu um trabalho com fotografias no projeto denominado Instituto de Educação na Luta Contra o Racismo – IENLCOR, cujo objetivo era buscar soluções para uma situação problema a Semana da Consciência Negra. O resultado evidenciou sessões de fotografias, contendo cartazes para campanhas na escola, nas redes sociais e em outros espaços públicos da cidade.

Para Cardoso (Ibid., p. 107), o trabalho, que, depois da exposição na escola, foi veiculado em meios de comunicação local e exposto em outros espaços públicos da cidade, demonstrou que a busca pela igualdade racial demanda ir além de teorias e discursos e que a utilização da fotografia contribuiu para alcançar os objetivos da Lei nº 10.639/03. Dessa forma, para a autora, “[...] a Geografia sai fortalecida, na visão da comunidade, como disciplina do currículo escolar capaz de propor e dar respostas no campo da cidadania” (CARDOSO, 2016, p. 107).

Outra pesquisa que aborda as possibilidades didáticas e metodológicas para aplicação da lei no ensino de Geografia é o trabalho de Anelise Silveira Cardoso (2018), *A Geografia e as Poesias de Oliveira Silveira como um Instrumento Identitário de Alunos Negros do*

Programa Trajetórias Criativas, que buscou problematizar como o racismo e a evasão escolar estão ligados aos estigmas raciais no ambiente escolar e apresenta as possibilidades do ensino de Geografia no processo de reconhecimento e valorização da população negra por meio literatura afro-brasileira/gaúcha.

A autora recorreu aos poemas do poeta afro-gaúcho Oliveira Silveira para trabalhar com alunos da Escola Estadual Rafaela Remião no projeto “Desafiando o preconceito e convivendo com as diferenças”. Segundo a estudiosa (2018, p. 12), “[...] o sistema de ensino não está preparado para receber os alunos que têm objetivos e vivências diversas, [...] especialmente em relação aos alunos negros, grupo que se encontra vulnerável à evasão precoce”, portanto, para Cardoso (Ibid., p.18) “[...] o racismo e o preconceito permeiam os espaços escolares influenciando na reprovação e no abandono escolar dos alunos negros, o que se relaciona diretamente com a autoestima”.

Justamente para pensar em possibilidades de reverter as relações assimétricas no espaço escolar, Cardoso (2018) desenvolveu a pesquisa *in loco*, onde trabalhou a literatura afro-gaúcha junto ao ensino de Geografia como instrumento de empoderamento para os alunos negros. Para a autora, poemas como os de Oliveira Silveira, levam os negros a se refazerem/repensarem como sujeitos de suas próprias histórias, “[...] trazendo assim uma nova forma dos alunos negros se repensarem a partir de seus Orís e de suas essências, portanto o negro como o “eu” da sua formação e da sua história. Ao mesmo tempo que ocorre a resistência dos sujeitos negros frente ao racismo” (Ibid., p. 35).

Como parte da pesquisa, os alunos criaram poesias tendo como base os poemas de Oliveira Silveira. Para Cardoso (2018), as produções dos alunos demonstraram a potência do trabalho com a literatura afro-gaúcha no ensino de Geografia como forma de uma educação antirracista, pois as poesias dos alunos apresentavam sentimento de orgulho, protagonismo negro, valorização de suas culturas, narrativas de resistência da estética negra. Dessa forma, para Cardoso (Ibid., p. 3), “[...] é de extrema necessidade o ensino de uma Geografia antirracista, pois ela pode oferecer a desconstrução de estereótipos e a criação de uma identidade positiva aos negros, sendo uma importante arma contra a defasagem e exclusão destes alunos”.

O diálogo entre a Geografia, a arte e a cultura, como potencialidades para trabalhar as relações étnico-raciais no Ensino de Geografia também foi encontrado no trabalho de pesquisa de Bruno Xavier Silveira (2018), *Da Bonja pro Mundo: o território vivido como potência identitária no ensino de Geografia*, que buscou analisar o processo de construção da identidade negra com o protagonismo de educandos nas práticas de ensino de Geografia. A referida pesquisa foi desenvolvida com 20 estudantes do terceiro ciclo do ensino fundamental da Escola

municipal Nossa Senhora de Fátima, na periferia urbana de Porto Alegre/RS.

Partindo do entendimento de que o racismo contemporâneo organiza o espaço e suas formas de representação, Silveira (2018, p. 77) procurou, no primeiro momento da pesquisa, trazer as discussões sobre colonialismo e raça para o interior da Geografia, apontando que a noção de raça “[...] permite escrever que sua aderência no espaço territorializa as imagens distorcidas do colonialismo, mantidas pela colonialidade, tornando o outro a partir da narrativa colonial europeia, transformando o seu ser, via discurso violento, em uma representação distorcida da realidade”. Nesse momento da pesquisa, Silveira procurou dialogar com autores que estão tensionando o debate sobre as espacialidades das relações étnico-raciais, como Alex Ratts e Renato Emerson dos Santos, que também foram citados nas pesquisas analisadas anteriormente.

O desenvolvimento do trabalho se deu a partir do estudo da dimensão espacial do bairro Bom Jesus, também conhecido popularmente de Vila Bonja. Silveira (2018) buscou construir, por meio da metodologia de pesquisa-ação⁵, uma relação dialógica com os estudantes durante o processo de saídas de campo, entrevistas, oficinas, relatórios, confecção das cartas pedagógicas e o diálogo de saberes. Logo, os estudantes “[...] mediavam, problematizavam, colhiam informações e as transformavam em conhecimento do/no bairro, posicionando-se como sujeitos e assumindo uma postura participativa e colaboradora com a investigação” (Ibid., p. 24).

Para Silveira (2018), a pesquisa mostrou que os conhecimentos construídos nesse processo de pesquisa-ação com alunos enquanto sujeitos de pesquisa contribuem para organização de práticas de um ensino de Geografia em consonância com as diretrizes da Lei nº 10.639/03, de modo que nesse processo “[...] o ensino de Geografia atuou como lente diante da dimensão espacial da realidade e suas formas de representar o mundo, apreender as geografias e ressignificar a educação das relações étnico-raciais” (SILVEIRA, 2018, p. 205).

Já o trabalho de Igor Yuri L. Cavalcanti (2013), *O ensino de geografia na educação quilombola: experiências na escola municipal de ensino fundamental professora Antônia Socorro da Silva Machado - Comunidade Negra de Paratibe, PB*, analisou as contribuições do ensino de Geografia para estudantes quilombolas em uma escola pública de ensino fundamental em João Pessoa, na Paraíba. O autor partiu da premissa que o ensino de Geografia no currículo

⁵De acordo com Ferreira (2018, p. 26) “[...] a pesquisa-ação constitui-se como uma metodologia participativa e qualitativa de pesquisa que incorpora a ação como sua dimensão constitutiva, na qual o pesquisador em educação não deixa dúvidas sobre a relevância conferida à prática em seu processo de investigação. Articula, dessa forma, a relação entre teoria e prática no processo de construção do conhecimento, possibilitando ao pesquisador uma atuação efetiva sobre a realidade estudada num movimento contínuo de aprendizagem”.

“[...] pode fornecer subsídios para o agendamento curricular de uma educação escolar quilombola como uma ferramenta fundamental no fortalecimento da construção de uma identidade afrodescendente” (Ibid., p. 96).

Entendendo que o ensino de Geografia deve “educar para igualdade racial”, Cavalcanti (Ibid., p. 88) defende que a orientação de ensino deva estar ligada às necessidades dos territórios quilombolas, tanto na formação da identidade afrodescendente dos sujeitos, quanto na relação de organização e uso do território, conformando um ensino engajado.

Contudo, Cavalcanti (2013) também sublinha que a Geografia ainda carece de trabalhos pautados na pedagogia quilombola, uma vez que, para desenvolver sua proposição, teve que buscar referências em outras áreas do conhecimento. Ainda assim, o autor trouxe importantes diálogos sobre os desafios da Geografia em relação às relações étnico-raciais a partir de referências teóricas da própria Geografia, além de ressaltar a importância da lei estudada.

No entendimento do autor, apesar da lei não especificar os quilombos em seu texto, ela serve como uma ferramenta valiosa para dar legitimidade às propostas de educação quilombola, pois “[...] possibilita construir propostas de escolarização para os sujeitos quilombolas, uma vez que não se pode falar de história e cultura afro-brasileira sem contemplar conteúdos acerca do significado das lutas dos quilombos na formação da sociedade brasileira” (CAVALCANTI, 2013, p. 81).

O trabalho indicou que, apesar da lei valorizar a identidade étnico-racial dos quilombolas e da escola estar inserida em um contexto de proximidade com as questões desses territórios, algumas questões política-pedagógicas, somadas a “[...] pouca ou escassa leitura dos educadores de Geografia da EMEFPASSM⁶ sobre educação quilombola dificulta o objetivo da contribuição que a Geografia escolar pode trazer para a temática quilombola e antirracista” (CAVALCANTI, 2013, p. 156).

A constatação vai ao encontro das questões levantadas anteriormente nas outras pesquisas, evidenciando que a construção de um ensino de Geografia antirracista passa também por discussões sobre as relações de poder e de interesse de um modo mais amplo, e a formação inicial e continuidade dos profissionais da educação das diferentes áreas que atuam no chão da escola.

Na esteira destas discussões, uma contribuição pode ser encontrada no trabalho da

⁶EMEFPASSM - Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Antônio Socorro da Silva Machado, instituição onde foi realizada a pesquisa.

Letícia Maria Bozelli (2018), *A Lei 10.639/03 e sua implementação nas licenciaturas em Geografia da UEL e UEM*, que teve por objetivo analisar o processo de formação de professores de Geografia nas universidades estaduais do estado do Paraná para a educação das relações étnico-raciais, a partir da análise dos cursos de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A pesquisa se debruçou na análise dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura das referidas universidades, por meio de entrevistas com os professores das instituições, com levantamento de projetos de pesquisa, de ensino ou de extensão acerca das relações étnico-raciais ou africanidades desenvolvidas pelos professores do curso de licenciatura em Geografia.

Para a autora (2018, p. 90), a Lei nº 10.639/03 colocou o desafio de arquitetar uma educação voltada à igualdade social e uma formação humana comprometida com valores antirracistas, contudo, indica que este “[...] processos de reeducação não se dá naturalmente”, pelo contrário, depende da soma de fatores, como novas práticas pedagógicas que contemplem uma desconstrução do discurso hegemônico, revisão dos conteúdos eurocêntricos nos currículos, produção de novas epistemes e conhecimentos no âmbito da academia e, evidentemente, formação necessária – inicial e continuada – de professores da educação básica.

Para o desenvolvimento da pesquisa, Bozelli trouxe para o debate discussões e olhares das teorias pós-coloniais e afrocentradas, como subsídios importantes para se pensar em uma educação étnico-racial no ensino de Geografia, pois estas perspectivas podem “[...] oferecer elementos de reflexão para questionar e desconstruir estereótipos negativos que são atribuídos a diferentes povos, mas especialmente, aos negros e ao continente africano e com isso sensibilizar e orientar os educandos a entenderem as complexidades das diversas visões de mundo” (BOZELLI, 2018, p. 25).

Contudo, a pesquisa (Ibid., p. 60) verificou que, apesar de algumas aberturas de professores dessas universidades, ainda são poucos os projetos ou pesquisas realizadas nos cursos de licenciatura das instituições, onde mesmo as “[...] disciplinas de Ensino de Geografia não fazem menção às questões étnico-raciais”. Dessa forma, para a autora, a “[...] completa implementação da Lei 10.639/03 e, portanto, presença de fato, da temática étnico-racial nos currículos de formação de professores de modo geral e, particularmente na área de Geografia, permanece como um grande desafio” (Ibid., p. 80).

Pelo visto, nas pesquisas apresentadas, são muitos os desafios postos para a aplicação da Lei nº 10.639/03 no ensino de Geografia, envolvendo questões epistemológicas do ensino de Geografia e da ciência geográfica, passando pelos conteúdos e metodologias de ensino, pelas relações de poder e da dinâmica do ambiente escolar, até formação inicial e continuada de

do ensino médio de uma escola estadual de Porto Alegre. A proposta foi analisar os olhares dos alunos sobre África antes e depois de um trabalho com mídia impressa em sala de aula, com as matérias de um jornal local, *Zero Hora*.

A pesquisa identificou que as representações do continente africano por parte dos alunos estão ligadas a problemas políticos e sociais, como a seca, fome, violência e conflitos religiosos, situação que não foi alterada nem mesmo com manuseio das matérias dos jornais que tratavam de outras características da África, ou seja, os alunos da escola pesquisada apresentavam uma visão superficial e limitada sobre a África, com atribuições negativas, ou, como escreve Pereira (Ibid., p. 78), a África “[...] parece ser um continente silenciado para os alunos, ela subexiste”.

Para o autor, esta situação decorre da ínfima abordagem dada à África nas aulas de Geografia, de maneira que o continente africano passa por um ocultamento, de tal modo que “[...] essa ausência de conteúdos e a presença de apenas informações é facilmente preenchida por representações sociais que atribuem valorização negativa” (PEREIRA, 2012, p. 58).

Destarte, a pesquisa indica que a questão se põe como um desafio para os professores de Geografia, de desconstruir a visão equivocada sobre a África através de um conhecimento teórico capaz de deslindar as relações estabelecidas e o porquê de estarem apresentadas dessa forma, portanto, de “[...] transformar esse esvaziamento e construir outras representações que sejam valorativas” (Ibid., p. 58).

Nos chama a atenção que, apesar de contribuir com a implantação e discussão da Lei nº 10.639/03, ela não dialoga diretamente com a mesma, ou melhor, não faz referência alguma a ela, tampouco apresenta considerações ou discussões que estão sendo travadas no campo da Geografia quanto às relações étnico-raciais. Nenhum dos autores tomados como referências sobre a temática é citado no corpo do texto ou mesmo na bibliografia.

Já a pesquisa de Rosemberg Ferracini (2012), *A África e suas representações no(s) livro(s) escolar(es) de Geografia no Brasil - 1890-2003*, analisou as abordagens geográficas sobre o continente africano a partir dos livros didáticos de Geografia, desde os manuais de Geografia de 1890 até a promulgação da Lei nº 10.639/03, para entender as concepções teóricas e metodológicas da Geografia escolar e os conteúdos disseminados sobre de África pela Geografia.

Para o autor, a África aparecia nos manuais e livros didáticos de Geografia como dependente da Europa em termos políticos, econômicos e culturais, e dentro de uma visão colonial e imperialista, em que a Geografia escolar, por meio do livro didático, foi responsável por difundir características colônias e racistas a respeito da África.

Esta concepção de África na Geografia escolar, para Ferracini (2012, p. 204), tem a ver com o caráter positivista predominante na Geografia do período e pelo determinismo geográfico, por meio do qual visões distorcidas e racistas “[...] buscavam explicar o continente africano pela presença dos africanos como sendo negros inferiores”, de modo “[...] enciclopédico, descritivo e enumerativo de uma África vazia e de povos inferiores”.

De acordo com Ferracini (2012), a visão disseminada pela Geografia escolar a respeito da África, no período deve ser compreendida dentro da relação do ensino de Geografia com a Geografia acadêmica, sendo que esta última, “[...] através de seus conhecimentos, iniciou os traçados, a catalogação, o mapeamento, e a hierarquização do território africano em prol dos europeus, influenciando a Geografia escolar” (FERRACINI, 2012, p. 109).

Segundo Ferracini (2012), este panorama acerca do continente africano só começou a mudar a partir dos anos 1970, com a emergência da Geografia crítica tanto acadêmica, quanto escolar, sobretudo com o livro *Geografia Crítica* de José Willian Vesentini, quando a África passou a ser analisada na sua inserção geopolítica mundial, relacionando fatores políticos, econômicos, culturais e da natureza com relações de espaço e poder.

Para o autor supracitado, até o período da pesquisa, outros autores contribuíram com estudos sobre a África no ensino de Geografia. Contudo, no entanto, se fazem necessários novos trabalhos para além de conteúdos, que contemplem também a formação de professores, sendo preciso “[...] desconstruir preconceitos de buscar renovação nos métodos de análises e representações a respeito dessa temática no ensino da Geografia acadêmica e escolar” (Ibid., p. 89).

Por isso, encontramos no trabalho de Ferracini (2012) uma grande defesa da Lei nº 10.639/03, pois o estudioso acredita que ela abriu novas possibilidades para trazermos para o debate acadêmico e escolar os temas, conceitos e categorias geográficas nas leituras e pesquisas acerca de África. Nessa perspectiva, para o autor, a lei deve ser vista como divisor de águas na Geografia.

Nessa mesma linha, encontramos a pesquisa Waldnely Gusmão da Silva (2016), *Lei 10.639/03: a representação da África e dos afrodescendentes nos livros didáticos de geografia no Brasil 2005-2014 Manaus/AM*, que analisou os livros didáticos de Geografia do Ensino Médio, no período de 2005 a 2014, utilizados na rede municipal de ensino de Manaus, objetivando identificar de que forma a promulgação da Lei nº 10.639/03 alterou os conteúdos de Geografia apresentados nos livros didáticos.

No primeiro momento da pesquisa, Silva trouxe uma revisão bibliográfica acerca de como os livros didáticos de Geografia trabalhavam a África desde o início do ensino de

Geografia, enquanto disciplina escolar. Segundo o autor, nos primeiros livros didáticos de Geografia, sob a égide da Geografia positivista, “[...] pouco se conheceu sobre o aspecto humano do continente africano” (Ibid., p. 38), já que os livros apresentavam a superioridade europeia sobre África, representada por imagens estereotipadas do negro em condições inferiores aos brancos.

Esta situação, para Silva, só foi alterada a partir da década de 1970, com a emergência do ensino da Geografia crítica, quando se passou a explicar a África a partir das dinâmicas e inserção no sistema capitalista. Contudo, para Silva, esta perspectiva de análise da Geografia deu pouca visibilidade à África, passando, dos anos 1980 até o final do século XX, a explorar imagens estereotipadas deste continente no pós-guerra (SILVA, 2016, p. 50), como também foi destacado na pesquisa analisada anteriormente de Ferracini (2012).

Para o autor, este tratamento relegado ao continente africano pelos livros didáticos de Geografia poderia ser alterado com a promulgação Lei nº 10.639/03, um marco na política educacional brasileira, “[...], no entanto, não foi detectado tal sugestão nos livros avaliados, não havendo textos que discutissem a importância da presença do negro para a formação social do Brasil” (Ibid., p. 104). Dessa forma, para Silva, a referida lei sofre resistência em sua aplicabilidade.

Já Romise Inez de Lima (2014) e Raphaela de Toledo Desiderio (2017) buscaram contribuir com a desconstrução dos estereótipos e preconceitos em relação a África disseminados pelo ensino de Geografia. O trabalho de Romise (2014), *Na Sala de Aula: África do meus Alunos*, teve por objetivo construir um diálogo entre alfabetização para leitura de imagem e o ensino de Geografia, por meio de um trabalho com alunos de uma escola pública. Para a autora, uma das preocupações da escola contemporânea deve ser a alfabetização visual dos alunos, uma vez que as imagens, que também estão nos livros didáticos de Geografia, “[...] constroem modos de ver o mundo. Muitas vezes, as imagens possibilitam reflexões e a imaginação, outras vezes, formulam estereótipos e configuram uma sociedade preconceituosa” (Ibid., 2014, p. 79).

Em relação à África, Lima (2013, p. 14) atenta que, apesar dos conteúdos integrem o currículo da disciplina escolar de Geografia desde o seu início institucional, foi somente a partir da implantação das políticas afirmativas e inclusivas que surgiram “[...] novos olhares na busca de reflexões sobre leituras do mundo acerca do continente africano, dos africanos e, no caso brasileiro, da população negra, composta por afrodescendentes” (Ibid., p. 13). Contudo, a pesquisa indicou que ainda predomina entre os alunos dessa escola uma visão “[...] bipartida da África [...] onde o seu lado bom é marcado pela sua grandiosa natureza, a qual remete a ideia

de natureza (romântica) intocada sem a intervenção humana, e seu lado ruim é evidenciado por imagens de miséria, pobreza, fome entre outras” (Ibid., p. 78).

Para Lima, este olhar superficial e acrítico a respeito da África decorre de uma soma de fatores, como a carência de estudos na Geografia brasileira voltados à temática africanista, uma vez que os efeitos do discurso escolar e midiático produzem um aluno pouco crítico, com limites na formação inicial e continuada de professores, e a persistência no cotidiano escolar de manifestações de racismo, preconceito e intolerância dos diferentes sujeitos da escola.

Lima (2013, p. 57) entende que a desconstrução do permanente discurso colonial e dos preconceitos em relação ao continente africano se coloca como desafio a ser superado, acreditando “[...] ser a escola o único lugar possível dessa desconstrução.” Para a autora, a Lei 10.639/03 é um importante instrumento para “[...] construir uma educação para a igualdade racial, uma formação humana que promova valores não racistas”.

A pesquisa de Desiderio (2017), *Composições e afetos com fotoáfricas exercícios de pensamento na educação geográfica*, também buscou problematizar as imagens (fotografias didáticas) sobre a África apresentadas nos livros didáticos de Geografia, buscando desenvolver uma educação geográfica acerca do continente africano a partir das imagens, estando a autora ancorada nas perspectivas da Geografias Culturais pós-coloniais em diálogo com o campo dos Estudos Africanos e Pós-Coloniais. Para tanto, desenvolveu uma pesquisa-experimentação, “[...] um modo de mobilizar o pensamento diante de um arranjo de fotografias didáticas, dispostas de uma determinada maneira, e do desejo de arrastá-las de seu lugar de evidência, de documento, de representação de algo, de prova visual, para com elas experimentar” (Ibid., p. 21).

Assim, a pesquisa de Desiderio (2017) não teve por objetivo analisar em si as fotografias colocadas nos livros didáticos, como algo dado e pronto, seu propósito foi pensar na fotografia como “potência de criação” de “[...] tantas Áfricas possíveis, Áfricas que escapem de uma política visual que privilegia a imagem como evidência/representação para no percurso da fuga encontrar-se com experimentações” (Ibid., p. 36).

Para a autora, as fotografias do continente africano apresentadas nos livros didáticos de Geografia são utilizadas como documento de verdade, de representação do real, quase sempre parecidas, “[...] estão sempre a serviço de ilustrar as mesmas imagens-texto” (Ibid., p. 59), que tratam a África como continente colonial, apêndice da Europa, com recorte temporal só a partir da conferência de Berlim de 1885, que, em poucas páginas, passa de colonizada para descolonizada, como um continente homogêneo, sem nenhuma preocupação com a diversidade.

O estudo de Desiderio, ao propor uma problematização das fotografias de África nos

livros didáticos de Geografia, que numericamente são as imagens mais presentes nestes materiais, aponta para a necessidade de desconstruir as visões sobre África e criação de novos afetos, logo, “[...] trata-se de atuar na dimensão da vida que se dá pela experiência, pela experiência como pensamento, não como desejo de nos fazer ver uma África, mas permitir-se afetar, contagiar por outros modos de ver Áfricas” (DESIDERIO, 2017, p. 134).

Esta compreensão é um dos resultados da pesquisa realizada com professores em formação em estágio de licenciatura, mostrando que “[...] para propor possibilidades de deslocar a África desse regime visual, é preciso atuar na subjetividade, na sensibilidade que se dá pelo encontro com as estórias e as trajetórias espaciais do continente africano, um continente em movimento” (Ibid., p. 135).

Sublinhamos que a autora apresenta uma crítica muito pertinente aos livros didáticos analisados, por não encontrar “[...] uma preocupação dos autores em colocar a espacialidade da questão racial em discussão, não há sequer informações sobre as formas pelas quais essa problemática está posta em nosso país, já que mais da metade da população brasileira é composta por afrodescendentes” (Ibid., p. 80).

Para a autora, tal situação se apresenta como uma contradição do Estado brasileiro que, por um lado, solicita a revisão de conteúdos acerca das relações étnico raciais, por meio da promulgação da Lei nº 10.639/03 e, por outro, “[...] continua distribuindo e aprovando livros didáticos que não apresentam perspectiva de qualquer alteração no que está dado historicamente. Há uma força que opera por meio de mecanismos de permanência do já dado” (Ibid., p. 81).

No geral, as pesquisas analisadas sobre o ensino de África nas aulas de Geografia apresentaram críticas em relação ao material utilizado, em especial aos livros didáticos, e trouxeram considerações sobre as imagens reproduzidas pelos livros e utilizadas pelos professores da disciplina, além de discutirem os limites e obstáculos para efetivação da Lei nº 10.639/03. Por outro lado, também encontramos trabalhos e experiências profícuas acerca do ensino de África.

Pelo número de trabalhos encontrados, podemos afirmar que o quantitativo de pesquisas que abordam as relações étnico-raciais e o ensino de Geografia ainda é pequeno, sobretudo se levarmos em consideração quase 20 anos da promulgação da Lei nº 10.639/03, mesmo com crescente interesse de geógrafos e geógrafas pela temática. Todavia, os dados indicam um crescimento contínuo das pesquisas, o que é salutar.

Cabe ainda destacar que a maioria dos autores e autoras das pesquisas analisadas é de professores do chão da escola. Estes sujeitos trouxeram para os seus trabalhos desafios

encontrados no cotidiano do ambiente escolar, como racismo, resistências enfrentadas para trabalhar as relações étnico-raciais, formação de professores, livro didático e práticas educacionais antirracista possíveis e necessárias.

Respondendo às indagações iniciais deste capítulo, podemos dizer que as relações étnico-raciais têm lugar no ensino de Geografia, mesmo que não seja uma posição de destaque, logo, podemos perceber um movimento importante e crescente. E isso tem relação direta com a Lei nº 10.639/03, uma vez que, em quase todas as pesquisas encontradas, visualizamos um diálogo com a lei e com uma perspectiva de uma educação para equidade racial. Dessa forma, podemos apontar que as pesquisas indicam um diálogo com as urgências do tempo presente e a emergência de uma Geografia antirracista.

4 OS CURRÍCULOS DE GEOGRAFIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

4.1 CURRÍCULOS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A LEI Nº 10.639/03 E A RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO

O embate está posto e promete desestabilizar, até os territórios cercados e bem protegidos do currículo e de sua hermética organicidade (Miguel Arroyo, 2013).

As teorias e políticas de currículo têm sido amplamente discutidas a partir de vários aspectos, sendo abordadas por especialistas acadêmicos, gestores públicos e até professores no chão da escola, se tornando central nas últimas décadas, nos debates educacionais e políticos. Nesse contexto, muitos trabalhos já foram desenvolvidos para entender as complexidades e forças que atuam na órbita do currículo (APPLE, 1999, 2006; ARROYO, 2007; 2013; GOODSON, 1997, 2013; SACRISTÁN, 2017; SILVA, 2019). As inflexões vêm sendo desenvolvidas em diversas áreas do conhecimento, como na própria Geografia (STRAFORINI, 2016; RABELO e BUENO, 2015; VILELA, 2013).

A importância teórica e política decorre da centralidade do currículo no sistema educacional. De acordo com Arroyo (2013, p. 13), “[...] na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”. É importante atentar, como bem coloca Apple (2006), para o fato de que as disputas no campo da educação fazem parte de embates mais amplos em outros setores da sociedade, como cultura, economia e política, pois as forças políticas e econômicas desenvolvem pressões que recaem na configuração dos currículos (SACRISTÁN, 2017), tornando-os “[...] território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado (ARROYO, 2013, p. 13).

Nessa perspectiva, o currículo não é visto apenas como um documento oficial que trata do conhecimento ou da forma de ensinar, uma vez que “[...] é sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo de conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas [...]” (APPLE, 2006, p. 59).

Destarte, o currículo foi assumido, neste trabalho, como um campo epistemológico e político em disputa, envolvendo diferentes sujeitos sociais e seus interesses de classe, raça e de gênero, resultantes de um processo de tensionamentos políticos, econômicos e culturais. A partir dessa leitura, reforçamos que o currículo não é um documento neutro, imutável, desinteressado e que não se materializa na realidade, ao contrário, ele traz consigo conflitos, valores, ideologias e marcas de grupos, especialmente daqueles grupos hegemônicos em

determinados tempo-espço que organizam e desorganizam o povo (APPLE, 2013).

Para Silva (1996, p. 23),

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Dessa forma, o currículo passa a ser um campo em que determinados grupos tentam impor sua definição particular de cultura e o conteúdo dessa cultura, onde os “[...] atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões, individuais e coletivas” (GOODSON, 1997, p. 27). Os grupos econômicos hegemônicos buscam sempre colocar seus códigos, seus valores e interesses, tornando o currículo um instrumento de controle e de dominação, ao passo que grupos contra-hegemônicos, muitas vezes denominados de minorias, resistem e disputam o currículo e seus significados como um território de contestação (SILVA, 2013b). Para além de interesses meramente econômicos, estes grupos contra-hegemônicos ressignificam as disputas em torno do currículo, trazendo à baila questões de gênero, de identidade e de raça (SILVA, 2019).

O currículo aparece, então, como algo fundamental para política estratégica dos grupos hegemônicos, assim como para sujeitos, coletivos e movimentos marginalizados, uma vez que estes grupos antagônicos travam ferozes competições em torno dos seus significados, apontando “[...] esforços tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 28).

Portanto, a construção e a materialização do currículo envolvem relações e disputas de poder entre grupos contrários, “[...] em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. Esse processo é tão importante quanto o resultado” (SILVA, 2013a, p. 8).

Nessa arena política, de negociações possíveis e de elaborações consensuais, diferentes sujeitos disputam suas visões de mundo com forças e em condições desiguais. Assim, os movimentos sociais aparecem como sujeitos de direito (ARROYO, 2003, 2013), que defendem e lutam por suas concepções de mundo, de fazer política e de educação. De acordo com Arroyo (2003, p. 40), estes “[...] têm como referência pertencimentos específicos de gênero, raça, idade, opção sexual e outras que carregam significados culturais, afirmações de identidades, superação de preconceitos, defesa de direitos em outros campos não tão colados à sobrevivência”.

Para Arroyo (2003, p. 36), os movimentos sociais:

[...] nos puxam para radicalizar o pensar e fazer educativos na medida em que nos mostram sujeitos inseridos em processos de luta pelas condições elementaríssimas, por isso radicais, de viver como humanos. Nos propõem como tarefa captar as dramáticas questões que são vividas e postas nessas situações limite e revelá-las, explicitá-las.

Os movimentos e coletivos reivindicam o direito de que suas histórias e culturas façam parte dos conhecimentos do currículo escolar e que o discurso hegemônico da harmonia entre os grupos étnicos que formaram o Brasil dê espaço às relações de conflitos e violência que constituíram este país. Assim, o currículo aparece sendo forjado por disputas entre diferentes ideologias e ações, com a participação dos movimentos sociais enquanto sujeitos.

Em uma sociedade onde um dos principais marcadores sociais é a raça, o movimento negro tem sido responsável por colocar em pauta a necessidade de repensar o currículo a partir da diversidade cultural em que vivemos e das desigualdades estruturais entre negros, indígenas e brancos. Este movimento social vem sendo entendido como sujeito educativo, conquistando um lugar de destaque no Brasil, com as lutas por políticas públicas educacionais antirracistas, tornando-se “[...] um dos principais atores políticos que nos reeduca nessa caminhada e não nos deixa desistir da luta” (Ibid., p. 20).

Dessa forma, o movimento negro emerge com maior representação da questão étnico-racial nos currículos e na defesa de uma educação antirracista. Segundo Gomes (2017, p. 24), “[...] o movimento negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social [...]”.

Historicamente, os grupos hegemônicos produziram o apagamento da diversidade nos currículos. Segundo Santomé (2013, p. 157),

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

Para o autor, entre as culturas negadas e silenciadas no currículo, estão as “etnias minoritárias ou sem poder” e “as vozes do terceiro mundo”. Nesse contexto, as concepções e valores dos grupos hegemônicas não reconhecem as diferenciações e conflitos étnico-raciais, se limitando, muitas vezes, a estereótipos e preconceitos que não contribuem para a superação das assimetrias raciais e educacionais. Para Moreira e Candau (2007, p. 25), as leituras dos grupos hegemônicos classificam “[...] seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula

e de serem ensinados e aprendidos. Reforçam-se as relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social”.

Na mesma linha, Silva (2019) já havia destacado que tanto as teorias tradicionais do currículo, quanto as teorias críticas negligenciaram as relações étnico-raciais em suas análises, logo, podemos dizer que o que temos, no Brasil, é a produção da invisibilidade da cultura e dos valores da população afro-brasileira no processo de escolarização. Este processo é parte do processo de genocídio da população afro-brasileira em sua faceta epistemicida⁷, através da qual os valores e saberes destes grupos sofrem uma tentativa sistematizada de apagamento/ocultamento. Assim, reside aqui um dos principais motivos de disputa em torno do currículo, conforme Silva (2013b, p. 190):

[...] as narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mal, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando posições muito particulares ao longo desses eixos.

A reflexão trazida por Silva (2013b) deixa evidente que a produção da invisibilidade das culturas afro-brasileiro nos currículos é um projeto político-ideológico. Logo, podemos afirmar que currículo, ideologia e cultura são inseparáveis. Neste caso, as ideologias raciais pseudocientíficas são utilizadas como álibi para a manutenção das assimetrias raciais. As disputas do currículo, dessa maneira, refletem e são reflexos das disputas políticas, econômicas e raciais no contexto do capitalismo, pois, como aponta Gomes (1996, p. 69), “[...] a escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as”.

Para Marques e Rizzo (2020), a ausência do conhecimento de todas as culturas no

⁷Para Sueli Carneiro (2005, p. 97), epistemicídio “[...] é para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo.”

currículo originou-se de uma imposição colonial no processo de colonização do Brasil pelos portugueses. Silva (2009, p. 101) também ressalta que “[...] em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial”. Segundo Marques e Rizzo (2020, p. 3), os portugueses “[...] ao se instalarem no Brasil, impuseram seus saberes de padrão civilizatório e negaram aos indígenas e, posteriormente, aos negros africanos escravizados o direito à própria cultura, negada e silenciada por ser considerada inferior e primitiva”. Ou seja, o modelo educacional brasileiro foi desenvolvido na lógica europeia trazida por Portugal, que promoveu somente a valorização dos elementos culturais do colonizador (MARQUES e RIZZO, 2020).

Abdias do Nascimento (2016) já havia denunciado a apropriação do sistema educacional brasileiro na manutenção do genocídio da população negra:

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas [...] constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? [...] Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros. (Ibid., p. 95).

Os estudos de Cavalleiro (2005) em escolas públicas de ensino fundamental na cidade de São Paulo também apontaram para esta mesma realidade. A autora constatou que:

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres realmente livres 'para ser o que for e ser tudo' - livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males. Portanto, como professores(as) ou cidadãos(ãs) comuns, não podemos mais nos silenciar diante do crime de racismo no cotidiano escolar, em especial se desejamos realmente ser considerados educadores e ser sujeitos de nossa própria história (Ibid., p. 11-12).

A questão que fica evidente é o tratamento desigual do currículo aos diferentes grupos. Como posto, o desenvolvimento do currículo brasileiro se deu a partir de forças desiguais não só entre as classes sociais, mas também entre os grupos étnico-raciais. Dessa forma, o apagamento das culturas afro-brasileiras, o silenciamento sobre o preconceito, a discriminação e o racismo sob a égide do mito da democracia racial no processo de escolarização colocam as

diferenças entre negros e brancos no campo das desigualdades naturais.

Para Gomes (2007, p. 104), “[...] a escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial”. Diante do desafio de encontrar soluções no que tange ao tratamento desigual das relações étnico-raciais nos currículos e nas escolas, o movimento negro tem sido um dos principais responsáveis por pautar a urgência de se repensar o currículo em uma perspectiva antirracista.

Este movimento social, enquanto movimento educador (GOMES, 2017), parte da premissa que o currículo é produto das relações de poder entre grupos sociais, como um “[...] território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade” (MOREIRA; MACEDO, 2002, p. 12). Assim, o movimento emerge como um discurso contra-hegemônico de contestação do currículo. Para Arroyo (2007, p.49), a conquista da Lei nº 10.639/03 é “[...] um exemplo da importância que os movimentos sociais dão ao conhecimento de si mesmos como coletivos, consciência do direito ao conhecimento e à cultura como coletivos”.

Com o resultado da luta, vários estados e municípios brasileiros passaram a reconhecer a necessidade de reformular as normas estaduais e municipais que regulam o sistema de ensino por obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Assim, escolas e universidades estão sendo obrigadas a repensarem suas práticas pedagógicas, seus currículos e suas concepções de educação e de diversidade.

Para Munanga (2013, p. 22), trata do reconhecimento oficial e público da diversidade “[...] que ainda estão sendo tratadas desigualmente no sistema educacional brasileiro, além de os portadores dessas identidades de resistência serem também vítimas dos preconceitos e da discriminação racial, até da segregação racial de fato”. Gomes (2007, p. 98) sublinha, entretanto, que a lei revela uma ambiguidade do racismo brasileiro, pois “[...] é somente por força da Lei 10.639/03 que a questão racial começa a ser pedagógica e politicamente assumida pelo Estado, pelas escolas, pelos currículos e pelos processos de formação docente no Brasil. E, mesmo assim, com inúmeras resistências”.

Diante do exposto, a Lei nº 10.639/03 deve ser compreendida como fruto da luta antirracista do movimento negro, que tem grande importância política e educativa no processo de “[...] promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de preconceitos, discriminação e racismo” (BRASIL, 2004, p. 8).

Busca-se com esta política pública reconhecer, valorizar e discutir devidamente a cultura e história da África, evidenciando suas múltiplas dimensões e as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na conformação do território nacional. No Artigo 26º, por exemplo, fica estabelecido que a lei seja cumprida nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto em escolas públicas, quanto em escolas particulares. No mesmo capítulo, no inciso 2, tem-se que:

Os conteúdos referentes a história e a cultura afro-brasileira **serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar**, em especial nas áreas de Educação Artísticas e de Literatura e história brasileira (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Contudo, há de se atentar, como coloca Santos (2011, p. 11), que a existência de uma lei não garante uma educação antirracista. “Isto é uma construção, no campo das ‘práticas’ curriculares concretas”. Nesse sentido, precisamos analisar, de maneira mais profunda, o currículo praticado nas escolas, “[...] porque a lei é um regulador da construção do currículo, ela também é currículo, mas é uma ‘prescrição’ – e, não necessariamente, é aplicada ou, tem sua aplicação mediada por interpretações dos atores envolvidos” (Ibid., p. 8).

Como bem aponta Santos (2005), a lei, embora seja condição necessária, não é o suficiente para implementação de um currículo que valorize a diversidade cultural e espacial dos povos africanos e afro-brasileiros. A sua efetivação tem sido uma das principais demandas dos movimentos negros organizados, pois

A história política brasileira nos revela que entre as intenções das legislações antirracistas e a sua efetivação na realidade social há sempre distâncias, avanços e limites, os quais precisam ser acompanhados pelos cidadãos e cidadãs brasileiros e pelos movimentos sociais por meio de um efetivo controle público. (GOMES, 2011, p. 144)

Para Gomes, a proposta da lei não trata apenas de incluir os conteúdos relacionados à formação étnica e racial, já que é necessário problematizá-la, ou seja, “[...] trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política” (GOMES, 2012a, p. 106).

Para autora,

A inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender os impactos subjetivos destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade (GOMES, 2007, p. 25).

Assim, a proposta da lei é estrutural, política, cultural e pedagógica, como apontado ainda Gomes. Para o autor a lei

Abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências (GOMES, 2012a, p. 105).

A Lei nº 10.639/03, dessa forma, está possibilitando o tensionamento do currículo hegemônico e impondo questionamentos aos sistemas de ensino e às instituições educacionais desde sua promulgação. Em diversas cidades do país, as redes de ensino estão passando por transformações significativas em seus currículos prescritos. Com a lei, tornou-se possível re-politizar os currículos que historicamente ignoraram diversas histórias e silenciaram e inferiorizaram diferentes povos, já que “[...] terminaram se prestando a um jogo político de repressão silenciosa das memórias dos coletivos segregados em nossa formação social” (ARROYO, 2013, p. 296).

Logo, a hegemonia dos currículos eurocêntricos passa a ser questionada, abrindo espaço para novos conhecimentos silenciados ao longo da história em uma perspectiva de descolonização do currículo. Para Gomes (2012a, p. 107),

A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e educadoras, o currículo e a formação docente.

Portanto, debater o currículo, no nosso caso da Geografia escolar, se torna fundamental. Como já foi abordado no primeiro capítulo, a Geografia enquanto disciplina escolar, ao oportunizar aos alunos leituras das espacialidades dos fenômenos, objetiva formar cidadãos e cidadãs críticos e comprometidos em combater as contradições sociais, contribuindo com a construção de uma educação antirracista. Trazer o debate sobre o currículo para Geografia escolar é urgente, uma vez que milhões de brasileiros estão sendo excluídos da escola e da cidadania plena.

4.2 MOVIMENTO NEGRO, CURRÍCULOS DA RME-SP E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DISPUTAS E CONQUISTAS

Eu tenho orgulho da minha cor/ Do meu cabelo e do meu nariz/Sou assim e sou feliz/
Índio, caboclo, cafuso, crioulo/Sou brasileiro (Criolo, *Sucrilhos* 2011).

As discussões acerca das relações étnico-raciais na maior rede municipal de ensino do país não começaram a ser debatidas em 2003, com a Lei nº 10.639/03. De acordo com Portella (2014, p. 119), “[...] desde os anos de 1990 existem grupos que discutem e trabalham com a questão racial na rede municipal de São Paulo”. Assim, graças ao engajamento do movimento negro, o município se tornou pioneiro. Podemos dizer que as lutas do movimento negro relacionadas à educação da e para a população afro-brasileira são históricas e constituintes da identidade de luta deste movimento social. Os currículos, dessa maneira, são vistos como um território em disputa para estes sujeitos sociais.

Como exemplo, colocamos em relevo a importância da atuação do movimento negro na criação da Coordenadoria dos Assuntos da População Negra (CONE), órgão governamental criado em 22 de dezembro de 1992, pela Lei Municipal nº 11.321, na gestão municipal da prefeita Luiza Erundina (1989-1992), para formulação, coordenação e acompanhamento de implementação de políticas públicas em relação às demandas e para a valorização da população negra. A CONE procurou apoiar e promover a integração cultural, econômica e política, articulando parcerias com diversas secretarias, particularmente com a educação.

Ainda na década de 1990, com a participação e pressão do movimento negro, em 1996, foi promulgada, no município de São Paulo, a Lei nº 11.973/96, seguida do Decreto nº 36.173, em 27 de junho de 1996, instituindo a obrigatoriedade dos currículos das escolas municipais para trabalharem conteúdos contra a discriminação racial em suas grades, conforme a redação a seguir:

LEI N. 11.973 - DE 4 DE JANEIRO DE 1996

Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de "estudos contra a discriminação racial". (Projeto de Lei n. 325/93, do Vereador Arelino Tatto)

Paulo Maluf, Prefeito do Município de São Paulo, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei.

Faz saber que a Câmara Municipal, em sessão de 12 de dezembro de 1995, decretou e eu promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º As escolas municipais de 1º e 2º graus deverão incluir em seus currículos "estudos contra a discriminação racial".

Parágrafo único. A inclusão referida no "caput" será realizada de acordo com os procedimentos estabelecidos pelas legislações federal e estadual e ficará condicionada à disponibilidade de carga horária.

Art. 2º Regulamento definirá em qual disciplina os estudos contra a discriminação racial serão realizados e a respectiva carga horária.

A legislação é um marco nos avanços das temáticas étnico-raciais no currículo da rede de ensino municipal de São Paulo, sendo, inclusive, citada no documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (BRASIL, 2004). Para Barros (2019, p. 42), as determinações de incorporar ao currículo um conteúdo antirracista na rede pública municipal “[...] podem ser consideradas, no contexto em que foram elaboradas, como um grande passo dado a partir das reivindicações do Movimento Negro de São Paulo, por conseguir levar esse debate para o legislativo municipal”.

No início do século XXI, o movimento negro continuou pautando a importância de uma educação antirracista na rede de ensino municipal de São Paulo, reunindo-se, segundo Portella (2014, p. 73), com a CONE e com a candidata à prefeitura de São Paulo, Marta Suplicy, “[...] para discutir e desenvolver um programa de governo que contemplasse a temática racial. Após a eleição e a entrada de Marta Suplicy na prefeitura o programa foi publicado no Diário Oficial em 2001 e incorporado no governo municipal [...]”.

Segundo Rocha (2005, p. 206), naquele contexto, “[...] a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo se colocou na postura de implementar ações de promoção da igualdade racial no ambiente escolar”. Ele cita que uma primeira ação foi a produção de 440 mil exemplares de um gibi, intitulado *Zumbi e o Dia da Consciência Negra*, para os alunos do ensino fundamental II, educadores e funcionários da rede municipal de ensino, seguido da distribuição de livros de temática afro-brasileira, com mais de 30 títulos distribuídos para todas as unidades educacionais, a fim de subsidiar a formação dos professores.

Para os pesquisadores de políticas públicas educacionais de promoção da igualdade racial do CEERT⁸, o período compreendido entre 2001 e 2004 foi particularmente intenso no que tange ao tema das relações raciais na área da educação. Novamente, o movimento negro teve papel relevante nesse período, apresentando ao governo um programa acerca da temática étnico-racial, indicando um representante do movimento para participar e desenvolver ações nas políticas da secretaria da educação (CEERT, 2010).

Na mesma linha, Portella (2014, p. 107) também entende que “[...] na agenda educacional da cidade, o período mais significativo e de maior visibilidade, pertinente às iniciativas para pautar as relações raciais no currículo envolvendo o corpo pedagógico da rede

⁸CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - é uma ONG ligada aos movimentos negros, atuando na garantia de direitos da população negra, apoiando a luta pelo fim das desigualdades étnico-raciais e do preconceito existente (CEERT, 2021).

e SME, foi entre os anos de 2001 e 2004”. Nesse período, a RME-SP organizou formações e trocas de práticas, prêmios de reconhecimento e promoção de experiências pedagógicas, além da I Conferência Municipal de Educação. Vale destacar que muitas formações promovidas pela SME-SP para milhares de professores da rede municipal de ensino se deram em parceria com o CEERT.

No contexto de significativos debates na rede municipal, no que tange às relações étnico-raciais, foi a promulgada a Lei nº 10.639/03, que, segundo Rocha (2005, p. 207), “[...] deu impulso significativo às ações das Coordenadorias de Educação e Unidades Educacionais, na perspectiva de discutir o racismo no sistema educacional brasileiro e o papel da legislação na construção/desconstrução do mesmo”.

A legislação federal antirracista incidiu nos currículos educacionais e promoveu mudanças importantes que demandaram reorganizações nas esferas municipais. Em São Paulo, a rede municipal de ensino também passou por “[...] um movimento de reorientação curricular que contemplasse a diversidade étnica no currículo, ao mesmo tempo que exigisse uma reformulação no processo de formação permanente/continuada de educadores(as)[...]” (Ibid., p. 2003).

De acordo com Borges (2004), nesse contexto, a CONE estabeleceu várias metas para alcançar as diretrizes curriculares propostas pela Lei nº 10.639/03, como estabelecimento de programas de formação de professores, seminários e cursos para servidores da educação, além da elaboração e divulgação de materiais culturais da população negra para os órgãos de educação.

Ainda nesse período, destacamos duas importantes publicações feitas pela RME-SP que contemplavam a temática da diversidade: primeiro, o caderno temático de Formação I, *Leitura de Mundo, Letramento e Alfabetização: Diversidade Cultural, Etnia, Gênero e Sexualidade*, lançado em 2003 na I Conferência Municipal de Educação, e o segundo documento foi a *Revista Educação* nº. 5 (Gestão, Currículo e Diversidade), ambos convocando “[...] a todos para construção de um currículo na perspectiva da diversidade vinculado à reflexão sobre a organização da escola em ciclos” (AGUIAR, 2011, p. 9).

Segundo Barros (2019, p. 44), “[...] em 2004, um grupo denominado Diversidade foi articulado dentro da SME com intuito de discutir a temática da exclusão e as perspectivas de inclusão pelo viés curricular da rede municipal”, a partir do debate em andamento na rede municipal de ensino. Para Portella (2014), os avanços desse período têm a ver com a forte participação de profissionais da educação e as organizações do movimento negro, atuando em parceria com a SME para sustentar o debate e impulsionar várias ações e alterações na educação

da cidade.

No ano seguinte, em 2005, por intermédio da SME, já sob uma nova gestão da prefeitura de São Paulo, formou-se o Grupo de Diversidade Cultural, que ficou vinculado ao gabinete do secretário da educação num primeiro momento, mas depois passou a ficar sob responsabilidade da Diretoria de Orientação Técnica (DOT). O grupo citado, que passou a ser nomeado de Grupo de Educação para a Diversidade Étnico-Racial, desenvolveu uma relação de parceria muito profícua com o movimento negro para a construção de estratégias de trabalho antirracista nesta rede de ensino (BARROS, 2019).

Este grupo ficou conhecido na rede de ensino municipal entre os educadores e assessores, desde sua criação, como núcleo, contudo, a denominação de Núcleo de Educação Étnico racial (NEER) só apareceu oficialmente em 2012, de acordo com Portella (2014). A criação do NEER, em 2005, pode ser considerada um marco muito importante para o avanço e consolidação das relações étnico-raciais na rede municipal de ensino de São Paulo. O núcleo ficou responsável para tratar das questões relacionadas às relações étnico-raciais junto às escolas da rede, pesquisando e acompanhando as ações impulsionadas pela secretaria de educação dentro destas temáticas (PORTELLA, 2014).

A partir desse período, várias atividades foram realizadas na rede de ensino de São Paulo em relação à formação continuada de professores, gestores, compra de livros para as salas de leitura, bem como grupos de estudos para debater e constituir um currículo prescrito no que tange às questões étnico-raciais. “Desta forma o ano de 2005 foi marcado por eventos que se tornaram norteadores da política iniciada pelo governo José Serra em 2005 na prefeitura de São Paulo” (BARROS, 2019, p. 45).

Outro marco importante se deu em 2007, quando a SME, por meio do Comunicado nº 982, em 22 de maio daquele ano, convocou professores para compor o grupo referência “Diálogos sobre Diversidade Étnico-racial e Cultural” para elaboração das orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem e educação étnico-racial. Este material foi publicado em 2008, como parte do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação. A reorganização curricular unificou os conteúdos da rede municipal e definiu expectativas para cada ano de cada ciclo (BORN e AGUIAR), pelas gestões seguintes.

Para Barros (2019, p. 46), o desenvolvimento da proposta pode ser considerado “[...] a política essencial para constituir ações afirmativas na SME durante a administração do prefeito Gilberto Kassab”, que ficou à frente da prefeitura por sete anos. É partir desse período que a rede municipal de ensino de São Paulo passa a ter um currículo estruturado e prescrito,

pautando as relações étnico-raciais por meio do caderno *Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem Étnico-Racial*.

Todavia, Barros (2014) chama a atenção de que, antes mesmo destas determinações legais, já estava sendo desenvolvidos conteúdos e práticas acerca das relações étnico-raciais, “[...] pesquisas relacionadas as práticas pedagógicas, por exemplo, nos indicam que muitos professores e escolas possuíam e desenvolviam projetos para essa abordagem por iniciativas próprias” (BARROS, 2014, p. 43).

Uma das estratégias assumidas pelo NEER para implantação das diretrizes e das orientações curriculares acerca da temática étnico-racial foi criar e fortalecer parcerias com órgãos e aparelhos de outras secretarias municipais, instituições de pesquisas, universidades e ONG, além do movimento negro. De acordo com Portella (2014, p. 125), no período de 2005 a 2009, foram estabelecidas inúmeras parcerias com Museu Afro-Brasileiro, no projeto Trilhas Negras, com a CONE, com o CEERT e mesmo com a UNICEF, “[...] atividades que em alguns casos, influenciaram a inclusão do tema no planejamento da escola e legitimação de ações realizadas por indivíduos e pequenos grupos das unidades escolares”.

Ainda de acordo com Portella (2014, p. 11), após 2009, “[...] os documentos passam a destacar e reproduzir também o Plano Nacional de Implementação para a Educação das relações Étnico Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira como referencial para a realização das ações realizadas pela SME”.

A partir de 2013, depois de oito anos sendo administrado por um partido de direita, o município de São Paulo passou a ser comandado por um partido de esquerda, com o prefeito Fernando Haddad. As principais propostas para as questões étnico-raciais estavam contidas no Plano de Metas 2013-2016, especificamente na meta 58, onde se procurou:

Viabilizar a implementação das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 que incluem no currículo oficial da rede de ensino a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (SÃO PAULO, 2013, p. 39).

Para monitorar o cumprimento desta meta e elaborar e promover ações nesta linha proposta, o governo municipal criou o Grupo de Trabalho Intersecretarial de Educação das Relações Étnico-Raciais (GTI ERER), coordenado pela Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial (SMPIR)⁹, em parceria com as secretarias municipais de Educação

Em 2013, o prefeito Fernando Haddad criou a Secretaria Municipal de Promoção de Igualdade Racial (SMPIR), com a finalidade de formular, coordenar e articular políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e avaliação das políticas públicas de ações afirmativas da promoção dos direitos dos indivíduos e grupos étnico-raciais, com ênfase na população negra, que sofreu injustiças históricas e sofre desigualdades sociais motivadas

(SME/COPED/NTC/NEER), de Esportes, Lazer e Recreação (SEME) de Cultura (SMC) e de Governo (SGM).

Em 2014, outro passo importante foi a criação do Grupo de Trabalho Permanente de Educação para as Relações Étnico-Raciais, Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 (GTP ERER), formado pela equipe da SME/COPED/NEER e outros órgãos da secretaria de educação. Este grupo, com forte protagonismo do Núcleo de Educação Étnico-Racial – NEER, construiu e articulou a implementação de ações relacionadas às temáticas. Ainda neste ano, destacamos a realização do I Congresso Municipal de Educação para as Relações Étnico-raciais, com dispensa de ponto para 800 professores e/ou professoras.

Nesse período, a promoção de curso foi intensificada e os NEER's regionais passaram a ter um papel importante nas discussões e práticas locais de atividades, fóruns e seminários sobre as relações étnico-raciais. Além disso, formadores e organizações ligados ao movimento negro foram chamados para contribuir com este processo.

A partir de 2016, iniciou-se uma nova gestão municipal, com o retorno do secretário da educação Alexandre Schneider, já no mesmo cargo na gestão de 2006 a 2011, e novamente o currículo prescrito da rede de ensino municipal sofreu reorganização. Nessa nova fase, o NEER atuou nas discussões das diferentes áreas do conhecimento e deu continuidade ao processo de discussão e formação de seus educadores por meio de cursos, seminários e eventos, em parcerias com coletivos, instituições e movimentos negros, como alguns listados na página digital do NEER, apresentados a seguir:

2016:

- “Olhares Cruzados na diversidade em São Paulo – Módulo I”

2017:

- III Seminário da Mostra Cultural novembro negro;
- Participação do NEER na proposta de atualização curricular ao longo do ano letivo;
- Formação para Educação Étnico-Racial – UNIPALMARES;

2018:

- III Congresso Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais – 30 e 31/10/2018;

pela discriminação racial e demais formas de intolerância (SÃO PAULO, 2013). Em 2018, pelo Decreto Municipal nº 58.410/2018, o prefeito Bruno Covas extinguiu a SMPiR e criou a Coordenação de Promoção da Igualdade Racial, com objetivo de promover igualdade racial, que trabalha com o tema de maneira multifacetada: xenofobia, questões étnicas, intolerância correlatas (SÃO PAULO, 2018).

- Curso GT – NEER/DIPEDS “Educação para as Relações Étnico-Raciais: Atualizando a prática Pedagógica”, de fevereiro a dezembro de 2018;
- Curso “Refúgios Humanos” em parceria com o SESC – DRES Campo Limpo, DRE Ipiranga e DRE Penha;
- Curso “Percurso & Diálogos entre Professores: Histórias Afro-Atlânticas” (2º semestre);
- Participação no Seminário “Cem anos de Nelson Mandela” – em parceria com a Pontifícia Universidade Católica – São Paulo – TUCA;
- Participação do NEER no Seminário “30 anos de Geledés” – SESC V Mariana;
- Participação no Seminário Museu AfroBrasil – Feminismos – acadêmica estadunidense Patrícia Hill Collins;
- História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e
- Formação in loco por meio de agendamento das técnicas do NEER junto às UEs, nos horários coletivos de formação: nas reuniões pedagógicas, mostras culturais, entre outras ações.

Destacamos, após observarmos a lista acima, que a maior parte das discussões e formações promovidas pela RME-SP se dá em âmbito mais geral do que propriamente por áreas do conhecimento. Nos documentos e cursos promovidos, não encontramos algo relacionado à Geografia escolar, somente no currículo de Geografia encontramos as discussões a respeito destas temáticas. É verdade que as relações étnico-raciais não devem ser limitadas às fronteiras disciplinares, contudo, as ciências, enquanto disciplinas escolares, apresentam características específicas que precisam ser olhadas e bem mais aprofundadas.

Podemos observar, pela lista de cursos ofertados, que as questões acerca das relações étnico-raciais continuaram em movimento, todavia, Alves e Haddad (2019, p. 11) questionam que, em contraste com períodos anteriores, “[...] podemos verificar que diminuiu a oferta de formação continuada na área da Educação para as Relações Étnico-raciais e, no Programa de Metas 2017-2020, não identificamos nenhuma menção ao tema da formação para a diversidade étnico-racial.”

Mediante reflexões forjadas nesta parte do trabalho, podemos salientar que, ao longo do período estudado, de 2003 a 2018, embora tenha tido uma significativa alternância nas linhas políticas e ideológicas dos governos, ainda assim, observamos avanços, e até mesmo continuidades, das políticas curriculares no que tange às relações étnico-raciais, sobretudo em relação à formação continuada dos professores.

Nesse percurso, o movimento negro foi fundamental para pautar, acompanhar e propor ações no que se referem às relações étnico-raciais no currículo da rede municipal, em uma perspectiva dialética freiriana da denúncia e do anúncio, assim, “[...] quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos” (FREIRE, 2018, p.

32).

É importante ressaltar aqui, sem conseguir, contudo, aprofundar-nos, o fato de que muitos educadores do NEER, ou as próprias escolas, participam de algum movimento negro e cultural, contribuindo, dessa maneira, para a manutenção desta pauta ao longo do tempo.

4.3 AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO DA RME-SP E OS DESAFIOS DAS DESCONTINUIDADES

A educação, política, cultura e economia se desenvolvem a partir das relações sociais de poder entre sujeitos, ideologias e classes sociais, mas também influenciam as relações de sociabilidade. Michael Apple e Buras (2008, p. 19) indicam que as disputas no campo da educação fazem parte de embates mais amplos em outros setores da sociedade, como cultura, economia e política, que “[...] juntos esses domínios formam o “palco” em que se encena atualmente o teatro político da educação”.

No caso dos currículos de Geografia, estes estão inseridos em debates e políticas de currículo da rede municipal de ensino de São Paulo. Dessa forma, se faz necessário contextualizar e analisar a estrutura da rede de ensino, considerada como a maior rede municipal de ensino do Brasil.

Para entender a educação na cidade de São Paulo, mais especificamente os currículos prescritos, precisamos levar em conta que o município, com mais de 11,4 milhões de habitantes (IBGE, 2022), é o mais populoso do Brasil e da América e um dos maiores do mundo. De acordo com IBGE (2020), o Produto Interno Bruto (PIB) de São Paulo é de, aproximadamente, 750 bilhões de reais, sendo maior do a soma de 4.305 municípios brasileiros juntos, ou cerca de 78% das cidades brasileiras. Se comparado a países, figura entre as 60 maiores economias do mundo.

A cidade de São Paulo tem a maior rede de ensino municipal do país. Segundo os dados da SME, a rede municipal de ensino de São Paulo (RME-SP) é subdividida em 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs): Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia/Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba, Santo Amaro, São Mateus e São Miguel. Em 2023, a rede era composta por 1.126 escolas infantis e 583 escolas de ensino fundamental, com cerca de um milhão de alunos e quase 80 mil funcionários, dos quais quase 70 mil é so sexo feminino, com percentual de mais de 85% (SME, 2021).

A constituição deste sistema de ensino data das primeiras décadas do século XX, com

a criação dos Parques Infantis, seguido, em 1947, pela criação da Secretaria Municipal de Educação (SME), chegando finalmente à configuração atual, vigente desde 1978, através do Decreto Municipal nº 15.002, que unificou todos os níveis de ensino, antes subordinados a departamentos diferentes (COCCO, 2012; CISESKI, 2007).

Um dos maiores desafios na educação no município de São Paulo é a descontinuidade das políticas públicas educacionais. Sabemos que, no Brasil, a trajetória das políticas educacionais “[...] têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo (DOURADO, 2007, p. 925). O problema da educação, assumida como uma questão de governo e não de Estado, é que o quadro muda a cada nova gestão municipal a fim de que a pasta da educação ganhe um novo secretário ou até mais de um, trazendo mudanças nos rumos da educação.

De acordo com Ishi (2015, p. 53), “[...] a alternância de concepções políticas no poder marcou as administrações do município de São Paulo”. Desde o período de redemocratização do Brasil, em meados da década de 1980, o município de São Paulo já teve dez prefeitos no seu comando, sendo que nenhum dos candidatos foi eleito em duas eleições seguidas. Os únicos reeleitos (Gilberto Kassab e Bruno Covas) eram vices e herdaram o cargo em decorrência da renúncia do titular. Cada gestão, na figura de cada governante, buscou imprimir sua marca na educação, conforme seus espectros políticos e ideológicos, o que, por sua vez, reverberou diretamente nas políticas de currículo, influenciando sua configuração, seus conteúdos e os métodos de desenvolvê-los.

Com essas alternâncias do poder público municipal, a RME-SP passou por várias mudanças curriculares, uma vez que os novos gestores de cada período optaram por mudanças de interesses particulares e partidários em detrimento da continuidade das propostas educacionais, situação que dificulta a consolidação de políticas educacionais de qualidade para todos. Em pesquisa sobre a política curricular do município de São Paulo, Cocco (2012, p. 10) afirma que “[...] o sistema municipal de ensino de São Paulo tem vivenciado historicamente situações recorrentes de rupturas das políticas educacionais, acarretando, portanto, constantes quebras de continuidades”.

Tomando como recorte a promulgação da Lei nº 10.639, 2003, até 2018, ano limite da nossa pesquisa, a rede municipal de ensino passou por significativas mudanças, com cinco prefeitos diferentes e nove secretários de educação, como podemos observar na tabela 3:

Tabela 3 - Prefeitos e secretários da educação

Prefeito/Ano	Secretário/ano
Marta Suplicy (2001-2004)	Fernando J. de Almeida (2001) Eny Maia (2002) Maria A. Peres (2003-2004)
José Serra (2005-2006)	José A. Pinotti (2005-006)
Gilberto Kassab (2006-2011)	Alexandre Schneider (2006-2012)
Fernando Haddad (2012-2016)	César <i>Callegari</i> (2013-2015) Gabriel Chalita (2015 -2016) Nádia Campeão (2016)
João Dória (2017-2018)	Alexandre Schneider (2017-2018)
Bruno Covas (2018)	Alexandre Schneider (2017-2018)

Fonte: elaborada pelo autor, 2023.

Em 2003, quando a Lei nº 10.639 foi promulgada, a cidade de São Paulo estava sendo governada pela prefeita Marta Suplicy, do Partido dos Trabalhadores. Esta gestão teve à frente da SME três secretários diferentes, Fernando J. de Almeida, Eny Maia e Maria A. Peres, respectivamente.

Durante o período, a RME-SP passou por significativas transformações, inclusive por uma de reorientação curricular, publicada por meio de cinco *Revistas Educação*, dentre as quais apenas as duas últimas (Educação nº 4 – Cidade Educadora – Educação Inclusiva – Um sonho possível e Educação nº 5 – Gestão, currículo e diversidade) se deram após a promulgação da lei supracitada. De acordo com Born (2015, p. 110), até esse período, “[...] não havia na RME-SP nada que se aproximasse de um currículo prescritivo”.

A partir de 2005, inicia-se a gestão do prefeito José Serra, substituído no ano seguinte pelo seu vice Gilberto Kassab, que permaneceu no cargo até 2012. Nesse período, houve apenas dois secretários de educação, José Aristodemo Pinotti, secretário por um curto período, de janeiro de 2005 até março de 2006, na gestão José Serra, substituído por Alexandre Schneider, que permaneceu no cargo até o término da gestão de Gilberto Kassab, em 2012.

As principais propostas de reorganização curricular nesse período foram o Referencial de Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e as Orientações Didáticas e o Programa Ler e Escrever. Estas propostas curriculares alteraram de maneira significativa o caminho que a rede municipal estava seguindo. Foram criadas, dessa maneira, diretrizes para serem seguidas e metas a serem alcançadas, além disso, o desenvolvimento das competências de leitura e escrita ganhou centralidade em todas as áreas do conhecimento, de modo que foram elaborados materiais curriculares e cadernos de apoio.

Segundo Cunha (2015, p. 48), a reformulação curricular “[...] foi motivada pela análise dos dados das avaliações externas e informações advindas dos próprios formuladores do programa [...]”. Em pesquisa realizada pelo Ibope/Ação Educativa em 2005, a pedido da SME-SP, revelou-se que, em algumas escolas da rede municipal, até 30% dos alunos do 3º ano do ciclo I não escreviam convencionalmente. Os dados da própria SME apontavam que 12% dos alunos da rede eram retidos ao final do ciclo I. E foi com discurso de reverter este quadro que se tem a proposta da reforma no currículo da rede municipal de ensino (SÃO PAULO, 2006, p. 3).

A partir deste discurso de fracasso da educação, com a crise da educação e os resultados insatisfatórios, as políticas educacionais passaram a buscar e se pautar em metas, avaliações em larga escala e reformulações curriculares, com prescrições por ano e orientações para os professores. Uma das centralidades do desenvolvimento desta reformar curricular foi “[...] reverter o quadro de fracasso escolar ocasionado pelo analfabetismo e pela alfabetização precária dos alunos do Ensino Fundamental e Médio da Rede Municipal de Ensino” (SÃO PAULO, 2005).

Nesta perspectiva, a partir desse período, a relação com indicadores externos por meio das avaliações passou a fazer parte do currículo paulistano. Assim, além da Prova Brasil e Provinha Brasil, a RME-SP criou, em 2005, um sistema próprio de avaliação externa, regulamentado em 2006, por meio do Decreto n° 47.683, com a Prova São Paulo e a Prova da Cidade. E, com as avaliações externas, se fortalece também as políticas de bônus aos professores, atreladas ao desempenho da unidade escolar, com a Gratificação por Desenvolvimento Educacional (GDE), criado em 2002, substituído, em 2009, pelo Prêmio de Desempenho Educacional (PDE), vigente até o hoje.

De acordo com Mantovan (2017, p. 57), os programas de reformulação da gestão Gilberto Kassab “[...] foram implantados de “cima para baixo”, com pouca participação da comunidade escolar”. As forças ouvidas foram as externas, presentes na atmosfera política e educacional do período. Para Ball et al. (2013, p. 12), “[...] deve ser mencionado que a ação das organizações internacionais na introdução das mudanças educacionais no Brasil tem sido crucial no delineamento dessas reformas em educação a partir de uma orientação neoliberal”.

Nos parece importante sublinhar que as propostas defendidas nesta reformulação curricular flertavam com as políticas neoliberais desenvolvidas pelo Banco Mundial e outras organizações internacionais para a educação brasileira, nas décadas de 1990 e de 2010. Para Frigotto (2001, p. 64) “[...] o Banco Mundial consiste, hoje, no intelectual coletivo formulador da política educacional para os países que necessitam de ajuste estrutural, dando as diretrizes

da organização, as prioridades e os conteúdos”. Este órgão internacional passou a pautar, ou melhor, intervir diretamente na formulação das reformas educacionais em diferentes municípios brasileiros, como o município São Paulo.

Em 2013, Fernando Haddad assume a prefeitura de São Paulo e nomeia como secretário da educação César Callegari (2013-2015), substituído, em 2015, por Gabriel Chalita, que permaneceu até o ano seguinte 2016, dando lugar a Nádia Campeão, que ocupou o cargo até o final de seu mandato. Já no primeiro ano do mandato, em abril de 2013, o novo secretário de educação, Cesar Callegari, apresentou para a rede o documento *Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na rede municipal de São Paulo: contexto e perspectivas* (SÃO PAULO, 2013), conhecido também como documento preliminar.

A proposta de reformulação curricular da gestão Fernando Haddad se propôs a ser participativa e processual. No primeiro momento, inclusive, foi aberta uma consulta pública à comunidade escolar, visando levantar questões relevantes. O trabalho de construção desta reformulação se deu por quase todo período do governo Fernando Haddad, mas, somente no final da gestão, o currículo das disciplinas, com conteúdos específicos de cada área, foi publicado.

Contudo, Silva (2018, p. 20) destaca que implantação desta proposta curricular “[...] não foi tranquilo entre os educadores da Rede. Tal fato pode ser observado em diversos fóruns de discussão, seja no interior, das Unidades Educacionais, seja nas reuniões gerais com as equipes da SME/SP e das Diretorias Regionais de Educação (DRE)”. Isto mostra também a consolidação do currículo anterior, vigente na rede durante sete anos. Inclusive, para Mantovan (2017, p. 81), apesar da ênfase em processo democrático e participativo, “[...] poucos aspectos foram alterados na nova proposta depois da consulta, a qual, pode-se considerar, ficou disponível por um curto período de tempo, apenas um mês, para postagem das opiniões dos professores e comunidade”.

Ainda assim, a participação dos educadores se deu em diferentes momentos na construção deste documento, sobretudo, nos encontros de formação promovidos pela SME-SP, conforme a Portaria nº 2.551, de 10 de abril de 2015, que dispõe sobre a instituição da formação “Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria” dos docentes dos ciclos interdisciplinar e autorial do ensino fundamental, e dá outras providências. Segundo Silva (2018, p. 27), “[...] nesses encontros os professores formadores, a partir das suas experiências vivenciadas nas formações regionalizadas com os docentes, contribuíam para formulação do documento final [...] de cada componente curricular presente na RME/SP”.

É importante destacar que o período de implementação do “Currículo Mais Educação”

se deu concomitante à gestão do PT do governo federal, mesmo partindo do prefeito Fernando Haddad, que também foi ministro da educação na gestão Lula, de 2005 a 2012, dessa maneira, percebemos um alinhamento quase total às políticas educacionais do governo federal, como a adesão da rede ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e ao Programa Mais Educação, que buscava ampliar o horário de atendimento dos alunos nas escolas na perspectiva da educação em tempo integral.

A partir 2016, o município de São Paulo passa a ter um novo prefeito, João Dória, eleito pelo PSDB e considerado de espectro político de direita. Ele, mais uma vez, substituiu o secretário de educação e propôs uma reformulação do currículo da RME-SP. O novo prefeito escolheu para frente da pasta de educação Alexandre Schneider, que já havia ocupado o posto de secretário da educação entre 2006 e 2012 e, naquele período, estava como pesquisador da Fundação Getúlio Vargas.

A proposta de reformulação do currículo buscou alinhar as orientações curriculares da rede de ensino de São Paulo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da educação básica, implantando pelo governo federal. A RME-SP foi uma das primeiras redes de ensino pública do país a reformular seu currículo a partir das diretrizes nacionais da BNCC, sinalizando um alinhamento político e ideológico com o governo federal e com as discussões neoliberais retomadas nesta política nacional.

A atualização do currículo da rede municipal, como foi anunciada, foi conduzida pelo Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE), da Fundação Getúlio Vargas (FGV), em cooperação com a SME-SP e apoio da Fundação Lemann. Vale dizer que o CEIPE foi uma das primeiras “think tank” brasileira voltada para política educacional e está vinculada ao Programa de Política Educacional Internacional da Universidade de Harvard, gozando de uma ampla credibilidade nacional e internacional. A relação de organismos como CEIPE em políticas públicas educacionais faz parte do processo de privatização da educação pública por direção, em que os empresários buscam influenciar o governo federal, tanto na pauta educacional, quanto na venda de produtos educativos (PERONI, 2020).

Esta condição diz muito sobre o documento que foi produzido, podendo ser enquadrado na lógica de discursar a respeito da precariedade da educação pública e, em seguida, advogar por uma qualidade de educação com princípios de mercados, de eficiência e produtividade, como fazem as “think tank” da educação. Este documento, dialoga com as orientações e concepções neoliberais impostas pelo Banco Mundial ao Brasil e a países latino-americanos, como já visto no currículo da gestão Gilberto Kassab, com as orientações

curriculares, portanto, “o novo” currículo tem muito do velho currículo, mas com uma nova roupagem.

De acordo com a SME-SP (SÃO PAULO, 2019), a atualização do currículo municipal foi realizada de maneira colaborativa, a partir de um amplo debate envolvendo a participação de professores, equipes gestoras das escolas, estudantes, equipe pedagógicas das diretorias regionais de educação, assessores externos para os nove componentes curriculares e para as partes comuns do currículo, além de leitores críticos do documento. Este processo teve início em março de 2017 e foi concluído em 15 de dezembro do mesmo ano, com o lançamento oficial do novo documento curricular da rede.

Apesar dos documentos da SME ressaltarem a ampla participação de diretores, coordenadores, supervisores e professores, Pereira (2022, p. 68) destaca que “[...] no entanto, o que pode ser observado, é que para muitos professores o currículo (da cidade) chegou nas Unidades Escolares como um completo desconhecido”. Inclusive, o ano de 2018 foi dedicado à implementação do currículo nas escolas.

No período da pesquisa, a RME-SP passou por significativas mudanças ligadas a interesses partidários-ideológicos, que recaíram sobre o currículo prescrito da maior rede de ensino municipal do país. A seguir, apresentamos, na tabela abaixo, as políticas de currículos da RME-SP e os documentos de Geografia, analisados no próximo item.

Tabela 4 - Programas e documentos curriculares da SME-SP de 2006 a 2017

Ano	Programa	Documento de Geografia
2006	Orientação Curricular do Ensino Fundamental	Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental
2016	Mais Educação São Paulo	Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Geografia
2017	Atualização do Currículo da Cidade de São Paulo	Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Geografia

Fonte: elaborada pelo autor, 2023.

4.4 OS CURRÍCULOS DE GEOGRAFIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ENTRE PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS

O currículo assumido neste trabalho diz respeito àquele prescrito, que corresponde ao documento oficial normativo das secretarias de educação, norteando as escolas e as redes de ensino, nesse caso, da rede municipal de São Paulo. Não estamos desconsiderando que este currículo é transformado e ressignificado pelos educadores nas escolas, contudo,

compactuamos com Goodson (2013, p. 21), uma vez que, mesmo que este currículo “[...] não expresse a totalidade daquilo que se desenvolve no interior das escolas, ele representa um testemunho visível da lógica legitimadora da escolarização”.

Recorremos a Goodson (1997, 2013) para colocar em relevo a importância do currículo. Para o autor, o documento, enquanto currículo escrito - nomeadamente o plano de estudos, as orientações programáticas ou os manuais das disciplinas –, tem um significado simbólico e prático que sustenta determinadas intenções básicas ao nível educativo na medida em que são operacionalizadas em estruturas e instituições. Segundo o estudioso (Ibid., p. 20):

O currículo escrito define as racionalidades e a retórica da disciplina, constituindo o único aspecto tangível de uma padronização de recursos (financeiros, avaliativos, materiais, etc.). Nesta simbiose, é como se o currículo escrito servisse de guia à retórica legitimadora das práticas escolares, uma vez que é concretizado através de padrões de afetação de recursos, de atribuição de estatuto e de distribuição de carreiras. Em suma, o currículo escrito proporciona-nos um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno: é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação.

É justamente essa fonte documental, esse testemunho histórico, político e pedagógico da Geografia escolar nosso objeto de pesquisa. A partir das análises destes documentos, temos um mapa do olhar da Geografia escolar no que concerne às relações étnico-raciais, trazendo elementos importantes para pensar/questionar qual a contribuição da Geografia enquanto disciplina escolar na luta por educação antirracista.

As questões que se colocam são: quais teorias, conteúdos e visões de mundo têm sido assumidos nos currículos de Geografia acerca das relações étnico-raciais? Quais alterações e incorporações foram realizadas nos currículos de Geografia em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais? Quais são os avanços e os limites da Lei nº 10.639/03 na Geografia escolar? As relações étnico-raciais aparecem de maneira transversal nos currículos ou estancas em alguns anos e conteúdos? Os documentos trazem experiências/práticas de aprendizagens antirracistas? Os documentos dialogam com o movimento negro, ou com outros sujeitos sociais?

De acordo com Born (2015), somente a partir de 2006 que a educação paulistana passa a ter um currículo estruturado e com prescrições por disciplinas. No período abarcado pela nossa pesquisa, de 2003 até 2018, a rede municipal de ensino de São Paulo contou com três currículos prescritos com orientações e conteúdo a serem ensinados nas aulas de Geografia. Assim, desde promulgação da Lei nº 10.639, em 2003, ao currículo vigente, publicado em 2018, tivemos à frente da prefeitura de São Paulo seis prefeitos: Marta Suplicy (PT), José Serra/Gilberto Kassab (PSDB e PFL/DEM/PSD), Fernando Haddad (PT) e João Dória/Bruno

Covas (PSDB).

Referente à gestão da prefeita Martha Suplicy, de 2001 a 2004, a Geografia não contava com documento prescrito com orientações. As discussões e proposições curriculares privilegiavam um debate mais geral sobre educação no campo da filosofia, da ideologia e da organização escolar. As diretrizes valorizaram uma construção de um currículo democrático, elaborado de maneira coletiva e pautado na realidade das escolas, valorização dos conhecimentos e saberes locais, além de propostas de formação permanente dos educadores. As orientações e os documentos não apresentavam prescrições por disciplinas ou áreas do conhecimento.

É partir de 2006, na gestão do prefeito Gilberto Kassab, que a Geografia e as demais disciplinas ganharam um documento com prescrições, com um currículo organizado de maneira centralizada e diretrizes padronizadas para todas as disciplinas escolares. A seguir, apresentamos as análises dos três documentos curriculares escritos a partir desse período, evidenciando como as relações étnico-raciais aparecem inseridas nos conteúdos e conhecimentos da Geografia escolar.

4.4.1 Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas

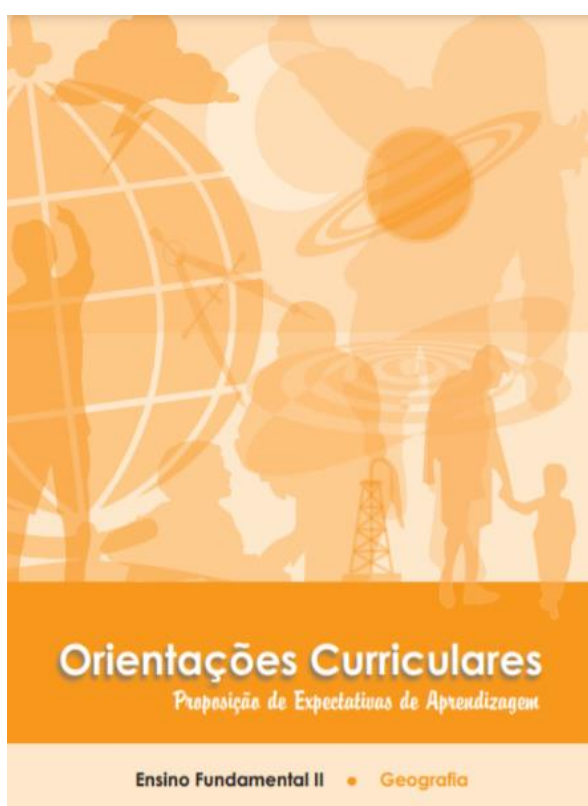
O primeiro documento que analisamos é intitulado *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental de Geografia*, publicado em 31 de agosto de 2007, pela Portaria nº 4.507, que instituiu, na RME-SP, o Programa “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas” para a educação infantil e ensino fundamental. O currículo de Geografia, como área do conhecimento, estava inserido nesta norma no Artigo 5º, como *Documentos de Orientação Curricular: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para o Ciclo II do Ensino Fundamental*, juntamente com outras áreas do conhecimento.

De acordo com o documento, a elaboração foi realizada por especialistas sob a coordenação da Diretoria de Orientação Técnica (DOT), órgão técnico da SME, com objetivo de “[...] contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada uma das áreas de conhecimento, e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo do ensino fundamental” (SME, 2007).

Para a construção do currículo de Geografia, o papel do “especialista” da área ficou a cargo de duas professoras universitárias, a saber, Sueli Ângelo Furlan e Sonia Maria Vanzella Castellar, docentes da Universidade de São Paulo, sendo a última uma referência na área do

ensino de Geografia, além de um assessor externo, Eduardo Campos, autor de livro didático e consultor da rede municipal e de escolas particulares.

Esta questão nos chama atenção, pois nos parece que quando se pensa, na formação de novos documentos curriculares e de textos oficiais que pretendem reformar a educação básica, a primeira atitude é buscar assessoria em universidades ou instituições privadas de educação, como um discurso autorizado (BOURDIEU, 2008), desconsiderando as experiências pedagógicas e intelectuais de professores da própria rede de ensino. A seguir, tem-se a capa e o sumário das orientações curriculares:



SUMÁRIO

PARTE 1	
1.1 Apresentação do Programa	10
1.2 Articulação do Programa com projetos em desenvolvimento	12
1.3 Articulação do programa com o projeto pedagógico das escolas	14
PARTE 2	
2.1 Fundamentos legais e articulação entre áreas de conhecimento	18
2.2 Aprendizagem, ensino e avaliação	19
2.3 Critérios para seleção de expectativas de aprendizagem	23
2.4 Aspectos a serem considerados para a organização de expectativas de aprendizagem nas U. E.	24
PARTE 3	
3.1 Finalidades do ensino de Geografia no Ensino Fundamental	30
3.1.1 A importância social da Geografia	30
3.1.2 A importância da Educação geográfica nas dimensões científicas e culturais	34
3.2 Problemas a ser enfrentados	36
3.3 Objetivos gerais de Geografia para o Ensino Fundamental	40
3.4 Pressupostos norteadores da construção curricular em Geografia	42
3.4.1 Abordar a relevância social, científica e cultural	42
3.4.2 A formação intelectual do estudante e a potencialidade para a construção de habilidades comuns	44
3.4.3 Potencialidade de estabelecimento de conexões interdisciplinares	45
3.4.4 Acessibilidade e adequação da faixa etária	46
3.5 Critérios de seleção das expectativas de aprendizagem e de sua organização	48
3.5.1 Conceitos, conteúdos e expectativas	50
3.5.2 Eixos de seleção dos conteúdos	54
3.5.2.1 Eixos temáticos	54
PARTE 4	
4.1 Quadros das expectativas de aprendizagem	62
4.1.1 Expectativas de aprendizagem para o primeiro ano do ciclo II do ensino fundamental	62
4.1.2 Expectativas de aprendizagem para o segundo ano do ciclo II do ensino fundamental	63
4.1.3 Expectativas de aprendizagem para o terceiro ano do ciclo II do ensino fundamental	64
4.1.4 Expectativas de aprendizagem para o quarto ano do ciclo II do ensino fundamental	65
PARTE 5	
5.1 Orientações metodológicas e didáticas para a implementação das expectativas de aprendizagem de Geografia	68
5.1.1 Diagnósticos e ajustes	68
5.1.2 Planejamento da organização dos conteúdos	70
5.1.3 Questões de natureza didática e metodológica de Geografia	71
5.2 Modalidades organizativas dos métodos da Educação Geográfica	72
5.2.1 Resoluções de problemas	72
5.2.2 Trabalho de campo	73
5.2.3 Espaços escolares	78
5.2.4 Trabalhando com projetos na escola	81
5.2.5 Sequências didáticas	85
5.3 Questões de natureza didática	87
5.3.1 Aula expositiva e a organização da sala de aula	87
5.3.2 Jogos e brincadeiras	88
5.3.3 Livro didático e outras fontes textuais	92
5.3.4 Procedimentos de pesquisa	93
5.3.5 Linguagens geográficas	94
5.4 Sequências didáticas propostas a título de exemplificação	101
5.4.1 Sequência – Primeiro ano do ciclo II do Ensino Fundamental	101
5.4.2 Sequência – Segundo ano do ciclo II do Ensino Fundamental	114
5.4.3 Sequência – Terceiro ano do ciclo II do Ensino Fundamental	120
5.4.4 Sequência – Quarto ano do ciclo II do Ensino Fundamental	127
BIBLIOGRAFIA	
	134

Capa e sumário das Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem de Geografia (ano 2007)

O documento privilegia um currículo estruturado por áreas de conhecimento organizado bimestralmente e por ano, desconsiderando a organização em ciclo da própria rede (AGUIAR, 2011) e está organizado em cinco partes, sendo as duas primeiras com referências mais gerais, contextualizando o currículo no corpo da reorganização curricular de toda a rede de ensino municipal, com as fundamentações legais do texto e a articulação entre áreas de conhecimento, tratando das concepções de aprendizagem, ensino e avaliação e dos critérios para seleção das expectativas de aprendizagem a serem alcançadas.

As três partes finais abordam a Geografia enquanto disciplina escolar, sendo apresentadas reflexões sobre as finalidades e os objetivos do ensino de Geografia no ensino fundamental, os pressupostos teórico-metodológicos que embasaram a construção curricular e que fazem parte da ciência geográfica, as considerações sobre conceitos estruturantes e as concepções teóricas da Geografia, terminando com as orientações metodológicas e didáticas para a implementação das expectativas de aprendizagem, além de uma lista de sequências didáticas propostas como exemplo.

De acordo com o documento, a proposta de sistematização dos conteúdos por ano busca superar o desafio dos educadores em selecionar os conhecimentos que os estudantes podem trabalhar em uma imensa gama de possibilidades. As expectativas de aprendizagens baseiam-se em quatro critérios, a saber: relevância social e cultural; relevância para a formação intelectual do estudante e potencialidade para a construção de habilidades comuns; potencialidade de estabelecimento de conexões interdisciplinares e contextualizações, e acessibilidade e adequação aos interesses da faixa etária.

A parte 4 do documento é dedicada a apresentar as expectativas de aprendizagens do currículo de Geografia, para o primeiro, segundo, terceiro e quarto ano do ciclo II do ensino fundamental, organizadas nas tabelas abaixo:

Tabela 5 - Expectativas de aprendizagem para o primeiro ano do ciclo II do ensino fundamental

Expectativas de aprendizagem para o PRIMEIRO ANO DO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL
G1 Compreender a importância dos fenômenos geográficos e suas representações na vida cotidiana.
G2 Reconhecer o lugar de vivência como pertencimento e identidade espacial com a paisagem.
G3 Reconhecer os aspectos do ambiente natural como suporte das paisagens rurais e urbanas.
G4 Identificar as diferentes formas de expressão do trabalho em seu cotidiano.
G5 Compreender o uso social de mapas e princípios de elaboração de legendas.
G6 Compreender a noção de proporcionalidade/escala para a elaboração de mapas e croquis.
G7 Observar e analisar fotografias, mapas e gravuras para situar no tempo e no espaço as diferentes formas de ordenamento do território.
G8 Utilizar mapas e gráficos resultantes das mais diferentes tecnologias.
G9 Interpretar as variadas maneiras de ler mapas.
G10 Ampliar o conhecimento de leitura de gráficos e tabelas.
G11 Identificar as noções básicas de tempo e ritmo da natureza e usos da terra.
G12 Ampliar a noção de recursos naturais e conservação ambiental.
G13 Desenvolver noção inicial de tempo e clima.
G14 Interpretar os fenômenos ligados ao clima.
G15 Entender as dinâmicas da atmosfera e as interferências do ser humano nessa dinâmica.
G16 Reconhecer aspectos do clima e sua relação com a vida cotidiana e atividades econômicas locais.
G17 Compreender os conceitos de biosfera e de sistemas naturais.
G18 Reconhecer a relação de dependência entre os seres vivos.
G19 Analisar os comprometimentos decorrentes da ação dos grupos humanos no equilíbrio da biosfera.
G20 Reconhecer as noções básicas de geomorfologia e ritmo da natureza para analisar o uso do solo no campo e na cidade.
G21 Compreender as transformações dos modelados na superfície terrestre em razão da ação humana.

Fonte: Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental (2007).

Tabela 6: Expectativas de aprendizagem para o segundo ano do ciclo II do ensino fundamental

Expectativas de Aprendizagem para o SEGUNDO ANO DO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL
G1 Relacionar sociedade e natureza, reconhecendo suas interações na organização do espaço em diferentes contextos histórico-geográficos.
G2 Reconhecer a formação socioespacial e a base para formação do povo brasileiro.
G3 Utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos.
G4 Identificar as características e a dinâmica dos fluxos populacionais.
G5 Reconhecer os aspectos do crescimento populacional.
G6 Identificar as relações entre urbanização e políticas públicas na cidade de São Paulo.
G7 Compreender os fluxos populacionais e de capitais existentes entre os Estados brasileiros.
G8 Identificar as características urbanas em diferentes metrópoles e regiões metropolitanas e relacioná-las com o surgimento da indústria e a mobilidade social.
G9 Compreender e interpretar os desafios políticos, econômicos e sociais criados durante o processo de formação da sociedade brasileira.
G10 Conhecer as relações entre o homem e a natureza na construção do espaço geográfico brasileiro.
G11 Relacionar a urbanização com a degradação versus conservação do ambiente.
G12 Classificar fatos e dados sobre o consumo de energia.
G13 Compreender o papel do aproveitamento dos recursos naturais renováveis e não-renováveis
G14 Relacionar a demanda dos recursos hídricos e áreas de mananciais com a urbanização e políticas públicas.
G15 Identificar as bacias hidrográficas e sua função na economia e em relação aos impactos ambientais, a partir de interpretações cartográficas do espaço geográfico brasileiro.
G16 Utilizar recursos da escrita, da observação, leitura e registro em procedimentos de pesquisa.
G17 Analisar as formas de circulação de informação, capitais, mercadorias e serviços no tempo e no espaço.
G18 Analisar dados de produção circulação e consumo; transporte e infraestrutura urbana em relação aos níveis de qualidade de vida das populações.
G19 Reconhecer e interpretar as diferentes transformações que determinaram as várias formas de uso e apropriação dos espaços agrário e urbano industrial na história brasileira.
G20 Reconhecer e analisar os vários movimentos sociais brasileiros e seu papel na transformação da realidade.
G21 Ler e interpretar tabelas e gráficos de estudos demográficos, e outros fatos socioambientais

Fonte: Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental (2007).

Tabela 7 - Expectativas de aprendizagem para o terceiro ano do ciclo II do ensino fundamental

Expectativas de Aprendizagem para o TERCEIRO ANO DO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL
G1 Compreender e consolidar os conceitos de orientação, escala e projeção cartográfica para realizar leituras de mapas temáticos, tendo como referência o Brasil e o continente americano.
G2 Compreender o sistema de orientação cartográfica e leitura de mapas e saber espacializar dados em escalas de detalhes e mapas temáticos.
G3 Identificar as razões históricas que definiram a ocupação do território brasileiro.
G4 Compreender o conceito de colonização e território.
G5 Analisar as diferentes concepções de mundo e de América.
G6 Construir a noção básica de região para discutir e analisar os critérios de regionalização do continente americano e do mundo, a partir dos diferentes blocos econômicos e políticos.
G7 Ler mapas sobre a devastação da cobertura vegetal brasileira.
G8 Reconhecer e entender os diferentes ecossistemas americanos.

- G9 Identificar a inserção socioambiental do Brasil no continente americano.
- G10 Compreender o processo de formação dos recursos minerais e a consequência do uso para a indústria e o trabalho no continente americano, a partir de uma temática relacionada com as mudanças no mundo do trabalho e da indústria.
- G11 Reconhecer o uso dos recursos minerais.
- G12 Analisar o significado de técnicas e tecnologia.
- G13 Comparar a situação econômica entre os países que possuem matéria-prima e os que detêm a tecnologia.
- G14 Desenvolver e consolidar os conceitos de industrialização, trabalho e as transformações da indústria hoje no Brasil e no continente americano.
- G15 Compreender o conceito de industrialização e de produção do espaço urbano para analisar o processo de industrialização em vários países.
- G16 Compreender a estruturação urbana brasileira e problemas dela decorrentes.
- G17 Analisar as mudanças econômicas e territoriais a partir do processo de industrialização
- G18 Interpretar informações a partir de mapas e fotos sobre o uso dos recursos minerais na sociedade moderna.
- G19 Fazer a leitura do continente americano, considerando as transformações da paisagem natural.
- G20 Compreender o processo de ocupação no continente americano e sua relação com o Brasil e o mundo, a partir do uso de diferentes linguagens.
- G21 Compreender a formação da estrutura agrária e as políticas agrícolas.
- G22 Utilizar recursos da escrita, da observação, leitura e registro em procedimentos de pesquisa.

Fonte: Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental (2007).

Tabela 8: Expectativas de aprendizagem para o quarto ano do ciclo II do ensino fundamental

Expectativas de Aprendizagem para o QUARTO ANO DO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL
G2 Relacionar as implicações socioambientais do uso das tecnologias em diferentes contextos histórico-geográficos.
G2 Identificar e compreender a importância dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando transformações naturais e intervenção humana.
G3 Identificar e compreender algumas classes de uso do solo e as principais formações vegetais brasileiras e mundiais.
G4 Identificar e analisar as formas de exclusão social, de modo a construir referenciais que possibilitem o exercício da cidadania.
G5 Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com o contexto histórico-geográfico.
G6 Identificar os significados históricos da geopolítica considerando as relações de poder entre as nações.
G7 Interpretar representações gráficas, produzir mapas temáticos e composição temática em Geografia.
G8 Identificar e analisar situações da vida cotidiana que estejam relacionadas a preconceitos étnicos, religiosos e físicos.
G9 Analisar aspectos da realidade econômico-social de um país ou região, a partir de indicadores socioeconômicos, graficamente representados.
G10 Identificar a taxonomia dos relevos, interpretar blocos, diagramas e esquemas visuais.
G11 Analisar problemas de natureza socioambientais e propor soluções.
G12 Aplicar os conceitos geográficos em textos argumentativos para interpretar a realidade.
G13 Identificar as diferenças e relações entre o local e a pluralidade de lugares que constituem o mundo.
G14 Ampliar o conceito de desenvolvimento tecnológico.
G15 Identificar alguns aspectos da modernidade e sua relação com as tecnologias contemporâneas.
G16 Compreender a construção do meio geográfico e o papel das sociedades na constituição do território, da paisagem e do lugar.
G17 Analisar as diferentes formas de produção, circulação e consumo para compreender a organização política e econômica das sociedades.
G18 Compreender os processos de formação e consolidação das instituições sociais e políticas tendo em vista diferentes formas de regulamentação das sociedades e ordenamento do espaço geográfico.
G19 Compreender e analisar o papel dos blocos econômicos e geopolíticos tendo como referência a divisão internacional do trabalho e na nova ordem econômica.
G20 Analisar e ler mapas e imagens e relacionar com questões da realidade mundial para compreender a noção de Estado e Território.
G21 Identificar e interpretar cartograficamente os diferentes lugares analisando propostas de intervenção

solidária.

G22 Identificar o patrimônio sociocultural local e regional.

G23 Reconhecer o direito dos povos como um elemento de fortalecimento da sociedade democrática.

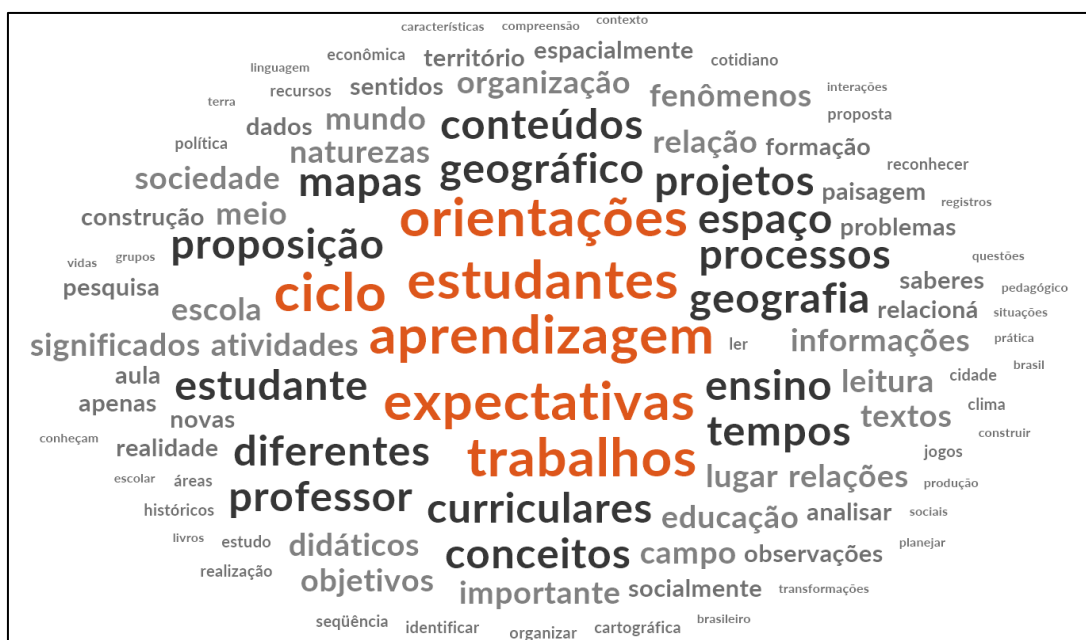
G24 Selecionar formas alternativas de hábitos de consumo que favoreçam sistemas produtivos que preservem o meio ambiente.

Fonte: Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental (2007).

Para efetivação destas expectativas de aprendizagens, o documento traz, na parte 5, com o título, “Orientações metodológicas e didáticas para a implementação das expectativas de aprendizagem de Geografia”, no qual há reflexões sobre didática e metodologia da Geografia escolar, além de metodologias como resolução de problemas, trabalho de campo e trabalho com projetos, sequências didáticas e do próprio livro didático. Esta parte é concluída com a apresentação de exemplos de sequências didáticas.

Para analisar o documento da gestão Gilberto Kassab, novamente recorremos ao *software* Nvivo, uma ferramenta de análise qualitativa de documentos diversos. A partir da nuvem de palavra (figura 10), que mostra a frequência de palavras, podemos visualizar algumas questões, conceitos, temáticas e concepções do documento analisado.

Figura 10: Nuvem de palavras, currículo da gestão Gilberto Kassab – 2008



Fonte: elaborada pelo autor, 2023.

Nesta nuvem de palavras, as palavras orientações, ciclos, trabalhos, estudantes, expectativas e aprendizagem se destacam no primeiro plano, além de mapa, projetos, conteúdos, processos e proposições. Podemos ver também que o conceito que mais aparece é espaço. São

palavras que nos ajudam a perceber a ênfase dada às orientações e às expectativas de aprendizagens.

No que tange às relações étnico-raciais, podemos dizer, pela imagem e pela leitura do documento, que a questão não é abordada como algo central, nem mesmo de forma secundária, ou seja, ela é negligenciada. O documento de Geografia faz uma única menção à Lei nº 10.639/03 na primeira parte do trabalho, onde as considerações são gerais, e não propriamente da Geografia.

No documento, a citação da referida lei aparece com o Artigo 26-A e seu o caput §1º apenas, suprimindo o caput § 2º, em que se diz que “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 (BRASIL, 2003, grifo nosso), como observamos no trecho abaixo:

Ainda, a Lei nº 10.639/03 introduz no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, que 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 (SÃO PAULO, 2007, p. 18).

A citação aparece relacionada à necessidade de uma articulação entre áreas do conhecimento, mas de maneira estanque, sem menção às possibilidades de a Geografia tratar dessa questão, tampouco a responsabilidade da Geografia escolar frente a essa legislação antirracista, prevista na LDB.

Ao longo do texto, não encontramos discussões ou referências relacionadas às diferentes questões étnico-raciais, às finalidades do ensino de Geografia no ensino fundamental, aos problemas a serem enfrentados, nem aos pressupostos norteadores da construção curricular da Geografia, abordados na parte 3 do documento em questão. A única menção pode ser vista na tabela 9:

Tabela 9 - Eixos, conceitos e expectativas de aprendizagem

Eixo temático	Conceitos	Expectativas
Organização e distribuição brasileira mundial da população. Os movimentos migratórios atuais e a mobilidade espacial; e os movimentos	Lugar, território, mobilidade espacial, migração, população, povos. Identidade, entre outros	Identificar as características e a dinâmica dos fluxos populacionais. Reconhecer aspectos do crescimento populacional. Identificar relações entre urbanização e políticas públicas na cidade de São Paulo. Compreender os fluxos populacionais e de capitais existentes entre os Estados brasileiros. Identificar características urbanas em diferentes metrópoles e regiões metropolitanas e relacioná-las com o surgimento da indústria e a mobilidade social. Reconhecer e analisar os vários movimentos sociais brasileiros e seu papel na transformação da realidade.

socioculturais e étnicos , as novas identidades territoriais.		Ler e interpretar tabelas e gráficos de estudos demográficos, e outros fatos socioambientais. Utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos. Utilizar recursos da escrita, da observação, da leitura e do registro em procedimentos de pesquisa
--	--	--

Fonte: Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental (2007).

Na tabela acima, na parte de eixo temático, observamos a referência aos “movimentos socioculturais e étnicos”, porém, sem uma explicação ao que se refere propriamente. Em outra parte do texto, a expressão aparece mais uma vez e da mesma forma, sem uma definição explícita. Pelo contexto das citações, é possível dizer que os autores se referem à questão étnico-racial dentro de perspectiva generalista, tendo mais a ver com grupos étnicos, no campo da diversidade cultural, e não propriamente às relações étnico-raciais e desigualdades raciais, como são apontadas nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana*, homologada, em 18 de maio de 2004.

Avançando no documento, analisamos as expectativas de aprendizagens dos quatro anos do ensino fundamental, em um total de 89 expectativas de aprendizagens, sendo 21 para o 6º ano; 21 para 7º ano; 22 para 8º ano, e 24 para o 9º ano. Dentro desta enorme lista prescritiva, quase não encontramos nenhuma expectativa de aprendizagens que poderíamos identificar como relações étnico raciais. A única referência aparece para o 9º ano, em “identificar e analisar situações da vida cotidiana que estejam relacionadas a **preconceitos étnicos, religiosos e físicos**” (SÃO PAULO, 2007, p. 65, grifo nosso). Novamente a referência do conteúdo é genérica, remete a vários preconceitos e não traz abordagem específica da população afro-brasileira que tanto sofre com racismo, o que a Lei nº 10.639/03 busca valorizar.

Quanto ao continente africano, a análise das expectativas de aprendizagens, em especial dos 8º e 9º anos, quando geralmente são abordados conteúdos acerca da África, dentro da lógica da Geografia regional, revelou que a referência a este continente aparece de maneira secundária, ou melhor, não se faz referência. Ou seja, como já criticado por Anjos (2005, p. 175), a geografia tem relegado um “[...] lugar insignificante e secundário [...] à geografia africana em quase todos os sistemas e níveis de ensino”.

Cabe sublinhar que, no período de elaboração deste documento, já emergiam reflexões e estudos sobre a África e seu ensino. Rafael Sanzio já tinha publicado uma série de estudos nesta linha, com os escritos *A geografia, a África e os negros brasileiros* (ANJOS, 1999); *A*

África, a geografia, o tráfico de povos africanos e o Brasil (ANJOS, 2002) e a *Coleção África-Brasil: Cartografia para o ensino-aprendizagem* (ANJOS, 2005b).

A última parte deste documento curricular é dedicada às orientações metodológicas e didáticas para a implementação das expectativas de aprendizagem de Geografia, envolvendo questões de natureza didática, e termina com alguns exemplos de sequências didáticas. Nesta parte, não há referência alguma à necessidade de repensar as práticas escolares de ensino de Geografia na direção de uma educação antirracista, e os exemplos didáticos abordam vários conteúdos, mas nenhum que possa exemplificar as possibilidades de trabalhar na Geografia questões concernentes às relações étnico-raciais.

Vale destacar também que a referência bibliográfica do currículo não apresentou nenhum texto ou autor que vinha se debruçando no debate étnico-racial na Geografia, ou mesmo de outra área do conhecimento, a Geografia escolar e a acadêmica não apresentavam um arcabouço teórico consolidado. A propósito, na bibliografia, não consta nem a Lei nº 10.639/03, tampouco as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, documento fundamental para repensar os currículos dentro da proposta da lei supracitada.

Destarte, a análise do documento indica que conceitos ou discussões relacionadas à racialidade dos fenômenos geográficos, racismo, território quilombolas, manifestações culturais e segregação urbana inexistem. O conceito de etnia aparece ligado a elementos culturais de determinados grupos, aparecendo três vezes no documento, remetendo à diversidade étnico-cultural, não às racialidades dos fenômenos geográficos ou às relações assimétricas entre brancos, indígenas e negros.

Portanto, podemos afirmar que o currículo de Geografia da gestão José Serra/Gilberto Kassab, publicado quatro anos depois da Lei nº 10.639 de 2003, negligenciou as relações étnico-raciais, não dialogou com os estudos emergentes da Geografia e desconsiderou os avanços e orientações das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, dessa forma, contribuiu para perpetuar a visão cristalizada e despolitizadora até esse período, em que as abordagens relacionadas à raça não eram assumidas como questões geográficas. Além disso, a construção deste currículo pouco ou nada dialogou com movimentos sociais negros.

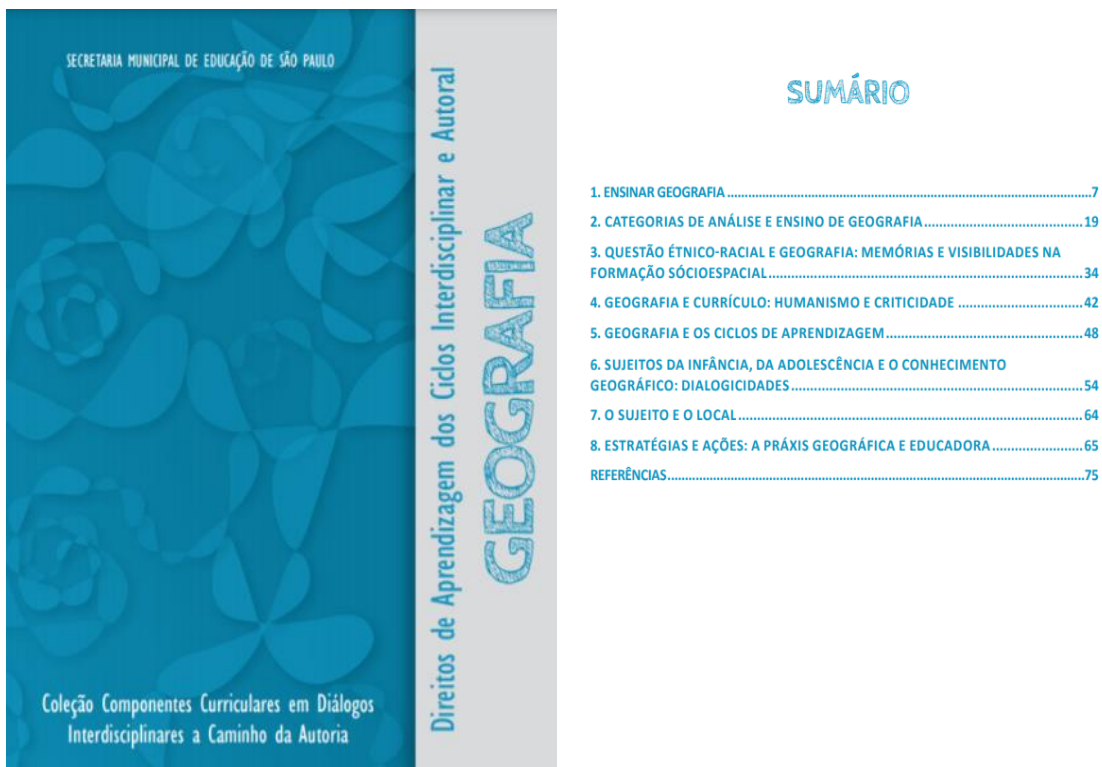
4.4.2 Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e aural: Geografia

O segundo currículo analisado nesta pesquisa tem suas origens nos anos de 2013, com publicação da Portaria nº 5.930/13, de 14 de outubro, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - “Mais Educação São Paulo”. Porém, o documento de Geografia propriamente dito foi publicado apenas em 2016, no final da gestão do prefeito Fernando Haddad, como *Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autorial*, por ciclo e área do conhecimento.

A construção do documento curricular de Geografia começou em 2015, quando se constituiu os Grupos de Trabalho (GT) para a elaboração dos documentos e textos curriculares referentes aos direitos de aprendizagem do ciclo interdisciplinar e aural, conforme a Portaria nº 7.078 de 05, de 5 de novembro. Diferente do currículo anterior, de cunho prescritivo, a proposta deste documento foi apresentar aos professores da rede municipal um conjunto de reflexões para repensar a práxis dos educadores, “[...] portanto nega-se assim uma prescrição curricular com sequências didáticas prontas que orientam o trabalho em sala de aula e, na maioria das vezes, retira a autonomia e a criatividade” (SÃO PAULO, 2016, p. 3).

Porém, na mesma linha do currículo anterior, a coordenação deste documento de Geografia ficou a cargo de um professor universitário, a saber, inicialmente Douglas Santos, professor, naquele ano, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e uma das principais referências do ensino de Geografia, substituído no final do processo por Heitor Antônio Paladim Júnior, professor da União Nacional das Instituições de Ensino Superior (UNIESP) e formador junto ao NEER da SME, na gestão do prefeito Fernando Haddad.

De acordo com Silva (2018, p. 27), este documento foi elaborado a partir de um intenso debate entre os formadores, assessores e professores de diferentes DRE’s, “[...] que embora atrelados em torno de um propósito comum possuíam diferentes compreensões a respeito dos pressupostos conceituais para o ensino de Geografia”. Inicialmente, o grupo de trabalho de Geografia foi constituído por 15 profissionais da RME-SP e um assessor externo, mas, conforme as discussões e embates foram avançando, o grupo foi reorganizado em quantidade e sujeitos, com a substituição de professores e do assessor externo, culminando, no final, em um grupo reduzido intitulado GT de escrita (SILVA, 2018). A imagem a seguir apresenta a capa e o sumário do documento.



Capa e sumário dos *Direitos e Aprendizagens de Geografia* (2016)

O documento foi lançado em julho de 2016, com cerca de 80 páginas, organizadas em 8 capítulos, sendo apresentado não como um manual de Geografia escolar, com prescrições e metas a serem alcançadas, mas como um subsídio com reflexões epistemológicas, políticas e pedagógicas de Geografia de apoio ao trabalho docente dos professores de Geografia da rede municipal de ensino.

Os três primeiros capítulos foram dedicados a discutir as questões epistemológicas, ontológicas e históricas da Geografia enquanto ciência e disciplina escolar e suas disputas de poder. Os quatro seguintes trazem a contextualização deste documento no bojo da reforma curricular proposta pelo governo, apontando os ciclos de aprendizagens, os estudantes como sujeitos de direito e inflexões sobre o currículo e suas relações de poder, se posicionando por um currículo descolonizado e por uma Geografia humanística e crítica. E o último capítulo é destinado a discutir a importância das práxis geográfica e educadora, que deve ir muito além dos conteúdos renovados.

O primeiro capítulo do texto apresenta discussões e reflexões sobre a Geografia enquanto ciência e seu ensino, desde a sua gênese no século XIX até a Geografia crítica, que emergiu nos anos de 1970/1980, com referência aos autores fundadores da Geografia acadêmica e escolar, colocando em relevo as visões colonialista e eurocêntrica da Geografia hegemônica. Nesta parte do documento, os professores de Geografia são convocados a construir uma

racial nos currículos de Geografia anterior e na própria ciência geográfica, apontando para a necessidade de abordar estas questões de modo a superar esta lacuna. Já na apresentação, o texto faz referências à Lei nº 10.639/03, destacando, entre alguns princípios “suleadores”, a Geografia e as questões étnico-raciais, indicando que “[...] não é mais possível negligenciarmos a total pertinência da questão étnico-racial e sua imbricação com a produção do espaço geográfico brasileiro” (SÃO PAULO, 2016, p. 5).

Ainda na apresentação, o documento considera ser necessário um equilíbrio entre as “[...] contribuições científicas e o saber popular herdado das três matrizes étnico-raciais formadoras do povo brasileiro” (SÃO PAULO, 2016), reconhecendo e colocando em relevo o legado cultural e científico de povos indígenas e dos povos africanos em diáspora.

No primeiro capítulo, dedicado para pensar no ensino de Geografia, ao fazer uma apresentação histórica da mesma, passando pelas sociedades geográficas e por seus clássicos, o texto apresenta algumas críticas à Geografia hegemônica e advoga por um ensino de Geografia que ofereça aos estudantes a possibilidade de conhecer o mundo e as desigualdades socioespaciais brasileiras, de modo que consigamos “[...] superar as formas de exclusão, discriminações e preconceitos que geram a LGBTfobia, as questões de gêneros e o racismo, que fortalecem e ratificam os padrões de normalidade e de heteronormatividade” (SÃO PAULO, 2016, p. 11).

Verificamos, na citação anterior, que o documento parte de uma necessidade de superação do racismo, isto é, reconhece a vigência na sociedade brasileira de relações discriminatórias com os grupos étnico-raciais denominado de minorias, dessa forma, entende ser:

[...] direito dos(as) estudantes conhecer e expressar a cultura em que estão inseridas(os) assim como suas histórias e suas espacialidades e, conseqüentemente, visualizar a lógica desigual de ocupação dos espaços (sociais, econômicos, políticos) e da segregação espacializada. Poderão assim, a partir desse direito, **entenderem as origens que sustentam essa situação perversa em nosso país e compreenderem concomitantemente o papel da resistência popular** (SÃO PAULO, 2016, p. 13, grifo do autor).

Para o documento, o reconhecimento das resistências populares é uma forma de valorizar diferentes sujeitos sociais e de ressaltar as espacialidades e territorialidades, “[...] promovida[s] por afrodescendentes e indígenas durante a colonização, no decurso do século XX e até os dias atuais faz parte desse cabedal” (SÃO PAULO, 2016, p. 13).

Ainda nessa primeira parte, o texto traz a discussão/necessidade do ensino de Geografia adentrar diretamente no debate sobre a colonização/descolonização do currículo a fim de “[...] romper o padrão eurocêntrico do conhecimento que chega às escolas, que foi

historicamente construído na lógica colonial [...]” (SÃO PAULO, 2016, p. 15), partindo do entendimento que “Eurocentrismo, descolonização do currículo, emancipação, história e cultura afrodescendente e dos povos indígenas são especificidades importantes de serem aprendidas e vivificadas na escola” (SÃO PAULO, 2016, p. 16).

O segundo capítulo do texto é dedicado à apresentação das categorias de análise das ciências humanas e ciência geográfica, e suas relações com o ensino de Geografia. De acordo com texto, entendimento das categorias de análise

[...] são fundamentais para facilitar e promover a relação entre conhecimentos nos seus diferentes modos (o conhecimento humano científico, o conhecimento como informação e como sabedoria) e nas diversas maneiras, sejam em perspectivas étnicas – afrodescendentes e ameríndias – e/ou dos milenares complexos religiosos (e que também necessitam ser vistas como instrumentos de colonização) (SÃO PAULO, 2016, p. 21).

Vejamos que, no trecho, há reconhecimento e valorização positiva dos conhecimentos e práticas afro-brasileiros, como propõe as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Esta maneira de compreender a ciência e os conhecimentos tradicionais se insere no bojo do giro decolonial, que vem emergindo nos últimos anos e foi tratado na parte inicial desta pesquisa.

Junto a essas reflexões, nesta parte do trabalho é apresentada também a linha teórico-metodológica do documento curricular, calcada “[...] na perspectiva de uma Geografia de possibilidade humanística e crítica, que realize a reflexão do sujeito no mundo, tendo a obra do geógrafo Milton Santos como uma das bases fundamentais” (SÃO PAULO, 2016, p. 19). Já o terceiro capítulo é dedicado exclusivamente à inscrição racial na Geografia, denominado de “Questão étnico-racial e geografia: memórias e visibilidades na formação socioespacial”, onde, já na epígrafe, se faz referência à Lei nº 10.369/2003, a partir da citação da Nilma Lina Gomes, a saber:

O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial (SÃO PAULO, 2016, p. 35).

A citação trata de colocar a legislação antirracista como algo além de uma mera adição de conteúdos disciplinares, pondo a referida lei como uma necessidade de mudança epistemológica e política do currículo e do próprio ensino de Geografia. Dessa forma, o texto

se enquadra ao pensamento daqueles que defendem uma ruptura com as visões eurocêntricas “[...] sobre os espaços geográficos no Brasil, [que] dura desde o primeiro contato até os dias de hoje, inclusive nos currículos escolares dessa ex-colônia de um país europeu. É esse olhar que esse documento se empenha para superar” (SÃO PAULO, 2016, p. 34).

De acordo com o texto, o conhecimento geográfico esteve, durante décadas, em especial na sua gênese, atrelado aos interesses colonialistas europeus do século XIX, quando predominou a hierarquização das raças, em que os negros eram vistos como seres primitivos incapazes desenvolver-se socialmente em níveis mais complexos, e a África se encontrava no limiar do mundo. Este pensamento “[...] cumpriu relevante papel nesse processo, sendo instrumento e referência para a dominação de várias porções do globo. Os instrumentais científicos da Geografia abriram caminhos mais largos para apropriação de territórios e dominação dos povos” (SÃO PAULO, 2016, p. 36).

Para os autores, nem mesmo o movimento de renovação da Geografia da década de 1970/1980 trouxe as discussões étnico-raciais e a superação dos estereótipos acerca da África e dos afro-brasileira para a Geografia, pois a visão eurocêntrica que chegava nas escolas e nos materiais didáticos aparece de maneira folclórica, distorcida e com preconceitos.

Para o documento, a Lei nº 10.639/03 se tornou um marco fundamental para repensar um ensino de Geografia e uma educação antirracista.

À Geografia, às educadoras e educadores deste componente curricular, não é aceitável se furtar desse tema pungente à nossa sociedade. Não é mais possível negligenciarmos a total pertinência da questão étnico-racial e sua imbricação com a produção do espaço geográfico brasileiro (SÃO PAULO, 2016, p. 40).

Além da lei, o documento dialoga com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, documento fundamental para avançar na perspectiva de uma educação antirracista, forjado a partir das demandas dos movimentos sociais e negros para romper com as desigualdades raciais nos espaços escolas.

Este capítulo, destinado a tensionar as questões étnico-raciais e a Geografia, se encerra convocando os educadores de Geografia a se posicionarem a favor da problematização das relações étnico-raciais, sublinhando que

Estamos diante de um processo de tensionamento do arcabouço teórico e pedagógico que negava essa discussão. Não é algo que se inicia hoje, mas herdeiro de um movimento anterior que apresentou avanços, não sem clivagens e reveses, mas que atualmente, encontra valorosa ressonância entre os profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Esse debate é premente em nossa Rede (SÃO PAULO, 2016, p. 40).

De fato, podemos observar que é crescente o número de trabalhos e pesquisas acerca das relações étnico-raciais na Geografia, conformando um cabedal teórico e pedagógico, partindo da negação à emergência destas temáticas, como foi apresentado nos dois primeiros capítulos desta pesquisa.

Na sequência, no capítulo 4, verificamos alguns elementos para se pensar na Geografia e no currículo em uma visão humanística e crítica, mas de maneira descolonizada. Mesmo não trazendo uma lista de conteúdos e metodologias prescritos, o documento apresenta algumas possibilidades, como uma preocupação com as relações étnico-raciais tanto a respeito da população negra, quanto dos povos indígenas, como vemos nas perguntas retiradas do primeiro exemplo de proposta de trabalho:

Quais as segregações socioespaciais que podem ser observadas no município de São Paulo? (SÃO PAULO, 2016, p. 43).

Quantas são as terras indígenas que existem no município de São Paulo e quais etnias vivem em cada uma delas? Há indígenas “desaldeados” que vivem na Metrópole paulistana? (SÃO PAULO, 2016, p. 43).

Como se deu a formação territorial do Brasil ao longo dos séculos de colonização e que discursos circulavam, e ainda circulam, na Europa sobre essas bandas de cá? E ainda: que marcas esse passado colonial deixou na sociedade brasileira contemporânea? E, para além do passado colonial, quais marcas estão interiorizadas no seio de nossa sociedade contemporânea? Como lidamos com as questões de gênero, do corpo, e da heteronormatividade? (SÃO PAULO, 2016, p. 44).

Que processos estiveram envolvidos no crescimento vertiginoso da cidade de São Paulo desde o final do século XIX com a chegada da estrada de ferro e nas primeiras décadas do século XX? E ainda: como processos mundiais econômicos e políticos ocorridos ao longo do século XX podem explicar a produção do espaço urbano contemporâneo da metrópole que habitamos? Incluindo aí suas desigualdades socioespaciais e a formação das periferias (SÃO PAULO, 2016, p. 45).

As perguntas elencadas buscam trazer para a formação dos alunos condições para desvelarem as contradições e desigualdades raciais vigentes na sociedade brasileira, materializadas no campo e na cidade, atingindo, sobretudo, povos indígenas e negros, com o processo de industrialização da cidade de São Paulo e com suas segregações sociais.

Para responder às questões, o texto convoca os educadores a mobilizarem seus arcabouços conceituais e metodológicos para fomentar a discussão e oferece alguns materiais em diferentes linguagens para subsidiar a mediação, por exemplo, uma música de Geraldo Filme, para discutir a urbanização e a segregação espacial e racial vividas pelos negros:

Fiquei sem o terreiro da escola
 Já não posso mais sambar
 Sambista sem o Largo da Banana
 A Barra Funda vai parar

Surgiu um viaduto, é progresso
 Eu não posso protestar
 Adeus, berço do samba
 Eu vou-me embora
 Vou sambar noutro lugar

O exemplo da letra da canção cujo trecho foi transcrito aponta que trabalhar as relações raciais no ensino de Geografia vai além de incluir um novo tema, pois se faz necessário ampliar o repertório teórico e prático e desconstruir narrativas e imaginários. A temática da atividade trata de um direito de aprendizagem em Geografia, o direito à cidade, abordando as relações étnico-raciais como constituintes da Geografia, como já propostos em estudos do espaço urbano (vide Carril e outros).

No último capítulo do documento, o texto propõe algumas “[...] estratégias e ações: a práxis geográfica e educadora”, entre elas, meios para abordar as questões étnico-raciais e sobre a África, apontando para a importância de fazer referência aos territórios quilombolas, suas lutas e resistências, e reconstruir as narrativas sobre as complexidades e diversidade do continente africano.

O documento *Direitos de Aprendizagens de Geografia* indica uma grande virada na abordagem das relações étnico-raciais. Da invisibilidade ou negação do documento anterior, as relações étnico-raciais se elevaram a um status de maior importância no ensino de Geografia, portanto, ficam evidentes a valorização e os avanços neste documento curricular.

Se compararmos ao primeiro documento, as diferenças são inúmeras no que se refere ao volume e às concepções. A seguir, apresentamos o terceiro documento analisado e, em seguida, algumas considerações e comparações dos três currículos de Geografia da RMS-SP.

4.4.3 O currículo da cidade

O terceiro currículo que analisamos foi elaborado depois de alguns meses da publicação oficial do currículo da gestão Fernando Haddad. Com apenas dois meses de mandato, a gestão João Dória publicou a Portaria nº 2.691, em 13 de março de 2017, que constitui oficialmente os Grupos de Trabalho (GTs) para a atualização do currículo do ensino fundamental da cidade de São Paulo. A nova configuração curricular da rede municipal buscou alinhar as orientações curriculares da RME-SP ao processo implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017.

Apesar de novo, podemos dizer que a estruturação e as propostas pedagógicas são similares ao currículo implantado em 2006 pelo mesmo secretário, com prescrições por eixos, objetivos de conhecimento e de aprendizagens ano a ano, e da mesma forma que o primeiro, o

texto é dividido em duas partes: a primeira sobre as propostas mais gerais do novo currículo da RME-SP, e segunda com as especificações para a Geografia. A organização por ciclos de aprendizagens da gestão anterior foi mantida, a saber, o ciclo de alfabetização, que compreende os três primeiros anos (1º, 2º e 3º), o ciclo interdisciplinar, referente aos três anos seguintes (4º, 5º e 6º), e o ciclo autoral, que abarca os três anos finais (7º, 8º e 9º). Nesta nova configuração curricular, a Geografia passa ser ensinada nos três ciclos.

A imagem abaixo apresenta a capa e o sumário do currículo em pauta.



Capa e contracapa do *Currículo da Cidade* (2019)

Além do secretário Alexandre Schneider, da estruturação similar ao anterior, a coordenação também foi conduzida pela mesma assessora do currículo de 2007, na gestão do prefeito Gilberto Kassab, Sueli Furlan, professora da USP. Podemos afirmar que a escolha não por acaso, uma vez que incidu na estrutura do documento, ao mesmo tempo em que a experiência facilitou a construção do texto, aliás, encontramos neste texto trechos na íntegra do documento anterior.

A primeira parte do documento é destinada a apresentar as orientações e discussões gerais da reorganização curricular, as concepções e os conceitos que embasam este documento. De acordo com o texto, este currículo foi organizado para os três ciclos de aprendizagens criados na gestão Haddad (alfabetização, interdisciplinar e autoral) e apresenta uma matriz de

saberes, objetivos de desenvolvimento sustentável, eixos estruturantes, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada componente curricular. Nesta primeira etapa, há ainda algumas orientações acerca dos processos de avaliativos.

A seguir, apresentamos a imagem do sumário para analisarmos especificamente o documento.

SUMÁRIO	
PARTE 1 INTRODUTÓRIO	9
Apresentação	10
Currículo da Cidade: Orientações Curriculares para a Cidade de São Paulo	10
Concepções e Conceitos que Embasam o Currículo da Cidade	14
Concepção de Infância e Adolescência	15
Concepção de Currículo	17
Conceito de Educação Integral	19
Conceito de Equidade	22
Conceito de Educação Inclusiva	25
Um Currículo para a Cidade de São Paulo	27
Referências que Orientam a Matriz de Saberes	28
Matriz de Saberes	33
Temas Inspiradores do Currículo da Cidade	35
Ciclos de Aprendizagem	39
Ciclo de Alfabetização	40
Ciclo Interdisciplinar	42
Ciclo Autoral	42
Organização Geral do Currículo da Cidade	44
Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares	45
Eixos	46
Objetos de Conhecimento	46
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	47
Currículo da Cidade na Prática	48
Implementação do Currículo da Cidade	49
Gestão Curricular	50
Avaliação e Aprendizagem	52
Síntese da Organização Geral do Currículo da Cidade	57
Um Currículo Pensado em Rede	59

Sumário da parte introdutória do *Currículo da Cidade* (2019)

A parte 2 é dedicada propriamente à Geografia e inicia com algumas reflexões gerais desta enquanto ciência, seus fundamentos teóricos e conceitos estruturantes, começando com discussões travadas pelo movimento de renovação da Geografia, na década de 1970, que emergiu a partir da crítica à Geografia Clássica (tradicional), vigente até o período, colocando a Geografia como um saber do campo das ciências humanas, que tem a “[...] responsabilidade de desenvolver um imaginário social com sentido realista da sociedade em que vivemos e da sociedade que queremos ser (SÃO PAULO, 2019, p. 65). A seguir, tem-se a parte 2 do sumário da Geografia:

PARTE 2 GEOGRAFIA	61
Currículo de Geografia para a Cidade de São Paulo	62
Introdução e Concepções do Componente Curricular	63
A Geografia nas Ciências Humanas	65
Dimensões do Conhecimento Geográfico	67
Organização dos Conteúdos	71
Fundamentos Teóricos e Conceitos Estruturantes	72
Direitos de Aprendizagem de Geografia	81
Ensinar e Aprender Geografia no Ensino Fundamental	85
Geografia e Outros Componentes Curriculares	88
O Ensino de Geografia nos Ciclos	89
Ciclo de Alfabetização	90
• Os Eixos Temáticos no Ciclo de Alfabetização	92
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Ano de Escolaridade no Ciclo de Alfabetização	93
Ciclo Interdisciplinar	99
• Os Eixos Temáticos no Ciclo Interdisciplinar	101
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar	102
Ciclo Autoral	108
• Os Eixos Temáticos no Ciclo Autoral	110
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Ano de Escolaridade no Ciclo Autoral	111
Orientações para o Trabalho do Professor	118
A Geografia na Perspectiva de uma Alfabetização Espacial	119
Procedimentos Metodológicos para Aulas Planejadas em Geografia	120
Ensinar, Pensar e Agir Cientificamente em Geografia	121
Elementos Essenciais do Planejamento	121
Didática e Respeito à Diversidade	121
O Planejamento de Sequências Didáticas e Conteúdos de Aprendizagem	122
Elementos Fundamentais para uma Aula Sequenciada	123
Referências da Parte 1 - Introdutório	125
Referências da Parte 2 - Geografia	126

Sumário da parte de Geografia do *Currículo da Cidade* (2019)

Nesta parte do trabalho, os autores fazem uma ressalva importante sobre a relação do conhecimento acadêmico com a Geografia escolar:

[...] o movimento de renovação acadêmica não teve a mesma temporalidade e capilaridade na transformação do ensino de Geografia; particularmente, os livros didáticos demoraram a assumir essa nova trajetória do saber geográfico. No entanto, o processo de difusão do campo científico encontrou respaldo de profissionais de educação que passaram a pensar os currículos como reflexo dos novos posicionamentos da Geografia diante do mundo (SÃO PAULO, 2017, p. 64).

O texto traz uma reflexão importante acerca do intercâmbio dos conhecimentos acadêmicos com a produção do currículo. Ao fazer a apresentação do estado da arte das relações étnico-raciais, partimos também da premissa da relação entre os conhecimentos científicos

acadêmicos e a produção do conhecimento escolar, em especial na produção do currículo. Os três documentos analisados corroboram esta interpretação, pois apresentam reflexões e consensos da Geografia acadêmica em uma perspectiva histórica a partir de acúmulos que incidem também na Geografia escolar.

Na sequência, o texto aponta o que se espera do ensino de Geografia nos ciclos de alfabetização, interdisciplinar e aural, lembrando que estes foram constituídos pela gestão anterior, do prefeito de Fernando Haddad. Esta parte nos parece importante e inovadora por tensionar a necessidade da construção das noções espaciais com as crianças desde os primeiros anos do ensino fundamental até conclusão, no 9º ano. O ciclo de alfabetização, inclusive, inicia com provocações sobre os desafios da alfabetização espacial, como podemos observar na citação abaixo:

Como desenvolver o pensamento espacial? Quais os primeiros passos para crianças em processo de alfabetização aprenderem Geografia? Como iniciar a alfabetização cartográfica neste ciclo? Um dos propósitos do estudo de Geografia é oferecer um amplo leque de aprendizagens para que a criança adquira a capacidade de desenvolver e ampliar raciocínios espaciais. Compreender o modo de viver e o cotidiano de sua comunidade numa cidade complexa como São Paulo é o desafio desse processo. A criança, desde o início de sua alfabetização, pode conectar a linguagem aos conhecimentos espaciais para atuar e transformar o mundo à medida que se desenvolve e elabora de forma progressivamente mais complexa a leitura do espaço geográfico. Mas o que é ler o mundo em Geografia? A leitura geográfica do espaço vivido não se reduz a uma percepção empírica dos objetos que estão em torno de nós (SÃO PAULO, 2017, p. 90).

A perspectiva e a necessidade de abordar o ensino de Geografia desde a infância nos parece interessante, porque os preconceitos e racismos acontecem já nos primeiros anos, assim, uma Geografia antirracista poderá contribuir para combater as desigualdades sociais, espaciais e raciais desde a mais tenra infância.

Ainda nesta parte, o documento apresenta as orientações para os professores, organizadas por eixos, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada componente curricular, agrupando o que os professores precisam ensinar em cada ano e os objetos de conhecimento elementos orientadores do currículo, tendo como finalidade nortear o trabalho, especificando, de forma ampla, os assuntos abordados em sala de aula; os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e o conjunto de saberes que os estudantes devem desenvolver ao longo do ensino fundamental (SÃO PAULO, 2019).

Os conteúdos e temáticas possuem algumas mudanças em relação ao currículo de 2008 e em relação ao anterior da gestão Fernando Haddad, como podemos observar na nuvem de palavras a seguir (figura 12).

étnico-raciais são apresentadas no texto como algo do campo cultural, inclusive, o documento traz que “[...] a diversidade étnico-racial tem sido tematizada em Geografia, mesmo antes de existirem as conquistas legais dos povos culturalmente diferenciados, talvez pelas recentes produções que iluminam a Geografia Cultural com as releituras das obras de Paul Claval e de outros autores” (SÃO PAULO, 2019, p. 81).

Criticando a tradição eurocêntrica do ensino de Geografia, ao longo do documento, nos diferentes ciclos e anos, o novo currículo aponta para necessidade da valorização da pluralidade étnico-racial e propõe atividades para que os alunos se reconheçam e aprendam a conviver e respeitar a diversidade étnica-cultural. No ciclo de alfabetização, a abordagem das relações étnico-raciais já aparece no primeiro eixo temático, inclusive com citação da lei, como podemos observar na tabela a seguir:

Tabela 10 - Os eixos temáticos no ciclo de alfabetização







EIXOS	DO QUE TRATA?
Sujeito e seu lugar no mundo	Desenvolvem-se as primeiras noções de pertencimento contextualizadas cultura e espacialmente. Construimos múltiplas identidades que são históricas, sociais, políticas, econômicas, culturais e afetivas, entre outras. Destacam-se a Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na formação da sociedade brasileira, e a Lei 11.645/08, que regulamenta a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino.

Fonte: Currículo da Cidade, 2019.

O conteúdo é proposto para trabalho no pertencimento dos alunos aos seus contextos e cultura, elementos para formação da identidade dos sujeitos, destacando a importância de valorização e reconhecimento das culturas africana, afro-brasileira e indígena, como advogado na Lei nº 10.639/03 e na Lei nº 11.645/08, que altera a primeira.







Na sequência, o documento apresenta um quadro com os objetivos de aprendizagens deste ciclo, onde conseguimos encontrar alguns aspectos nos quais reconhecemos as relações étnico-raciais.

Figura 13 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO			
1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	<ul style="list-style-type: none"> A escola como lugar de vivência O lugar de vivência: a moradia, a rua onde vivo, vizinhos e amigos do bairro Os lugares de brincar e passear 	(EF01G01) Descrever características percebidas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares, analisando se contemplam a acessibilidade de todos (pessoas com deficiência, idosos, pessoas com mobilidade reduzida etc.).	  
		(EF01G02) Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio nos diferentes espaços do cotidiano do estudante (espaços de lazer, escola, casa, praças etc.) e em diferentes situações (jogos, brincadeiras etc.), pensando no respeito à diversidade.	  





Fonte: Currículo da Cidade, 2019.

Figura 14 - 2º ano do ensino fundamental

2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	<ul style="list-style-type: none"> Formação do bairro Costumes e tradições do bairro História da migração na construção do bairro 	(EF02G01) Reconhecer os vínculos afetivos que construímos nos espaços de vivência, tais como a escola, o bairro, a rua, a cidade, entre outros, pensando nas semelhanças e diferenças dos usos desses espaços.	
		(EF02G02) Conhecer a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive, registrando por meio de desenhos, tabelas e gráficos simples.	
		(EF02G03) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou na comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças (étnico-racial, religiosas, culturais, físicas etc.).	   

Fonte: Currículo da Cidade, 2019.

Figura 15 - 3º ano do ensino fundamental

3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	<ul style="list-style-type: none"> A cidade e o campo: aproximações e diferenças Riscos e cuidados nos meios de comunicação 	(EF03G01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais em seus lugares de vivência , seja na cidade ou no campo.	 
		(EF03G02) Comparar alguns meios de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre pessoas e lugares e discutindo a acessibilidade, os riscos para a vida e os cuidados em seu uso.	 

Fonte: Currículo da Cidade, 2019.

Nos três primeiros anos do ciclo de alfabetização, são apresentados conteúdos relacionados às questões étnico-raciais e remetem ao campo da cultura, como respeito e valorização à diversidade cultural dos diferentes grupos étnico-raciais e seus lugares de manifestação. Propõem-se, portanto, que os alunos possam conhecer diferentes formas de sociabilidade. Nos parece que a ideia é algo mais generalista e incluiu vários grupos étnico-culturais, ou seja, não se enfatiza qualquer forma de conflito ou desigualdade dos diversos grupos sociais racializadas.




No ciclo interdisciplinar, o documento também apresenta, no eixo temático e em todos os anos, conteúdos relacionados a relações étnico-raciais, como podemos visualizar nas tabelas abaixo:

Tabela 11 - Os eixos temáticos no ciclo de interdisciplinar

EIXOS	DO QUE TRATA?
Sujeito e seu lugar no mundo	São apresentados as noções de diversidade cultural e os processos de formação do povo brasileiro. Inicia-se o reconhecimento da importância dos processos migratórios na formação social e cultural da Cidade de São Paulo. São também apresentadas as formas de organização política do município, a partir das funções públicas. As desigualdades sociais e as questões étnico-raciais são tematizadas, assim como o fortalecimento dos canais de participação social.







Fonte: Currículo da Cidade, 2019.

Figura 16 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por ano de escolaridade no ciclo interdisciplinar

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO INTERDISCIPLINAR			
4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	<ul style="list-style-type: none"> Território e diversidade cultural Processos migratórios e imigratórios que constituíram a Cidade e o Estado de São Paulo Instâncias do poder público 	(EF04G01) Investigar em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares, componentes (vestimentas, fotos, imagens, receitas culinárias, objetos, brinquedos etc.) de culturas afro-brasileiras, indígenas, migrantes e imigrantes e relatar em sala de aula suas descobertas, destacando as transformações ocorridas em seu lugar de vivência, associadas à diversidade local.	 
		(EF04G02) Descrever, por meio de mapas, imagens, fotografias, vídeos ou documentários, como processos migratórios e imigratórios constituíram a formação da Cidade e do Estado de São Paulo atualmente, estabelecendo algumas relações entre migrações e condições de infraestrutura.	









Fonte: Currículo da Cidade, 2019.

Figura 17 - 5º ano do ensino fundamental

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	<ul style="list-style-type: none"> Étnico-racial Desigualdade social Diferentes grupos sociais Canais de participação social 	(EF05G01) Identificar, em seus lugares de vivência e no território brasileiro, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.	 
		(EF05G02) Pesquisar, em seu lugar de vivência e no território brasileiro, interações e contribuições entre distintos grupos sociais (indígenas, afro-brasileiros, pessoas com deficiência etc.).	  
		(EF05G03) Conhecer os canais que garantem a participação social na gestão do município, incluindo a Câmara de Vereadores e os Conselhos Municipais.	

Fonte: Currículo da Cidade, 2019.

Figura 18 - 6º ano do ensino fundamental

6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	<ul style="list-style-type: none"> • Identidade sociocultural • Fluxo populacional • Dinâmica populacional 	(EF06G01) Observar modificações das paisagens na Cidade de São Paulo ao longo do tempo, considerando diferentes indivíduos e vivências, de acordo com os agentes transformadores (sociais, físicos, culturais, políticos e econômicos).	
		(EF06G02) Perceber como migrantes das regiões brasileiras contribuem para as transformações que ocorrem e ocorreram na Cidade de São Paulo.	  
		(EF06G03) Reconhecer os motivos que geram os fluxos populacionais existentes no território nacional e como eles influenciam na cultura na Cidade de São Paulo, no Estado de São Paulo e no Brasil.	 
		(EF06G04) Conhecer a distribuição territorial da população da Cidade de São Paulo, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).	  

Fonte: Currículo da Cidade, 2019.

Neste ciclo, que corresponde ao 4º, 5º e 6º anos do ensino fundamental, os conteúdos abordam o território e a diversidade étnico-racial dos povos afro-brasileiros e indígenas, bem como de outros grupos étnicos. Propõem-se que os estudantes entendam as relações com o lugar, com território e as histórias do diferentes dos grupos, por meio das marcas dos sujeitos grafadas no espaço, além de colocar em relevo as contribuições entre distintos grupos sociais (indígenas, afro-brasileiros, pessoas com deficiência etc.). Além disso, o documento indica como um dos conteúdos (EF06G04) “[...] conhecer a distribuição territorial da população da Cidade de São Paulo, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática)” (SÃO PAULO, 2019, p. 106).

Observamos reflexões mais amplas sobre diferentes grupos étnico-raciais, a valorização desses sujeitos sociais e suas relações com os lugares e territórios, mas são perceptíveis a permanência e a valorização dos aspectos culturais e a exaltação da diversidade étnico-cultural, com pouco ou quase nenhum debate que sinalize as desigualdades e relações de conflitos entre os grupos.

No ciclo autoral, continuamos a visualizar a valorização das relações étnico-raciais em todos os anos. Vale destacar que, neste ciclo, que corresponde ao 7º, 8º e 9º anos, o território brasileiro e o continente africano também ganham mais importância, como veremos a seguir:











Tabela 12 - Os eixos temáticos no ciclo autoral

EIXOS	DO QUE TRATA?
Sujeito e seu lugar no mundo	São apresentadas as noções de diversidade cultural e os processos de formação do povo brasileiro. Inicia-se o reconhecimento da importância dos processos migratórios na formação social e cultural da Cidade de São Paulo. São também apresentadas as formas de organização política do município, a partir das funções públicas. As desigualdades sociais e as questões étnico-raciais são tematizadas, assim como o fortalecimento dos canais de participação social.
Organização territorial no tempo e no espaço	O Brasil possui uma formação territorial singular que influi nas dinâmicas sociais, econômicas e ambientais. Darcy Ribeiro costumava dizer que são as matrizes culturais, econômicas, culturais e ambientais que formam o povo brasileiro. Neste eixo, estuda-se as características do povo brasileiro, a distribuição territorial e a diversidade étnico-cultural. Também se aborda a questão do Estado e os processos de ordenamento territorial mundial. São tematizadas questões que envolvem o Ocidente e o Oriente

Fonte: *Currículo da Cidade*, 2019.

Os conteúdos étnico-raciais aparecem não mais só no eixo sujeito e seu lugar no mundo, passa-se a trabalhá-los pela lógica do espaço, do ordenamento territorial, pensando, sobretudo, no Brasil enquanto território e no continente africano dentro da perspectiva da Geografia regional, como aparecem nos objetivos de aprendizagens dos três anos do ciclo autoral:

Figura 19 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por ano de escolaridade no ciclo autoral

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO AUTRAL			
7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	Os sujeitos na formação territorial brasileira	(EF07G01) Analisar as diversidades existentes na Cidade de São Paulo e os sujeitos na formação do território brasileiro, respeitando o direito e a cultura dos povos.	  
		(EF07G02) Compreender a influência da Cidade de São Paulo nos aspectos socioeconômicos e culturais para o Brasil, o mundo e suas interdependências.	
		(EF07G03) Conhecer os diferentes discursos sobre os povos (indígenas, africanos, europeus, asiáticos etc.), constituintes da formação territorial brasileira, por meio de exemplos extraídos de diferentes fontes.	 
ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL NO TEMPO E NO ESPAÇO	<ul style="list-style-type: none"> Formação territorial do Brasil Características da população brasileira As diferentes territorialidades no território Brasileiro 	(EF07G04) Analisar as transformações que ocorrem nas taxas de crescimento populacional do Brasil, as mudanças em sua pirâmide etária e as consequências socioeconômicas dessas mudanças.	
		(EF07G05) Reconhecer as territorialidades indígenas, de remanescentes de quilombolas, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.	 
		(EF07G06) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), entre outros aspectos.	 









Fonte: *Currículo da Cidade*, 2019.

Figura 20 - 8º ano do ensino fundamental

8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	<ul style="list-style-type: none"> Fluxos populacionais Igualdade de gênero 	(EF08G01) Compreender a importância da dinâmica populacional da Cidade de São Paulo, relacionando-a com a imigração nas diversas partes do mundo, em especial na América Latina e na África.	
		(EF08G02) Propor ações individuais e/ou coletivas a partir de debates, fóruns e seminários com vistas a uma sociedade local mais compreensiva e representativa junto às autoridades, promovendo a equidade dos direitos dos imigrantes na Cidade de São Paulo (refugiados, haitianos, bolivianos, nigerianos, chineses, coreanos, entre outros).	   
		(EF08G03) Compreender a situação em que vivem os atuais imigrantes na Cidade de São Paulo, buscando propor ações de intervenção na realidade com base em princípios democráticos, solidários e de justiça.	   
		(EF08G04) Compreender as relações de gênero e sexualidade como construções socioculturais historicamente construídas e passíveis de questionamentos.	  
ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL NO TEMPO E NO ESPAÇO	<ul style="list-style-type: none"> Conceito de Estado e dos seus elementos integrantes - povo, governo e território O processo histórico de agentes estatais/privados e econômicos no 	(EF08G05) Consolidar e aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na atualidade, com destaque para as situações geopolíticas na América Latina e África.	
		(EF08G06) Relacionar a ocupação colonial e a distribuição da população pelos territórios da América Latina e África.	
Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	Mapas temáticos da América e da África	(EF08G08) Coletar dados e informações sobre desigualdades socioeconômicas mundiais por meio do IDH, em especial da América e da África.	
		(EF08G09) Ler mapas e imagens e relacioná-los com as questões da realidade mundial para compreender a noção de Estado e território.	
		(EF08G10) Identificar anamorfoses geográficas para analisar diferentes fenômenos.	
		(EF08G11) Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos e físico-naturais na América e na África, por meio de representações cartográficas.	 
		(EF08G12) Coletar dados e informações sobre a diversidade étnica da América Latina e do continente Africano.	
NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA	Diversidade ambiental e as transformações na América e na África	(EF08G13) Reconhecer as diferentes paisagens e relacioná-las aos modos de viver de diferentes povos na América e na África, valorizando identidades e interculturalidades regionais.	
		(EF08G14) Identificar as possibilidades de uso dos recursos naturais e seus impactos socioambientais no continente Africano e Americano.	  

Fonte: Currículo da Cidade, 2019.

Figura 21 - 9º ano do ensino fundamental

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	Globalização e mundialização	(EF09G01) Debater diferenças e relações entre o local e o global, discutindo a pluralidade de sujeitos e lugares que constituem o mundo.	 
		(EF09G02) Propor reflexões para uma melhor compreensão do mundo, a partir da análise de fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.	
		(EF09G03) Conhecer e utilizar fontes de informação escritas e imagéticas e alguns procedimentos básicos de registro.	
ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL NO TEMPO E NO ESPAÇO	<ul style="list-style-type: none"> A Nova Ordem Mundial A divisão do mundo em ocidente e oriente: o mundo visto pela Europa Identicidades e interculturalidades regionais na Europa, Ásia, África e Oceania 	(EF09G04) Analisar o reordenamento territorial, político e econômico africano a partir da atual globalização e da Nova Ordem Mundial.	 
		(EF09G05) Identificar os principais movimentos nacionalistas e separatistas no mundo, com destaque para a região do Oriente Médio.	
		(EF09G06) Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia.	
		(EF09G07) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, Ásia, África e Oceania.	
		(EF09G08) Discutir e analisar os critérios de regionalização do mundo, a partir dos diferentes blocos econômicos e políticos.	
FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da Europa, Ásia, África e Oceania	(EF09G09) Identificar a taxonomia dos relevos e interpretar blocos, diagramas e esquemas visuais, acerca da Europa e da Ásia.	
		(EF09G10) Produzir e interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfofos sobre Europa, Ásia, África e Oceania.	
		(EF09G11) Identificar as diferentes projeções cartográficas e anamorfofos de questões sociais, ambientais, aspectos naturais e de saúde.	
		(EF09G12) Identificar e compreender os fluxos populacionais e de capitais, por meio de produção e interpretação de mapas de fluxos, cartogramas, gráficos, tabelas, imagens e textos multimodais.	
Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA	<ul style="list-style-type: none"> Recursos naturais Acordos internacionais do meio ambiente 	(EF09G13) Compreender as formações dos recursos naturais e sua espacialização na Europa, Ásia, África e Oceania.	
		(EF09G14) Reconhecer a participação do Brasil nas grandes conferências e acordos internacionais sobre o meio ambiente.	  
		(EF09G15) Estabelecer relações entre natureza, ambiente e atividades antrópicas, apoiando-se em modelos com foco no desenvolvimento sustentável.	  

Fonte: Currículo da Cidade, 2019.

Nos objetivos de aprendizagem, verificamos um maior destaque para a população afro-brasileira na abordagem sobre as diversidades existentes na cidade de São Paulo na formação do território brasileiro. O documento propõe (EF07G06) “[...] analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), entre outros aspectos”. O texto sinaliza para a obrigatoriedade de reconhecer as territorialidades das comunidades de remanescentes de quilombolas e suas relações no campo e na cidade, bem como de outros grupos como os povos indígenas, caiçaras e ribeirinhos, dando ênfase à necessidade de se respeitar os direitos e as culturas dos povos.

Além disso, o documento traz um significativo volume de conteúdo para se trabalhar a África, propondo, em um primeiro momento, pensar na África a partir dos fluxos populacionais, relacionando a dinâmica populacional de São Paulo e a questão dos imigrantes, entre eles os oriundos de países africanos. Na sequência, o documento aponta a possibilidade de trabalhar com o continente africano para (EF08G05) “[...] consolidar e aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na atualidade, com destaque para as situações geopolíticas na América Latina e África” (SÃO PAULO, 2019, p. 113). Entre outros conteúdos de África, o texto ainda indica o trabalho com mapas temáticos para tratar informações a respeito das desigualdades socioeconômicas mundiais por meio do IDH e a Diversidade ambiental, os impactos socioambientais e as transformações das paisagens.

Ainda sobre África, a análise dos conteúdos mostra que, apesar do volume ser significativo, a perspectiva teórica e política não avançou da mesma forma, uma vez que os conteúdos continuam a olhar este continente do ponto de vista da dominação europeia, como podemos visualizar nos conteúdos do 8º ano, quando se propõe a estudar “[...] a dominação colonial europeia e sua herança no processo produtivo econômico do mundo do trabalho na América e África” (Ibidem, p. 115), a “[...] compreender o processo histórico de formação econômica/produtiva da América e da África a partir da dominação colonial europeia” (Ibidem, p. 115) e a “[...] relacionar a ocupação colonial e a distribuição da população pelos territórios da América Latina e África” (Ibidem, p. 113), ou do ponto de vista dos conflitos e pobreza, ao “[...] compreender os conflitos étnicos como consequência da ocupação territorial do continente Africano” (Ibidem, p.113) e “[...] coletar dados e informações sobre desigualdades socioeconômicas mundiais por meio do IDH, em especial da América e da África” (Ibidem, p. 114).

Portanto, as relações étnico-raciais aparecem de maneira significativa neste documento, perpassando todos os anos do ensino fundamental, desde o primeiro ao nono ano, valorizando a diversidade cultural e existência da população afro-brasileira, tratando da África em diferentes

momentos, contudo, ainda como algo do campo da diversidade, do multiculturalismo celebratório, e não sobre uma ótica da racialidade, das relações assimétricas entre os grupos étnicos. Aliás, o conceito de raça não aparece na parte destinada à Geografia, tampouco o de racismo, o que demonstra uma opção teórica-política dos autores.

4.4.4 Considerações a respeito dos currículos de Geografia

As análises dos três documentos curriculares de Geografia da RME-SP, do período de 2003 a 2018, relevaram importantes diferenças nas abordagens das relações étnico-raciais, tanto em volume, quanto em concepções, mas também indicaram um movimento de mudanças e continuidades nos documentos. Apresentamos, a seguir, uma tabela na tentativa de sistematizar este movimento.

Tabela 13 - Sistematização dos documentos curriculares de Geografia da RME-SP

Documento	Reconhecimento da Lei n° 10.639	Diretrizes curriculares para relações étnico-raciais	Concepções das relações étnico-raciais	Conteúdos étnico-raciais	Relações com movimento negro	Participação do NEER
Orientações Curriculares Gestão Gilberto Kassab (2007)	- Reconhece superficialmente	- Não faz referência - Não dialoga	- Pouco evidente - No campo da cultura/diversidade	- Preconceitos étnicos - Movimentos socioculturais	Não houve participação, nem referência	- Participação institucional
Direitos de Aprendizagens Fernando Haddad (2016)	- Reconhece - Valoriza	- Faz referência - Dialoga - Valoriza	- Inserida nas inscrições raciais - Reconhece e valoriza as diversidades étnico-cultural - Sublinha as desigualdades e as violências nas relações étnico-raciais - Aborda o racismo antinegro - Ressignificação e valorização de África	- Formação do povo brasileiro - Segregação espacial e racial - Território quilombolas - Manifestações culturais - Religiosidades de matizes africanas - Racismo	- Reconhece e referencia o movimento como um dos responsáveis pela Lei n° 10.639 - Dialogou para construção do currículo	- Participação ativa na construção do documento
Currículo da Cidade Gestão João	- Reconhece - Valoriza	- Não faz referência - Não dialoga	- Reconhece e valoriza as diversidades étnico-cultural - Amplia o	- Identidade e diversidade étnico-racial - Respeito às diferenças	- Reconhece e referencia o	Participação ativa na construção do documento

Dória (2018)		parcialmente	espaço destinado a discutir África	- Grupos étnicos na cidade de São Paulo - Quilombo - África - Imigrantes - Formação do povo brasileiro	movimento como um dos responsáveis pela Lei nº 10.639 - Dialogou para construção do currículo	
--------------	--	--------------	------------------------------------	--	--	--

Fonte: elaborada pelo autor, 2019.

Em termos de concepções teóricas, os currículos das gestões Gilberto Kassab e João Dória são semelhantes e diferentes da gestão do Fernando Haddad. Observamos que as mudanças se deram a partir das ideologias políticas, conforme as alternâncias de prefeito e do secretário de educação. Já o que chamamos de continuidade está no campo do reconhecimento e valorização da Lei nº 10.639/03, reconhecida no primeiro do documento, e valorizada e ampliada no segundo e terceiro currículos.

O primeiro documento curricular analisado, *Orientações Curriculares*, da gestão José Serra/Gilberto Kassab (2007), elaborado quatro anos após a promulgação da Lei nº 10.639/03, apesar de reconhecer a legislação antirracista, relega as relações étnico-raciais a um segundo plano, ou mesmo a desconsidera.

Este currículo perde a oportunidade de relacionar a lei com o ensino de Geografia, com os conteúdos, eixos e expectativas de aprendizagens, e não faz referências às Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais, tampouco dialoga com as produções emergentes do período na academia e nos movimentos sociais negros. É importante dizer que a única menção à lei supracitada foi feita apenas na apresentação do documento.

Em 2007, ano de publicação deste currículo, a Geografia já estava debatendo as relações étnico-raciais, como foi demonstrado no estado da arte das pesquisas de ensino de Geografia, apresentado no segundo capítulo deste trabalho. Alguns autores, como Rafael Sanzio, já tinham apresentado para a Geografia trabalhos sobre o que ele chama de Geografia afro-brasileira, com pesquisas sobre os territórios quilombolas e questões acerca do continente africano e da população brasileira. Como já mencionado, a bibliografia deste documento não trouxe nenhum autor que, naquele período, estava trabalhando com a temática.

Já no segundo documento curricular analisado, *Direitos de Aprendizagens*, de 2016, observamos uma guinada na abordagem das relações étnico-raciais desde a introdução do texto, passando pelas reflexões da Geografia enquanto ciência, até as discussões sobre as estratégias e práticas escolares.

O currículo da gestão Fernando Haddad avançou na valorização das relações étnico-raciais, ampliou as formas de olhar e discutir as questões de raça que marcam os fenômenos geográficos, colocou a população negra como sujeito de direitos, desvelou as visões racistas da Geografia mundial e brasileira, do século XIX até meados do século XIX, criticou a omissão do movimento de renovação da Geografia por não considerar as relações étnico-raciais nas pautas geográficas do período e reconheceu os avanços da Lei nº 10.639/03 e da Geografia contemporânea.

A valorização da Lei nº 10.639/03 e a ampliação das relações étnico-raciais nas leituras e temáticas trabalhadas na Geografia escolar deste documento dialogaram com a produções acadêmicas que apontam que, desde a gênese da Geografia até os dias atuais, o que vemos é “[...] a imposição de um “olhar” eurocêntrico e, portanto, etnocêntrico, sobre os espaços geográficos no Brasil [...] inclusive nos currículos escolares dessa ex-colônia de um país europeu. É esse olhar que esse documento se empenha para superar” (SÃO PAULO, 2016, p. 34).

Diferente do primeiro currículo analisado, o documento *Direitos de Aprendizagens* foi construído a partir de uma diversidade de autores e autoras com significativas contribuições para Geografia acadêmica e escolar a respeito do que vem se chamando de Geografia negra. Nesse período, tanto na Geografia escolar, quanto acadêmica, já vinha emergindo e sendo publicado em diferentes fóruns trabalhos significativos acerca da relações étnico-raciais, conformando um arcabouço epistemológico desta ciência.

Vale destacar também que, durante a construção do documento, de 2013 a 2016, os Núcleos de Educação para as Relações Étnico-Raciais – NEER estavam atuantes e consolidados em diferentes DREs, incidindo na própria elaboração dos direitos de aprendizagens. Por meio dos NEERs, vários cursos e eventos foram promovidos para a formação de professores da rede acerca das relações étnico-raciais.

Contudo, entendemos que o documento avança pouco nas complexidades/desafios do ensinar Geografia em seu ambiente escolar. Os conteúdos acerca das relações étnico-raciais e sua organização no corpo do texto exigem acúmulos dos professores da rede e, de maneira abstrata, partem da compreensão que as discussões travadas nas universidades e em outros espaços sobre relações étnico-raciais fazem parte do cabedal teórico metodológico de todos os educadores. Ao mesmo tempo, também não trazem os acúmulos de trabalhos e experiências de professores de Geografia sobre uma educação antirracista.

Já no terceiro currículo analisado e ainda vigente na RME-SP, podemos visualizar a permanência de alguns avanços do currículo anterior, mas com mudança nas concepções

teóricas no que se refere às relações étnico-raciais.

Neste currículo da gestão João Dória/Bruno Covas, verificamos a continuidade das relações étnico-raciais, temática que atravessou todo o currículo de Geografia com conteúdos desde o primeiro ano até o 9º do ensino fundamental, tratando de identidade e diversidade étnico-raciais, das relações com os lugares e com os territórios, além da presença dos afro-brasileiros na conformação do território brasileiro e suas territorialidades. Os conteúdos de África ganharam destaque, trabalhados para além do 8º ano.

Por outro lado, as concepções acerca das relações étnico-raciais e de África tomam outra direção em relação ao documento curricular anterior, na direção da diversidade e no campo da multiculturalidade celebratória. O documento elegeu olhar as questões étnico-raciais pelo viés da diversidade sociocultural, desconsiderando as questões das racialidades, seus conflitos e desigualdades, optando, portanto, por uma abordagem despolitizada.

O documento faz referência à Lei nº 10.639/03, mas da mesma forma que o primeiro, ou seja, apenas na parte introdutória-geral. Em termos de concepção, o documento apresenta mudanças em relação ao segundo currículo, indo na direção das *Orientações Curriculares* da gestão Gilberto Kassab, em que se privilegia um olhar cultural para as relações étnico-raciais. E, como no primeiro documento, a bibliografia não apresenta autores que travam discussões sobre as racialidades dos fenômenos geográficos.

Ainda assim, podemos verificar que, no terceiro currículo, as relações étnico-raciais estão pautadas, decorrendo de duas questões: em primeiro lugar, pela participação do NEER na construção deste documento e sua importância consolidada na rede de ensino e, em segundo, pelo reconhecimento e valorização de avanços do currículo anterior acerca desta temática e da garantia de direitos de aprendizagens.

Assim, de modo geral, as leituras dos três currículos de Geografia da RME-SP nos indica um movimento de continuidade nas discussões e avanços no que concerne às relações étnico-raciais, entre permanências e mudanças, sobretudo a partir do currículo da gestão Fernando Haddad, na linha do que afirma Goodson (1997), quando aponta que as mudanças curriculares são lentas, predominando as estabilidades curriculares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA UMA GEOGRAFIA ESCOLAR CRÍTICA E ANTIRRACISTA

Passados 20 anos de promulgação da mais importante legislação educacional antirracista, a Lei nº 10.639/03, que busca promover a equidade racial na educação brasileira, o Brasil e seu sistema de ensino, ainda continua a apresentar grandes disparidades no que tange às relações étnico-raciais no espaço escolar, impondo à maioria da população brasileira, os afro-brasileiros, desconfortos e exclusões. Contudo, a pesquisa indicou significativos avanços a partir desta lei. Os resultados apresentados aqui apontaram também que esta trouxe para a ciência geográfica, para a Geografia escolar e para os currículos de Geografia significativos avanços no combate ao racismo e na valorização das culturas afro-brasileiras.

Os currículos de Geografia da RME-SP analisados neste trabalho, em especial os das gestões Fernando Haddad e João Dória/Bruno Covas, Direitos de Aprendizagens e Currículo da Cidade, respectivamente, revelaram alguns avanços. Nossa pesquisa observou também que a promulgação da Lei nº 10.639/03 trouxe progressos para toda a Geografia. Desde então, muitas pesquisas de mestrado e doutorado emergiram e colocaram em pauta a necessidade de considerar o racismo, a racialização e as relações étnico-raciais nas análises dos fenômenos geográficos e nas práticas escolares.

Apresentamos, no segundo capítulo, algumas considerações/ponderações sobre as necessidades que as urgências do tempo presente demandam da Geografia escolar, dentre elas, a efetivação de uma Geografia escolar crítica e antirracista. As desigualdades raciais vigentes no Brasil há séculos e o racismo nos sistemas de ensino exigem respostas da Geografia escolar, que é uma janela pela qual as desigualdades dos fenômenos espaciais podem ser vistas e criticamente compreendidas, propondo a ser um instrumento de cidadania aos estudantes.

Destacamos que a promulgação da Lei nº 10.639/03 sinaliza que a construção de uma sociedade antirracista passa pela educação escolar e que, nessa perspectiva, a Geografia escolar crítica traz no seu seio uma potência de desmascarar as contradições dos fenômenos espaciais, se tornando um instrumento imprescindível para consolidação de uma educação antirracista. Portanto, a referida lei pode ser compreendida como um importante divisor de águas para a Geografia escolar, sendo uma oportunidade de reparação histórica da Geografia crítica que emergiu na década de 1970/80 com conteúdos críticos, mas que negligenciou as relações étnico-raciais, em especial no que se refere ao racismo antinegro.

No terceiro capítulo, tratamos do lugar das relações étnico-raciais na Geografia a partir da promulgação da Lei nº 10.639/03. As inflexões e o mapa das relações étnico-raciais na

Geografia a partir do estado da arte das pesquisas sinalizaram que a Geografia escolar crítica e antirracista já está sendo construída em diferentes espaços e escolas. As pesquisas de ensino de Geografia analisadas revelaram que professores estão avançando em trabalhos antirracistas em diferentes escolas pelo Brasil, apontando os desafios, apresentando as denúncias do racismo estrutural e institucional de escolas e de professores reacionários e trazendo esperanças e caminhos exitosos no combate ao racismo nas salas de aula, reforçando a potência da Geografia escolar crítica.

A partir do quarto capítulo, apresentamos as análises dos documentos curriculares de Geografia da RMS-SP elaborados depois da promulgação da Lei nº 10.639/03, questão principal do trabalho, destacando a centralidade do currículo e das políticas de currículo na órbita dos sistemas de ensino, com disputas políticas e econômicas que extrapolam os limites da educação. Evidenciamos que os currículos, durante muito tempo, privilegiavam visões de mundo eurocêntricas e relegavam aos afro-brasileiros e suas culturas um lugar insignificante, muitas vezes invisíveis.

Vimos que a situação só foi alterada com o engajamento do Movimento Negro na mobilização por legislações antirracistas, como a conquista da Lei nº 10.639/03, se tornando o principal sujeito nas disputas por um currículo descolonizado e que reconheça e valorize as diferentes culturas e formas de sociabilidade. Em São Paulo, na rede municipal de ensino, objeto de nossa pesquisa, vimos que muitos avanços foram alcançados antes mesmo da lei supracitada pela participação ativa do Movimento Negro.

Mediante as discussões, fizemos as análises dos currículos de Geografia da maior rede de ensino municipal do Brasil. A partir do recorte temporal pós-Lei nº 10.639/03 até a publicação/implantação do currículo vigente (2018), buscamos entender de que forma as relações étnico-raciais são abordadas nos documentos, nos servindo das seguintes questões: quais teorias, conteúdos e visões de mundo têm sido assumidos nos currículos de Geografia no que concerne às relações étnico-raciais? Quais alterações e incorporações foram realizadas nos currículos de Geografia em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais? Quais são os avanços e os limites da Lei nº 10.639 na Geografia escolar? Existiu diálogo com o Movimento Negro ou com os outros sujeitos sociais? As relações étnico-raciais aparecem de maneira transversal nos currículos ou estanques em alguns anos e conteúdos? Os documentos trazem experiências/práticas de aprendizagens antirracistas?

As análises mostraram que os conteúdos, as teorias e visões acerca das relações étnico-raciais apareceram nos documentos curriculares de forma diferente. O primeiro currículo da gestão José Serra/Gilberto Kassab, apesar de citar a lei, não avançou nos conteúdos, não

incluindo nenhuma questão relacionada as relações étnico-raciais, ao passo que os documentos das gestões Fernando Haddad e João Dória/Bruno Covas apresentaram reflexões e possibilidades de abordagem dos conteúdos em diferentes momentos/anos do ensino fundamental. Cabe aqui sublinhar que, nos dois últimos documentos, observamos uma continuidade e ampliação dos conteúdos acerca das relações étnico-raciais.

Já em relação às teorias e visões no que concerne às relações étnico-raciais na Geografia, as diferenças e semelhanças aparecem nos documentos de maneira distinta. Os currículos das gestões José Serra/Gilberto Kassab e João Dória/Bruno Covas trataram a temática como algo no campo da cultura, mesmo que com volume diferente, predominando uma visão assentada no reconhecimento da diversidade étnica e pluralidade cultural, ao passo que o documento *Direitos de Aprendizagens*, da gestão Fernando Haddad, abordou as relações étnico-raciais de maneira mais crítica, considerando que as mesmas devem ser abordadas em todas as temáticas e linhas da Geografia, reconhecendo as diversidade cultural, mas também as contradições e conflitos destas relações, colocando em relevo o racismo e suas implicações à população afro-brasileira e indígena.

As incorporações das relações étnico-raciais nos documentos curriculares de Geografia da RME-SP indicam um dos principais avanços da Lei nº 10.639/03, evidenciando que a valorização e reconhecimento das relações étnico-raciais em tais documentos são resultantes da existência da lei supracitada e do monitoramento do movimento negro organizado. Dessa forma, a lei e os documentos curriculares analisados, em especial os das gestões Fernando Haddad e João Dória/Bruno Covas, contribuem para conformação de uma Geografia escolar crítica e antirracista, ainda que muitas questões precisem avançar.

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, as análises dos currículos apontaram que os documentos das gestões Fernando Haddad e João Dória/Bruno Covas dialogaram com a diretriz, enquanto o currículo da gestão José Serra/Gilberto Kassab as desconsiderou, mesmo reconhecendo a referida lei. Portanto, podemos dizer que a Lei nº 10.639/03 alterou a produção dos currículos de Geografia mais recentes, mas as resoluções nacionais para educação das relações étnico-raciais ainda não foram colocadas em prática em sua totalidade. Aliás, elas só apareceram citadas no documento *Direitos de Aprendizagens* da gestão Fernando Haddad, ou seja, foram negligenciadas nos currículos nos outros dois currículos.

Nos documentos das gestões Fernando Haddad e João Dória/Bruno Covas também foi possível encontrar a participação do movimento negro como sujeito que disputa os currículos. Nos dois casos, o NEERs e professores ligados ao movimento participaram e contribuíram para

a construção dos documentos, mas a presença no texto da gestão do Fernando Haddad é mais visível do que na gestão João Dória/Bruno Covas, o que pode ser visto também na própria perspectiva teórica-política assumida nos textos. Enquanto na primeira, os conflitos, contradições e desigualdades entre os grupos raciais e as suas marcas no espaço são mais explicitadas, no currículo da gestão João Dória/Bruno Covas, as relações étnico-raciais aparecem no campo da diversidade étnica celebratória.

Cabe ainda dizer que, nos currículos das gestões Fernando Haddad e João Dória/Bruno Covas, as relações étnico-raciais apareceram de maneira transversal, perpassando várias temáticas da Geografia, como identidade e lugar, população brasileira, espaço urbano, territórios quilombolas, África, manifestações culturais e resistências. Isso fica mais evidente no currículo da gestão João Dória/Bruno Covas, em que se pode observar, nos objetos de aprendizagens e desenvolvimento de todos os anos, do primeiro ao nono ano, conteúdos acerca das relações étnico-raciais.

Em suma, a pesquisa apontou a importância da Lei nº 10.639/03 na ressignificação dos currículos de Geografia da RME-SP e indicou o protagonismo do movimento negro, mas também relevou as disputas em torno das concepções das políticas de currículo e das perspectivas acerca das relações étnico-raciais, ou seja, avanços aconteceram a partir da lei, mas desafios e diferenças estão em disputa.

É nesse movimento de ressignificação dos currículos e das relações étnico-raciais que a Geografia pode e deve contribuir. Compactuamos com Santos (2005) ao dizer que, embora a lei seja um mecanismo necessário, não é condição suficiente para implementação de fato de um currículo que valorize o estudo da história do continente africano e dos afro-brasileiros. Por isso, Santos (2010, p. 142) defende que, para mudar as diretrizes e contemplar a Lei nº 10.639, combatendo o eurocentramento do currículo do ensino de Geografia, novas pautas devem ser assumidas, como “[...] articulação e capacitação de secretarias, escolas e professores, produção de materiais de referência, pesquisa e produção de conhecimento, *revisões de currículos* [...]” (grifo nosso).

Defendemos aqui que o ensino da Geografia crítica, emergido nos anos de 1970/80, necessita retomar a sua criticidade, superar as lacunas deixadas, assumir a autocrítica e contribuir com as urgências da população brasileira por equidade e por uma sociedade antirracista, a fim de se alinhar às ideias de Soja (1993, p. 148), que entende que a geografia humana crítica deve “[...] estar sintonizada com as lutas emancipatórias de todos os que são marginalizados e oprimidos pela geografia específica do capitalismo”. Portanto, o desafio que estamos nos propondo é aprofundar a agenda da Geografia escolar crítica em relação às relações

étnico-raciais e, nessa perspectiva, consolidar uma Geografia escolar crítica e antirracista.

Nesta direção, a nova práxis deve possibilitar condições para que os alunos compreendam as contradições do espaço em que vivem, em especial as inscrições raciais grafadas na produção do espaço, ressaltando que os fenômenos que ali acontecem são resultados da vida e do trabalho dos homens e mulheres no processo de construção da sociedade marcada em seus espaços e tempos.

Logo, a Geografia escolar crítica e antirracista responderá de maneira positiva ao desafio posto por Milton Santos na epígrafe deste trabalho e por todo Movimento Negro, de que, em um futuro, ser negro no Brasil seja também ser plenamente brasileiro.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Denise Regina da C. **A estrutura curricular em ciclos de aprendizagem nos sistemas de ensino: contribuições de Paulo Freire**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- AGUIAR, Jórisa Danilla Nascimento. **Entre a subalternidade e o socialismo indoamericano: existe um pensamento marxista decolonial?** 2017. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, 2017.
- ALVES, Adriana de Carvalho; HADDAD, Claudia Cristina. Educação para as relações étnico-raciais: um balanço da formação continuada na RME-SP (2003-2018). **Poésis Pedagógica**, Catalão, v. 17, Dossiê, p. 44-58, 2019.
- ALVES, Dáfni; FIGUEIREDO FILHO, Dalson. HENRIQUE, Anderson. O Poderoso NVivo: uma introdução a partir da análise de Conteúdo. **Revista Política Hoje**, Recife, v. 24, p. 119-134, 2015.
- ALVES, Rubens. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.
- ANDRADE, Manuel Correia de. A construção da geografia brasileira. **RA’EGA**. Espaço Geográfico em Análise, Curitiba, v. 3, p. 18-34, 1999.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1999. p. 169-182.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A África, a geografia, o tráfico de povos africanos e o Brasil. **Revista Palmares em Ação**, Brasília, Ano 1, n. 2, p. 56-66, 2002.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Cartografia e cultura: territórios dos remanescentes de quilombos no Brasil. In: Congresso luso-afro-brasileiro de ciências sociais, 8, 2004, Coimbra. **Anais...** Coimbra: CES, 2004. p. 1-16.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A África, a educação brasileira e a geografia. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília-DF: MEC/BID/UNESCO, 2005a, v. 1, p. 167-184.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Coleção África–Brasil: Cartografia para o ensino–aprendizagem”. Brasília: **Mapas Editora & Consultoria**, 2. Ed. 2005b.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Geografia, territórios étnicos e quilombos. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.) **Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro**. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, v.1, p. 81-1013.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **Quilombos: Geografia Africana-Cartografia Étnica-Territórios Tradicionais**. Brasília: Mapas Editora & Consultoria, 2009.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Geografia, Cartografia e o Brasil africano: algumas representações. **Revista do Departamento de Geografia – USP**, São Paulo, v. Especial Cartogo, p. 332-350, 2014.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. As geografias oficial e invisível do Brasil: algumas referências. **Geousp – Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 375-391, ago. 2015.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A geografia afro-brasileira, o estado de mentalidade colonial e a governança racista. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 104, p. 23-60, jul.-dez. 2020.

APPLE, Michael Whitman. **Políticas Culturais e Educação**. Porto Alegre: Porto Editora, 1999.

_____. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 59-91.

APPLE, Michael Whitman; BURAS, Kristen L. Introdução. In: APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. (Orgs.). **Currículo, poder e lutas: com a palavra os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

_____. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores, seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARTES, Amélia; MENA-CHALCO, Jesus. Expansão da temática relações raciais no banco de dados de teses e dissertações da Capes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1221-1238, out./dez. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

Ball, Stephen J. et al. (2013). A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação Em Questão**, Natal, 46(32). Disponível em <https://doi.org/10.21680/198>. Acesso em: 23 junho de 2023.

BARROS, Thaís Aline Laurentino Quintas de. **Educação e relações étnico-raciais no currículo da secretária municipal de Educação de São Paulo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

BARTHOLL, Timo. **Por uma Geografia em movimento: a ciência como ferramenta de luta**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BORN, Bárbara Barbosa. **Prova e Currículo: imbricações e tensões da avaliação na rede municipal de ensino de São Paulo**. 2015. Tese (doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2. ed. São Paulo: EdUSP, 2008.

BOZELLI, Letícia Maria. **A lei 10.639/03 e sua implementação nas licenciaturas em geografia da UEL e UEM**. 2018. Dissertação (mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

BRAGA, Maria Cleonice Barbosa. O ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental: Uma análise do descompasso entre a formação docente e as orientações das políticas públicas. **Revista Terra Livre**, São Paulo, v. 1, p. 129-148, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Plano de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2009

CALLAI, Helena. Copetti. A Geografia e a nova realidade. Porto Alegre: **Boletim Gaúcho de Geografia**, n. 24, p. 67-72, maio, 1998.

CALLAI, Helena. Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 1º Sem./2001.

CALLAI, Helena. Copetti. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, Marta B de; MORAES, Loçandra Borges (Orgs.). **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia, Goiânia E.V: NEPEG, 2010. v. 1, p. 15-37.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CAMPOS, Andreilino de Oliveira. **O planejamento urbano e a ``invisibilidade`` dos afrodescendentes: discriminação étnico-racial, intervenção estatal, segregação socioespacial na cidade do Rio de Janeiro**. 2006. Tese (doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CARDOSO, Anelise Silveira. **A Geografia e as Poesias de Oliveira Silveira como um Instrumento Identitário de Alunos Negros do Programa Trajetórias Criativas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Departamento de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

CARDOSO, Wagner Innocencio. **As relações raciais na parede: sentir – pensar a Geografia**

pela fotografia. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Departamento de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. **Quilombo, favela e periferia: a longa busca da cidadania**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **A Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. 3. Ed. Campinas: Papirus, 2008.

_____. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza; BUENO, Miriam Aparecida. Produção acadêmica sobre ensino de Geografia: o Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica como um lugar de referência em pesquisa. **Revista Brasileira De Educação Em Geografia**, v. 10, n. 19, p. 253–270, 2020. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/919>> Acesso em: 23 jun. 2021.

CAVALCANTI, Igor Yuri Luna. **O ensino de geografia na educação quilombola: experiências na escola municipal de ensino fundamental professora Antônia Socorro da Silva Machado - Comunidade Negra de Paratibe, PB. 2013**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 11-18.

CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. **Políticas de promoção a igualdade racial na educação**. São Paulo: 2010. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF>> Acesso em: 23 junho de 2021.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação, Porto Alegre**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal; CORRÊA, Gabriel Siqueira. A questão étnico-racial na geografia brasileira: Um debate introdutório sobre produção acadêmica nas pós-graduações. In: XII Colóquio Internacional de Geocrítica, 2012, Bogotá - Colômbia. **Anais... XII**, Bogotá: Universidade Nacional de Colômbia, 2012. v. 1. p. 1-14.

_____. “Questão étnico-racial na geografia brasileira: um debate introdutório sobre a produção acadêmica nas pós-graduações.”. *Revista Da ANPEGE*, 10(13), 29–58. Disponível em: <https://doi.org/10.5418/RA2014.1013.0002>. Acesso em: 23 junho de 2021.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal. **Inscrições da racialidade no pensamento geográfico (1880-1930)**. 2015. Tese (Doutorado em Geografia) - Departamento de Geografia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

CISESKI, Ângela Antunes. **Aceita um conselho? Teoria e prática da gestão participativa na escola pública**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

COCCO, Cecília Aparecida. **“São Paulo é uma escola”**: uma política curricular sob o olhar dos educadores. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CORRÊA, Gabriel Siqueira. **Narrativas raciais como narrativas geográficas**: uma leitura do branqueamento do território nos livros didáticos de geografia. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Departamento de Geografia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

CRUZ, Valter Carmo; Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. In: CRUZ, Valter Carmo; OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Geografia e giro descolonial**: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017. p.15-36.

CUNHA, Isabela Bilecki da. **O currículo escolar e as reformas na rede pública municipal de São Paulo**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DESIDERIO, Raphaela de Toledo. **Composições e afetos com fotoáfricas exercícios de pensamento na educação geográfica**. 2017. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

DINIZ, Flavio Guimarães. **A formação contínua de professores de Geografia para implementação da Lei Federal 10.639/03 a partir de um projeto de pesquisa-ação**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em: 23 junho de 2021.

EMICIDA. **Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2015.

EVARISTO, Conceição. Depoimento no I Colóquio de Escritoras Mineiras. Belo Horizonte, maio de 2009. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em: 23 junho de 2021.

FAGUNDES, Márcia Verssiane Gusmão. **Lei 10.639/2003 e o ensino de geografia na educação básica**: Contribuições a partir dos Catopés em Montes Claros. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, 2016.

FERRACINI, Rosemberg. **A África e suas representações no(s) livro(s) escolares de Geografia no Brasil: de 1890 a 2003**. 2012. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade São Paulo, São Paulo, 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FONSECA, Ricardo Lopes **O Estado da Arte das Pesquisas em Ensino de Geografia Publicadas em Periódicos Nacionais: perspectivas e tendências**, Belo Horizonte, Caderno de Geografia, v. 29, n. 59, p. 1201-1232, out. a dez. de 2019. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia>>. Acesso em: 23 junho de 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, SP, 2018.

FREITAS, Fabiano Lucas da Silva. **A territorialidade da criminalidade violenta no bairro Jardim das Oliveiras – Fortaleza/CE**. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTO, Eduardo Donizete. A classe trabalhadora vai a universidade: análise das implicações político pedagógicas a partir dos dados do departamento de geografia – USP. **Revista da ANPEGE**, v. 13, n. 20, p. 209-235, jan./abr. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu: raça e gênero**, Campinas: v. 6-7, p. 67-82, 1996.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL/SECAD-MEC. (Org.) **Educação antirracista; caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03**. Brasília-DF: MEC/BID/UNESCO, v. 1, p. 39-62, 2005a.

_____. Diversidade e currículo. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. **Revista Políticas e Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 133-154, abril de 2011.

_____. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. **Geledes**, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903-2/> Acesso em: 10, fevereiro, 2020.

_____. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem**

Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr., 2012a.

_____. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012b.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p.223-246.

GONDIM DE ARAÚJO, Marli. **Comunidade remanescente de quilombo do Engenho Siqueira: conhecimento tradicional e potencialidade da agroecologia na zona da mata pernambucana**. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Departamento de Geografia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

GOODSON, Ivor Frederick. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

_____. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

HADDAD, Sérgio (Org.). **Juventude e escolarização: uma análise da produção de conhecimentos**. Brasília: MEC/ Inep/ Comped, 2002. (Estado do Conhecimento n. 8).

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: Marins Fontes, 2017.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2019a. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 23 junho de 2021.

_____. **PIB dos Municípios. 2019b**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>. Acesso em: 23 junho de 2021.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: PNAD Covid-19**. Resultado mensal. 2020a. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/>. Acesso em: 23 junho de 2021.

_____. **IBGE Cidades. 2020b**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>. Acesso em: 23 junho de 2021.

ISHII, Antonella Bianchi Ferreira. A História das políticas Educacionais no Município de São Paulo: Um Sobrevoos entre os anos 1983 a 2007. **HOLOS**, São Paulo, ano 31, v. 8, p. 28-40, 2015.

INSTITUTO POLIS. **Raça e Covid no Município de São Paulo**. São Paulo, jul., 2020. Disponível em: <https://polis.org.br/estudos/raca-e-covid-no-msp/>. Acesso em: 23 junho de 2021.

2021.

IZABEL, Thiago Alencar. **Geografias de cinema: contribuições ao ensino da história e cultura do negro-afrodescendente**. 2014. 151f. Dissertação (Mestrado em Geografia), *Departamento de Geociências*, Universidade Estadual de Londrina, 2014.

JESUS, Fábio Nunes de. **Território e territorialidade negra quilombola em Coqueiros- BA: dos espaços de referências à afirmação identitária**. 2013.165f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Departamento de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

KATUTA, Ângela Massumi. **O Estrangeiro no mundo da Geografia**. 2004. 261 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

KROPOTKIN, Piotr. O que a Geografia deve ser. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 10/11, n. 13, p. 1-9, 1979.

LACOSTE, Yves. **A Geografia - Isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

LAITANO, Gisele Santos. **Os jovens do Quilombo Dos Alpes no duelo ético- estético: identidades, territórios e o lugar**. 212f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

LANGA, José Maria do Rosário Chilaúle. **Geografia de Moçambique um olhar para a história e a epistemologia**. 261f. Tese (Doutorado em Geografia) -Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Presidente Prudente, 2017.

LESTEGÁS, Francisco Rodríguez. A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da geografia. In MUNHOZ, G. B.; CASTELLAR, S. M. V. (Orgs.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012. p.13-27.

LIMA, Romise Inez de. **Sala de aula: África dos meus alunos**. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Departamento de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2020.

MALACHIAS, Antônio Carlos. **Geografia e relações raciais: desigualdades socioespaciais em preto e branco**. 2006. 124f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) -Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MANTOVAN, Jéssica. **A proposta de reorganização de ciclos implantada em 2014 no município de São Paulo: impactos iniciais e a reação dos professores**. Dissertação 260f. (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

MARCELINO, Jonathan da Silva. **Geografia, Movimento Negro e Relações Étnico-Raciais: Um diálogo necessário**. 2018. Tese (Doutorado em Geografia Humana) -Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira; RIZZO, Gonçalves de Souza. O deslocamento epistêmico trazido pelas DCNERER e a formação inicial de professores. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-19, jan./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8952/pdf> >. Acesso em: 23 jun. 2021.

MASQUETE, Júlio Ambrósio. **Expansão Urbana do Município de Lichinga (Moçambique-África): agentes processos e políticas**. 2018. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

MELLO, Bruno Falararo de; PEZZATO, João Pedro; COSTA, Chrstiane Fernanda da. Aroldo de Azevedo: breve biografia e algumas considerações de natureza epistemológica da obra didática *O Mundo em que vivemos*. **Revista Cerrados**, v.19, n. 02, p. 485–507, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/cerrados/article/view/4365>. Acesso em: 27 out. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. (Orgs.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes. **Currículo, identidade e diferença**. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes (Orgs.). **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidade**. Portugal: Porto Editora, 2002. p. 11-34.

MOREIRA, Ruy. Geografia e Práxis: algumas questões. **Revista de Cultura Vozes**, São Paulo, n. 4, ano 74, p. 267-278, 1980.

_____. **O que é Geografia**. São Paulo: Brasiliense, 2007

_____. Assim se passaram dez anos: a renovação da geografia no Brasil no período 1978-1988). **GEOgraphia**. Niterói, ano II, n. 3 p. 27-49 jul. 2000.

_____. **O pensamento geográfico brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2014.

MUNANGA, Kabenguele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 11 abr. 2024.

MUNANGA, Kabenguele. GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

_____. **Educação e diversidade étnico-cultural:** a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MULLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré de Baía. *Relações Étnico-raciais e Diversidade*. Niterói: Editora da UFF; Alternativa, 2013. p. 21-33.

NASCIMENTO, Abdias. *O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 3. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NÓVOA, Antônio. **Professores:** Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2016.

OLIVEIRA, Denílson Araújo. **Territorialidades no Mundo Globalizado:** outras leituras da cidade a partir da cultura hip hop. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia), Departamento de Geografia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

OLIVEIRA, Rafael Cícero. O Estado da Arte das questões étnico-raciais nas pesquisas em ensino de Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, nº 104, p. 163-186, jul.-dez. 2020.

Pereira, Ana Maria. **Ciclo Interdisciplinar:** Práticas de leitura e escrita e o processo de transição do ensino Fundamental I para o Fundamental II, em uma escola da rede municipal de São Paulo. 2022. 259f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

PEREIRA, Diamantino. Geografia escolar: uma questão de identidade. **Cadernos CEDES - Ensino de Geografia**, Campinas, n. 39, p. 47-56, 1996.

PEREIRA, Paulo Gomes. **O Ensino de geografia e as representações sociais do continente africano para sujeitos alunos**. 2012. 158f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Departamento de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. Florianópolis: UFSC, 1989.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, v. 41, p. 1-17, nov. 2020.

PINHEIRO, Antônio Carlos. **Trajatória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil -1972- 2000**. 2003. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. *Interface — Comunicação, Saúde, Educação*, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfr4dmSD/?lang=pt>> Acesso em: 23 junho de 2021.

PORTELLA, Tania Pedrina. **Relações raciais e políticas educacionais em São Paulo, possibilidades e impasses do artigo 26 da LDB:** ações e visão das gestoras do Núcleo de Educação Étnico Racial da SME. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A geografia está em crise. Viva a geografia! **Boletim Paulista de Geografia, São Paulo:** AGB, n. 55, p. 5-29, 1978.

_____. A Geografia do sistema mundo-moderno-colonial numa perspectiva subalterna. In: SANTOS, Renato Emerson dos. (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. Autêntica: Belo Horizonte, 2007. p. 7-11.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **A formação pedagógica do professor de geografia e as práticas interdisciplinares**. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

_____. Geografia: pesquisa e ensino. In: Carlos, Ana Fani Alessandri (Org.). **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 111-114.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

QUIJANO, Aníbal. “O que é essa tal de raça?”. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.) **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro no ensino de geografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 43-52.

RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Míriam Aparecida. **Currículo, políticas públicas e ensino de geografia**. Goiânia: ed. da PUC-Goiás, 2015.

RACIONAIS MC’S. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Cosa Nostra, 1997.

RACIONAIS MC’S. **Nada como um dia após outro dia**. São Paulo: Cosa Nostra, 2002.

RATTS, Alex et al. Representações da África e da População Negra nos Livros Didáticos de Geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2012. Disponível em: [//rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/89](http://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/89). Acesso em: 11 abr. 2024.

RATTS, Alex. Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. **Revista Terra Livre**, São Paulo, ano 26, v. 1, n. 34, p. 125-140, jan-jun/2010.

REDE NOSSA SÃO PAULO. São Paulo, 2020. Mapa da Desigualdade indica CEP como fator de risco na pandemia. Disponível em: <https://www.nossasaopaulo.org.br/category/pandemia/>. Acesso em: 23 junho de 2021.

REZENDE-SILVA, Simone. **Negros na Mata Atlântica, comunidades quilombolas e a conservação da natureza**. 2008. 357p. Tese (Doutorado em Geografia Física) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

ROCHA, Lauro Cornélio da. A formação de educadores(as) na perspectiva etno-racial na rede municipal de ensino de São Paulo (2001-2004). In: ROMÃO, Jeruse. (Org.) **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. V. 1, 2005, p. 201-218.

SACRITAN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SÃO PAULO. Programa de metas da cidade de São Paulo. 2013. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/planejamento/arquivos/15308->

[004_AF_FolhetoProgrmadeMetas2Fase.pdf](#)> Acesso em: 23 jun. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Geografia** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Geografia.** – São Paulo: SME / COPED, 2016.

SÃO PAULO. São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Geografia.** São Paulo SME / COPED, 2018.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 155-172.

SANTOS, Kauê Lopes dos. Pontas em circuito: **As inserções de Gana na divisão internacional do trabalho contemporânea.** 2017. 271f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, Mariza Fernandes. A temática racial nas teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação em geografia no Brasil (1987-2018). **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 12, n. Ed. Especi, p. 54–77, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/854>. Acesso em: 11 abr. 2024.

SANTOS, Milton. **Ser negro no Brasil hoje: Ética enviesada da sociedade branca desvia enfrentamento do problema negro.** Folha de São Paulo, São Paulo, domingo, 07 de maio de 2000. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0705200007.htm>>. Acesso em: 23 junho de 2021.

_____. **A natureza do espaço: Técnica, Tempo, Razão e Emoção.** 4. ed. São Paulo: EdUSP, 2006.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639/03. In: _____. (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 21-40.

_____. Refletindo sobre a Lei 10.639: possibilidades e necessidades do ensino de Geografia a partir de um tensionamento do Movimento Negro. In: Encontro de Geógrafos da América Latina, 12°. Montevideo. **Anais...** do XII EGAL, Montevideo: Universidade da República, 2009.

_____. Ensino de geografia e currículo: questões a partir da Lei 10.639. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 34, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/315>. Acesso em: 11 abr. 2024.

_____. A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**, Rio de Janeiro, ano VII. n. 1, p. 4-24, 2011.

SANTOS, Ronald Coutinho. **Relações de Poder na construção do currículo praticado: uma análise de conflitos na prática cotidiana de professores na implementação da Lei 10.639 no Ensino de Geografia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia), Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: BRASILIA/SECAD-MEC. (Org.) **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03**. Brasília-DF: MEC; BID; UNESCO, v. 1, 2005, p. 21-37.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental ciclo II: Geografia**/Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Geografia**. São Paulo SME / COPED. – (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria). 2016.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Geografia**. – 2. ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

SCHUTZER, Herbert. **Geopolítica brasileira na África Subsaariana: assertivas cooperativas e ou conflitivas dos governos de Geisel (1974-1979) e Lula (2003-2006)**. Um estudo de geopolítica comparada. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVA, Daniela Florêncio da. **Das migrações forçadas à contenção territorial: as geografias do campo de refugiados de Dadaab no Quênia**. 2016. 234 f. Tese (Doutorado em Geografia), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2016.

SILVA, Patrícia Paula da. **A geografia das religiões afro-brasileiras em Itu – SP**. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Robson Novaes da. **A proposta curricular Mais Educação São Paulo: a docência da Geografia e o ciclo interdisciplinar como constituintes de políticas públicas para educação**. 265f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. Apresentação. In: GOODSON, I. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 2013a. p. 7-13.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2013b. p. 185-201.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução ao currículo**. 3. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2019.

SILVA, Waldnely Gusmão da. **Lei 10.639/03: a representação da África e dos Afrodescendentes nos livros didáticos de Geografia no Brasil 2005-2014**. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

SILVEIRA, Bruno Xavier. **Da Bonja pro Mundo: o território vivido como potência identitária no ensino de Geografia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia), Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SOJA, Edward. **Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade mundo nos anos iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

_____. Permanências e mudanças no currículo de geografia dos anos iniciais ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 11, p.160-184, jan./jun., 2016.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: parte I (ABNT) / Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica; Vânia Martins Bueno de Oliveira Funaro, coordenadora; Vânia Martins Bueno de Oliveira Funaro [et al.]**. 4. ed. São Paulo: AGUIA, 2020

VAZZOLER, Leomar dos Santos. **A questão racial no ensino de Geografia**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

VESENTINI, José William. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: _____. (Org.) **O ensino de Geografia no século XXI**. São Paulo: Papirus, 2004. p.187-218.

_____. **A geografia crítica no Brasil**. 2001. Disponível em: <http://www.geocritica.com.br/artigos.htm>. Acesso em: 03 de dezembro de 2015.

_____. **Ensaio de Geografia Crítica: história, epistemologia e (geo)política**. São Paulo: Plêiade, 2009.

VILELA, Carolina Lima. **Currículo de geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso**. 2013. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

VLACH, Vânia. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva historiográfica. In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 187-218.