



Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Geografia - UFPR

DO CONHECIMENTO DA LEI Nº 10.639/2003 À SUA APLICABILIDADE NO ENSINO DA GEOGRAFIA NA ESCOLA ESTADUAL ANDRÉ AVELINO RIBEIRO – CUIABÁ (MT)

FROM THE KNOWLEDGE OF LAW No. 10.639/2003 TO ITS APPLICABILITY IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY AT THE ANDRÉ AVELINO RIBEIRO STATE SCHOOL – CUIABA (MT)

(Recebido em 30-08-2022; Aceito em: 29-04-2024)

Fernanda Ribeiro Marinho

Mestranda em Geografia pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – Cuiabá, Brasil
frm1703@gmail.com

Camila Salles de Faria

Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo – São Paulo, Brasil
Professora do Departamento de Geografia na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) – Cuiabá, Brasil
camsalles@gmail.com

Resumo

As ações de luta por décadas dos Movimentos Negros introduziram conquistas na educação brasileira. Entre elas destaca-se a Lei 10.639/2003, que garantiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira nas escolas de todo o país. Ela provocou mudanças nos principais documentos que são a base da Educação Brasileira, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017), entre outros. Esse contexto permeia essa pesquisa, que objetiva compreender a aplicabilidade da referida lei pela temática racial no ensino de Geografia da Escola Estadual André Avelino Ribeiro. Para tal utilizou o Projeto Político Pedagógico (PPP), os materiais didáticos desenvolvidos pelos professores de Geografia da escola em período da pandemia, principalmente para o ano de 2021 e a entrevista semiestruturada. A partir disso, foi possível entender a percepção e a abordagem dos professores pautados em uma responsabilidade política e pedagógica, a fim de evitar discriminação e racismo. No entanto, considera-se que apesar do conhecimento sobre o tema por parte dos professores, há um déficit na abordagem oriundo dos materiais utilizados na escola em que a temática quando era tratada ocorria de maneira breve e superficial.

Palavras-chave: Movimentos Negros; Racismo Estrutural; Material Didático, Ensino de Geografia.

Abstract

The actions of struggle for decades of the Black Movements introduced achievements in Brazilian education. Among them, Law 10.639/2003 stands out, which guaranteed the mandatory teaching of African History and Afro-Brazilian Culture in schools across the country. It provoked changes in the

main documents that are the basis of Brazilian Education, such as the National Curricular Common Base (BNCC 2017), among others. This context permeates this research, which aims to understand the applicability of the aforementioned law for the racial theme in the teaching of Geography at the André Avelino Ribeiro State School. For this, it used the Political Pedagogical Project (PPP), the didactic materials developed by the school's Geography teachers in the period of the pandemic, mainly for the year 2021 and the semi-structured interview from this, it was possible to understand the perception and approach of teachers guided by political and pedagogical responsibility, in order to avoid discrimination and racism. However, it is considered that despite the knowledge on the subject by the teachers, there is a deficit in the approach arising from the materials used in the school in which the theme when it was treated occurred in a brief and superficial way.

Keywords: *Black Movements; Structural Racism; Didactic Material, Teaching Geography.*

Introdução

Perpassadas quase duas décadas da promulgação da Lei 10.639/2003 torna-se importante compreender sua aplicabilidade nas escolas de educação básica por meio do ensino de Geografia. A sanção da referida lei se apresenta como uma conquista diante da luta contemporânea dos movimentos negros, um instrumento para “reposicionar o negro no mundo da Educação” e construir visões plurais de mundo, em contraposição a visão eurocêntrica, colonizadora e dominante, que sob o discurso da modernidade, exalta os conhecimentos ocidentais e desconsidera os demais saberes (SANTOS, 2007).

Diante desse objetivo parte-se da compreensão das legislações como produto das relações sociais de uma sociedade desigual e por isso, reverbera sua conflitualidade (THOMPSON, 1987). Portanto, não somente consolida e legitima o poder da classe dominante. No entanto, há que considerar o “longo caminho” desde sua criação até sua realização prática, pois sua aplicabilidade pode depender dos lugares e das relações sociais existentes. Neste caso, permite a inserção de práticas pedagógicas que podem gerar mudanças sobre as relações étnico-raciais no Brasil e desconstruir narrativas que reforcem o racismo, a segregação e a desigualdade nesta sociedade em o racismo configura-se como estrutural, em que integra sua organização econômica, política e jurídica e molda a vida social cotidianamente (ALMEIDA, 2018). Isto, para o autor, significa que o racismo “como processo histórico e político cria as condições para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistêmica” (ALMEIDA, 2018, p. 39).

Fato que, segundo o autor, reflete nas instituições já que são oriundas dessa sociedade, e reproduzem, simultaneamente, a manutenção da ordem social dominante e a conflitualidade racial. Neste contexto, encontram-se as escolas, assim como o ensino, que se configuram ao mesmo tempo, historicamente e contraditoriamente, como instrumentos de dominação e de libertação, ou seja, que corroboram para reprodução do capital (compondo a classe trabalhadora) e para mudanças sociais e

conquistas democráticas (VESENTINI, 1999; MÉSZÁROS, 2008). Portanto, há uma relação complexa entre escola-sociedade, prenhe de tensões que envolvem a instituição, o currículo e a sociedade, em destaque, nos últimos anos, para os movimentos sociais que pressionam por “para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memória, história e cultura” (ARROYO, 2013, p. 19).

Neste contexto, está a Lei 10.639/2003 que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino na escola básica (fundamental e médio) sobre História e Cultura Afro-Brasileira, ou seja, sobre “a 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” (§ 1). Tais assuntos relacionam-se ao ensino de Geografia ao entender sua possibilidade enquanto ciência que sob a ótica da Geografia Crítica, o qual apresenta na análise o movimento da leitura do real e da materialidade histórica das relações sociais, em que se articulam os aspectos raciais e a dimensão espacial, ou seja, permite pensar as contradições na formação socio territorial brasileira, que contemple simultaneamente o protagonismo dos negros como sujeitos sociais e seu processo de segregação ao longo da história, ou ainda, discutir as diversas temáticas e conceitos sobre a África.

Para verticalização dessa análise propõe-se a compreensão da aplicabilidade da referida lei na Escola Estadual André Avelino Ribeiro, localizada no bairro do CPA I (Centro Político Administrativo) da cidade de Cuiabá no Mato Grosso, no período pandêmico da Covid-19. Ela funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno e possui aproximadamente 1.100 alunos, conforme o Projeto Político Pedagógico (2021), regularmente matriculados no Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano).

A escola pertence a região norte de Cuiabá que é composta por aproximadamente 60% de população negra (CENSO IBGE, 2010). Insere-se em um contexto social bastante diversificado, pois situa-se em bairro considerado de classe média (CPA I), circundada por áreas de lazer, estruturas de transporte, comércio e serviços, saúde, segurança e educação. Porém, a maior parte dos alunos advém de localidades periféricas de nível socioeconômico baixo/baixíssimo, conforme dados da pesquisa por amostragem realizada pela equipe gestora com pais e alunos (maio/2021). De acordo com a pesquisa, apenas 24,8% dos estudantes residiam na região do bairro Morada da Serra (CPA I, II, III e IV), os outros 75,2% moravam nos bairros circunvizinhos como Jardim Vitória, Jardim União, Dr. Fábio, Novo Paraíso, 1º de março, etc. Aproximadamente 85% dos pais e/ou responsáveis estavam empregados no setor informal, já que trabalhavam em sua maioria como autônomos, em destaque os prestadores de serviços, as empregadas domésticas, entre outros. A maioria (60%) tinha renda familiar de até 2 salários mínimos e declarou não possuir casa própria, morava mediante o pagamento de

aluguel ou por cedência. Diante do contexto da escola destaca-se a contribuição do ensino de Geografia para o entendimento crítico da realidade em que o aluno se insere. Ressalta Cavalcanti:

A função da Geografia está ligada à capacidade que os sujeitos precisam ter de ler e analisar criticamente o espaço geográfico compreendendo as intenções, tensões e contradições presentes e qual seu papel na prática cotidiana, possibilitando desta forma, uma inserção efetiva e reflexiva neste espaço. É importante que os estudantes conheçam o mundo em que vivem, se localizem e representem linguisticamente e graficamente, construindo uma consciência espacial. A Geografia deve prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreender a realidade sob o ponto de vista da espacialidade. (CAVALCANTI, 1998, p. 11).

Ao partir da realidade do aluno o ensino Geografia proporciona que entendam o espaço enquanto social e estes como sujeitos produtores deste espaço diante das contradições existentes, almejando o exercício da cidadania e da criticidade. No entanto, este caminho prossegue-se na relação entre “local-global” para interpretação do mundo e da sociedade, em que se destacam os temas como a diversidade étnico-racial, a desigualdade, etc., dispostos na lei 10.639/2003.

No entanto, há que se ponderar os desafios no ensino da Geografia e a implementação do “Novo Ensino Médio” (lei nº 13.415 de 2017), que propôs transformações no currículo, na organização no Ensino Médio e no trabalho dos professores. Tal reforma objetiva reduzir a Educação aos anseios econômicos do país, sob o discurso de “preparar” o jovem para o mercado de trabalho. Entre as mudanças houve a diluição de disciplinas, como a Geografia, que passa a compor os itinerários formativos, neste caso Ciências Humanas e Sociais Aplicadas sem a garantia de sua inserção no currículo.

Neste sentido, com o intuito de compreender a aplicabilidade da lei nº 10.639/2003 e sua relação com o ensino de Geografia na Escola Estadual André Avelino Ribeiro optou-se por uma pesquisa qualitativa, a partir da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), do material didático produzido pelos professores no contexto pandêmico da COVID-19, o qual substituiu temporariamente os livros didáticos e de entrevistas com os três professores de Geografia.

As entrevistas semiestruturadas ocorreram por meio de perguntas abertas, para quais foram convidados os professores de Geografia a responderem¹, pois optou-se por essa técnica de pesquisa para garantir maior liberdade ao conteúdo das respostas (MARCONI, LAKATOS, 2003). As questões principais versaram sobre a temática racial: o conhecimento sobre a lei nº 10.639/2003, as práticas pedagógicas voltadas para sua aplicabilidade e suas consequências para transformação da “vida escolar” pelo combate ao racismo e as práticas discriminatórias.

¹ Em consonância com a Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre normas para Pesquisa das Ciências Humanas e Sociais, foi realizada uma conversa prévia com a apresentação e esclarecimentos sobre a pesquisa. No entanto, os entrevistados serão retratados no texto de forma genérica como A, B e C, suprimindo-lhes as identificações pessoais.

Partindo-se desses três eixos, por meio da metodologia quantitativa, construiu-se uma análise articulando a interpretação dos documentos (PPP e materiais didáticos) e do conteúdo das entrevistas.

Do conhecimento da lei nº 10.639/2003 à sua aplicabilidade.

Oficialmente a legislação que versa sobre a obrigatoriedade da educação das relações étnicas raciais encontra-se no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual André Avelino Ribeiro. Documento produzido pela comunidade escolar que se configura como um elemento identitário e norteador da organização das ações escolares. Nele, as relações étnico-raciais aparecem “assegurados no componente curricular de História” e,

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem os cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, o respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia. Portanto, a escola reconhece e valoriza as relações étnico-raciais, visando à superação de manifestação de preconceito, discriminação, bullying, racismo e desigualdade social presente na sociedade e reproduzido no ambiente escolar. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – ESCOLA ESTADUAL ANDRÉ AVELINO RIBEIRO, 2021, p. 24.

Embora ressalte a importância da educação das relações étnico-raciais o PPP não propõe um olhar multidisciplinar, por meio da transversalidade e da pluralidade para a temática. Corroborar para tal argumento a afirmação do professor C entrevistado, “a Lei está sendo trabalhada nos últimos dois anos na escola de forma bastante pontual, durante a semana de 20 de novembro, fazendo parte de um projeto de Africanidade, em que todos os professores são envolvidos nessa temática”, ou como ressalta o professor B que “durante o ano letivo a lei só é trabalhada em eventos, como a semana de 20 de novembro e em alguns momentos esporádicos em sala de aula”.

Ambos os professores destacam a data de 20 de novembro em que se comemora o dia da Consciência Negra e que passou obrigatoriamente a ser incorporada nos calendários escolares (art. 79-B) em consonância com a lei 10.639/2003. Para Arroyo (2013) há uma importância das datas comemorativas na quebra da rotina monótona da sala de aula e muitos desafios de configurarem, em um curto tempo, as múltiplas aprendizagens de identidades coletivas, da memória e da história, as quais vão depender da articulação dos docentes com os conteúdos. Fato que leva a pensar que as ações práticas da educação das relações étnico-raciais devem superar esses momentos específicos, para haja “construção de outras visões de mundo alternativas à eurocêntrica que domina a nossa formação” (SANTOS, 2007, p. 23) e a desconstrução de que a desigualdade é produto de um fato histórico e não reconstruída diariamente.

O professor A mostra a presença da educação das relações étnico-raciais em outro evento escolar, “a temática foi trabalhada na escola André Avelino, abordando as culturas de máscaras africanas, dentro das feiras das nações, tendo uma turma que apresentou sobre o continente africano”. Fato que remete outro desafio, ao trabalhar a temática de forma fragmentada na escola, que é da constituição de visões homogeneizantes e de estereótipos (muitas vezes folclorizados) produzidos pelo racismo. Ainda segundo o professor A:

essa lei é trabalhada somente na semana de 20 de novembro, tentando romper, com essa ideia que no Brasil não existe racismo. É por isso que utilizo a história, contextualizando-a, que não se pode acreditar no que é colocado no livro didático, pois são, em sua grande maioria, tendenciosos, e não trazem a realidade do processo escravista.

Ele apresenta outro desafio em relação à temática que é o de romper com a leitura da inexistência do racismo no Brasil presente nos materiais didáticos e, muitas vezes, na escola. Essa leitura pauta-se na noção de democracia racial, fruto de um debate intelectual que nos anos de 1930 propagou o processo de desafricanização de vários elementos culturais, sob o discurso oficial de que “o mestiço vira nacional” e da harmonização da convivência racial (SCHWARCZ, 2012), como elemento do projeto de adaptação da sociedade e do Estado para o desenvolvimento do capitalismo industrial. A democracia racial torna-se, assim, ideologia e fundamenta práticas racistas hodiernas (ALMEIDA, 2008). Essas práticas, segundo Munanga (2005), consciente ou inconscientemente, permeiam a sociedade e refletem no ambiente escolar (na sala de aula, nos materiais didáticos, etc.), principalmente porque os professores e os educadores convivem com o desafio da diversidade, mas foram formados sob a ótica da democracia da racial e da visão eurocêntrica.

A democracia racial aparece no senso comum como base para a negação de direitos dos negros como as políticas afirmativas e, principalmente, no que se refere às cotas raciais, como ressalta o professor C:

eu escuto muito isso, que os negros não são inferiores, e por isso não devem ser privilegiados com as cotas. A minha resposta é sim, em nenhum momento o negro deve sentir-se inferior, porém as condições sociais, financeiras, de oportunidades dos negros, são menores que as condições sociais do branco. Podemos exemplificar essa reflexão quando analisamos os cursos de medicina, direito e as engenharias das universidades públicas e particulares, e verificar a quantidade de negros que estão matriculados nesses cursos, que são considerados elitizados.

Reforça, ainda, o professor B, que “a política de Ações Afirmativas tem contribuído de forma muito positiva para ao acesso dos negros em todas as esferas da educação brasileira e desta forma diminuindo essa disparidade e acesso à educação entre brancos e negros”.

As cotas se apresentam com um dos instrumentos para os ingressos e a permanência de negros/negras na universidade pública e, que segundo Munanga (2001), seus contrários “utilizam de modo especulativo argumentos que pregam o *status quo*, ao silenciar as estatísticas que comprovam a

exclusão social do negro” e imaginam que “medidas macroeconômicas poderiam miraculosamente reduzir a pobreza” (2001, p. 42).

Outro obstáculo a ser superado para a aplicabilidade da lei 10.639/2003 e da educação das relações étnico-raciais está no material didático. O livro didático foi implementado oficialmente nas primeiras décadas do século XX, quando vigorou um controle político e ideológico superior ao didático de seus conteúdos, e este passou a incorporar a “consciência nacional” promulgada pelo Estado Novo (MARTINS, SALES, SOUZA, 2009). Ainda, segundo os autores, ao longo dos anos esse controle foi se mantendo por parte do MEC (Ministério da Educação) e acarretando uma padronização dos conteúdos, das atividades e das concepções. Essa padronização passa a ser gestada pelo Estado, determinada pelos Organismos Internacionais (OIs) e seguida pelo mercado editorial. Isto porque o livro didático transforma-se em mercadoria e as editoras buscam a “aprovação” do material, sua inserção ao PNLD (Programa Nacional de Livros Didáticos) e, conseqüentemente, uma parcela lucrativa desse negócio. Ressalta-se que em 2020 foram destinados à compra de livros didáticos 1,39 bilhão de reais, conforme os dados do PNLD².

O livro didático tornou-se um controlador social e do currículo escolar, que se faz pela ilusão da “autonomia” do professor em sua escolha e na manutenção da ideologia do capitalismo (como exigido pelos OIs), o que reverbera nas ações práticas em sala de aula (MARTINS, SALES, SOUZA, 2009). Para os autores se constitui em poderosa ferramenta pedagógica, política, ideológica e cultural, “pois reproduz e representa os valores da sociedade quanto à visão da ciência, da história, da interpretação de fatos e do próprio processo de transmissão do conhecimento” (2009, p.17).

No entanto, pondera Arroyo (2013) que os livros didáticos, assim como o currículo, encontram-se em disputa, também, pelos movimentos sociais, que reivindicam a legitimidade e o reconhecimento de outras histórias e memórias coletivas antes invisibilizadas ou deturpadas pela história oficial. Para Silva (2011) os movimentos negros foram responsáveis pela introdução nas instituições sobre o racismo e a discriminação racial, da desconstrução do mito da democracia racial e da ideologia do branqueamento, da relevância para todo o Brasil da data de 20 de novembro como de destruição do Quilombo dos Palmares e de Consciência Negra, entre outros.

Neste contexto, as temáticas como relações raciais foram introduzidas nos livros didáticos e alterou as formas de como representam os negros e as negras. Silva (2011) mostra ao analisar os livros de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental tais mudanças já na década de 1990, ressalta que os negros ganham um caráter humanizante, como por exemplo, como nomes próprios, sem estigma e

² In: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>, acesso em 25 de set./2022.

com descrição sem preconceito. No entanto, conclui a autora que permanece a invisibilidade dos negros e a omissão dos Movimentos Negros nos livros didáticos.

Já para Ferracini (2012) o conteúdo da África nos livros escolares de Geografia mantém historicamente o enfoque de dominação territorial de caráter colonial imperialista. Desde o início do século XX com os manuais até os livros didáticos do início do século XXI, há uma leitura que indissocia a África da Europa, caracterizada pela dependência política, econômica e cultural, o que qualifica esses documentos como um elemento difusor de aspectos coloniais, imperialistas e racistas, influenciando a população em respeito ao continente africano.

A educação das relações étnico raciais nos livros de didáticos de Geografia, segundo os professores da Escola Estadual André Avelino Ribeiro, apresentam abordagens “ultrapassadas”, “tendenciosas”, “superficiais”, “parciais”, “com uma visão eurocêntrica, que traz a imagem subalterna do povo negro e do continente africano”, ou

“com a invisibilidade do povo negro, a negatividade relacionada à África continua as mesmas, como não tem expectativas que isso mude tão rápido, opto por trabalhar essa temática sempre associando outros autores e fortalecendo o diálogo junto aos alunos.”

Já o professor B discordou e destacou as mudanças

É observado que os livros didáticos vêm mudando nos últimos anos, passando a abordar essa temática, fazendo com que os alunos “aceitem”, principalmente essas religiões africanas, procurando ressaltar a riqueza da diversidade cultural. Abordam as danças e outros rituais, fazendo com que o aluno tenha um olhar mais tolerante para essas religiões. Porém, se o livro didático não trabalha esse tema, ele não ao menos é citado na sala de aula.

O professor pondera a importância do livro didático. Isto porque nas escolas públicas de Mato Grosso, assim como no Brasil, o livro didático é o principal recurso no processo de ensino-aprendizagem, e configura-se como um instrumento de impacto social, porque introduz o aluno no mundo do saber científico e lhe dá acesso às pluralidades culturais, históricas e artísticas. No entanto, para Martins, Sales e Souza (2009) “nas condições atuais de funcionamento da escola brasileira, o professor passa a ser o grande mediador dos conteúdos ideológicos veiculados pelos livros didáticos, acabando por reproduzir as ‘verdades’ transmitidas por esses instrumentos didáticos” (2009, p. 21).

Tal reprodução se impõe não pelo livro didático em si, mas pelo currículo, o que faz com que se propague em outros materiais didáticos produzidos pelos professores. Isto ganhou maior nitidez no contexto pandêmico da COVID-19, principalmente em 2021, quando não se utilizou livros didáticos, mas um material apostilado, produzido pelos professores da disciplina de Geografia da escola. Esse período foi antecedido pelo agravamento dos casos e mortes pela Covid-19 no estado que acarretou na suspensão total das atividades escolares (de março a julho de 2020) regulamentada pelo decreto n.º 425 em 25 de março de 2020, na implementação do ensino remoto emergencial (de agosto de 2020 a

agosto de 2021, para a Escola de Estadual André Avelino Ribeiro) e, posteriormente, no formato híbrido (de agosto a outubro de 2021) até o retorno total do presencial (a partir de 18/10/2021).

Nesse contexto, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC – MT) determinou por meio do Continuum Curricular 2020/2021 a reorganização do calendário escolar em todas as unidades educacionais da rede, uma medida que visava assegurar a aprendizagem dos estudantes, garantindo as habilidades e os objetivos de aprendizagens essenciais não alcançados no ano letivo de 2020, e os previstos para o ano letivo de 2021. Entre as ações estavam a readequação da carga horária por bimestres e a produção do material didático para a utilização nas aulas remotas pelos professores da Rede Estadual. Estes deveriam seguir o orientativo da Seduc, que pré-estabeleceu as Habilidades da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Importa analisar estes materiais didáticos produzidos pelos professores durante o contexto pandêmico em sua relação com a temática das Relações étnico-raciais, considerando os textos verbais, as imagens, os mapas, as tabelas e os gráficos. No entanto, ressalta-se que há uma parcialidade dos materiais didáticos disponibilizados, devido ao problema do sistema interno da Escola, que acarretou a perda de arquivos.

Quadro 01: Material Didático - 1º ano - Ensino Médio

Período	Habilidades	Objetivo de Conhecimento	Aplicabilidade da lei 10.639/2023
Fev.	EM13CHS101 (Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.) EM13CHS106 (Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Introdução aos Estudos Geográficos, Correntes básicas da Geografia: Espaço geográfico, Paisagem, Lugar e Território	Não
Mar.	EM13CHS101; EM13CHS106 e EM13CHS103 (Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas).	Noções de orientação geográfica: a informação geográfica e a cartografia.	Não
Abr/Mai	EM13CHS103; EM13CHS106	Representações cartográficas, escalas e projeções. Mapas temáticos e gráficos.	Não

Fonte: Os Autores (2022)

A análise dos materiais didáticos do 1º ano do Ensino Médio revela há uma inexistência sobre a historicidade e contribuição do continente africano e das relações étnico raciais para o ensino da Geografia. Destaca-se momentos de possibilidade da inserção da temática, quando os autores trazem os conceitos de Povo, Nação e País, no entanto não discorrem sobre as contribuições dos povos africanos na construção da nação brasileira e na formação da identidade do povo, nem mesmo quando tratam da Formação do Estado e do Território no Brasil, citam outros povos (como judeus, ciganos e palestinos, por exemplo). Os povos indígenas foram brevemente mencionados durante a constituição da colônia, com a “chegada” dos portugueses.

Nota-se, assim, a anulação do Povo Africano e sua invisibilidade na formação socio-territorial brasileira. Conforme ressalta Anjos (1989),

A África é o continente mais importante no suporte e na manutenção da estruturação do mundo nos últimos cinco séculos, particularmente na formação do Novo Mundo, a América. O Brasil, por sua vez, é a unidade política contemporânea que registra as maiores estatísticas de importação forçada de contingentes populacionais africanos ao longo dos séculos XVI ao XIX. Dessa forma, o território africano é um componente fundamental para uma compreensão mais apurada das questões que envolvem o papel da população de ascendência africana na sociedade brasileira. Por isso, o Brasil continental, plurirracial, multicultural e com uma historicidade em processo de reconstrução e uma diversidade étnica com conflitos, tem ainda, o desafio de assumir decisivamente a nação multiétnica resultante destes séculos de “convivência” com a África. Estes são pontos estruturais que preconizam a busca de equilíbrio na sociedade brasileira e no seu território e, sobretudo, um tratamento sobretudo um tratamento ético. Por isso mesmo, se fazem necessário, interpretações mais consistentes das origens das suas populações nos primórdios das suas formações; de um melhor entendimento e representação da dinâmica desta diáspora no espaço e uma melhor configuração da sua identidade territorial ancestral. (ANJOS, 1989, p. 262).

Fato que levaria a compreensão da formação socio territorial brasileira e da diversidade para, somente assim, concretizar-se a eliminação/superação das discriminações presentes em uma sociedade fundamentada no racismo estrutural.

Quadro 02: Material Didático - 2º ano - Ensino Médio

Período	Habilidades	Objetivo de Conhecimento	Aplicabilidade da lei 10.639/2003
Fev.	(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas. (EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável. (EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em	Meio Ambiente, Conservação e Sustentabilidade.	Não

	diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais. (EM12CH02) Relacionar a exploração e a utilização da natureza à adequação da matriz energética e ao modelo de produção econômica vigente. (EM12CH03) Identificar como políticas públicas, vinculadas a questões socioambientais, promovem alterações nos territórios, investigando suas finalidades e impactos.		
Mar.	EM13CHS204, EM13CHS304, EM13CHS404, EM12CH02, EM12CH03.	Agropecuária e Agricultura.	Parcialmente
Abr/Mai	EM13CHS204, EM13CHS304, EM13CHS404, EM12CH02, EM12CH03.	Urbanização e Urbanização Brasileira	Não

Fonte: Os Autores (2022).

Já a análise dos materiais didáticos do 2º ano do Ensino Médio mostra uma parcialidade sobre a historicidade e a contribuição do continente africano e das relações étnico raciais para a ciência Geográfica como um todo. Encontra-se somente em um dos materiais didáticos mesmo sendo uma das habilidades presentes (EM13CHS204, no que tange a ocupação territorial, os conflitos e a diversidade étnico-cultural) na BNCC, ou seja, um conhecimento necessário para mais de um dos objetivos no período. Nota-se, assim, a presença da temática somente para o desenvolvimento da agricultura e sua ausência nas discussões entre meio ambiente e urbanização.

Os professores trazem no material didático um excerto do livro “E se Obama fosse Africano? Outras intervenções (2011), de Mia Couto, biólogo moçambicano, para problematizar a relação entre o homem e os elementos da natureza, principalmente com o desenvolvimento da agricultura, e a metamorfose da apropriação da terra. Destacam os avanços das técnicas da agricultura e as contribuições do continente africano e da população negra na formação cultural, econômica e social brasileira.

Quadro 03: Material Didático - 3º ano - Ensino Médio

Período	Habilidades	Objetivo de conhecimento	Aplicabilidade da lei 10.639/2003
Fev.	EM13CHS404 (Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.)	Globalização	Não
Mar.	EM13CHS604 (Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.)	Estado, nação e território, Geopolítica e Guerra Fria.	Não

Fonte: Os Autores (2022)

Novamente há a inexistência da temática nos materiais didáticos do 3º ano do Ensino Médio produzidos pelos professores. Isto quer dizer que tanto a população negra como o continente africano não são citados nas discussões entre Globalização, Estado, Nação, Território e Geopolítica. Essa ausência acaba por destacar a invisibilidade do povo negro, seja nos materiais didáticos distribuídos pelos órgãos responsáveis ou naqueles produzidos pelos professores

Tais análises indiciam que mesmo criticando os conteúdos geográficos dos livros didáticos os professores acabaram por reproduzir uma abordagem fragmentada, baseada em inventários de saberes e com reduzida articulação. Configuram-se como elementos presentes em uma “educação bancária”, ou seja, aquela pautada na simples transmissão conteudista, em que o professor se configura como “um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes” (FREIRE, 1996, p. 13)

Portanto, há que se reconhecer a existência da crise neste Ensino de Geografia crítica, que se pretende segundo o PPC da Escola, e para tal trazer ao cerne do debate o racismo estrutural e suas consequências atuais. Superando a invisibilidade, a omissão e os estereótipos construídos nessa sociedade sobre os negros e as negras, permeados por ideias preconceituosas e discriminantes, que reverberam no imaginário a anulação, a negatividade e a inferioridade do “outro”. Para almejar uma prática educativa antirracista que caminha a ensinar o educando a:

(i) conhecer sua posição no mundo, e para isto o indivíduo precisa conhecer o mundo; (ii) tomar posição neste mundo, que significa se colocar politicamente no processo de construção e reconstrução desse mundo. Se posicionar no mundo é, portanto, conhecer a sua posição no mundo e tomar posição neste mundo, agir. Saber Geografia é saber onde você está, conhecer o mundo, mas isto serve fundamentalmente para você agir sobre esse mundo no processo de reconstrução da sociedade: se apresentar para participar (SANTOS, 2007, p. 27).

Neste sentido, não cabe apenas reconhecer a existência do racismo no Ensino de Geografia, ou denunciar isoladamente casos, mas de atuar na transformação dessa sociedade, com a construção de práticas antirracistas que contestem o fundamento desse racismo estrutural.

Considerações Finais

Compreende-se que há muito a percorrer para uma aplicabilidade efetiva da lei nº 10.639 /2003 no ambiente escolar, assim como no ensino de Geografia da Escola Estadual André Avelino Ribeiro. Isto porque os documentos e as entrevistas analisadas revelam contradições, que reverberam na superficialidade na abordagem ou na inexistência, na omissão e na invisibilidade do negro/negra

Trata-se de traçar um caminho que percorra do conhecimento da legislação, da consciência de um racismo estrutural presente na sociedade (logo na/da escola) às proposições de práticas pedagógicas antirracistas. Para que haja uma mudança significativa é necessário a sensibilidade dos

professores, aflorando o olhar pedagógico para a temática da educação das relações étnico raciais que superem a momentaneidade de uma data comemorativa (como o 20 de novembro), os conteúdos existentes nos atuais livros didáticos, e levar para a sala de aula a realidade histórica vivenciada pelos negros e pelas negras. Construir relações interpessoais pautadas pelo respeito mútuo, com a anuência a diversidade, é um dos passos fundamentais para que se construa uma nação mais humana. Ademais, torna-se imprescindível que as licenciaturas das instituições de ensino superiores assumam sua responsabilidade sobre a temática, na construção de leituras plurais sobre o mundo para a elaboração das práticas pedagógicas antirracistas e para garantia dos direitos sociais e políticos dos negros e das negras.

Referências

- ALMEIDA, S. L. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANJOS, R.S.A. *Projetos retratos da África: uma abordagem cartográfica*, Relatório de Pesquisa. Brasília: UnB-CNPq, 1989.
- ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.
- CAVALCANTI, L.S. *Geografia, escola e construção de conhecimento*. Campinas: Papirus, 1998.
- FERRACINI, R.A.L. *A África e suas representações no(s) livro(s) escolares de Geografia no Brasil, 1890-2003*. São Paulo: FFLCH/USP (Tese de Doutorado), 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARTINS, E.F; SALES, N.A.O; SOUZA, C.A. *O Estado, o mercado editorial e o professor no processo de seleção dos livros didáticos*. In: *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 42, jan./abr. 2009, p. 11-26.
- MÉSZÁROS, I. *A Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2ª edição, 2008.
- MUNANGA. K. (org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- _____. *Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas*. In: *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 4, n. 2, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/515>. Acesso em: 24 set. 2022.
- SANTOS, R.E. *Diversidade, espaço e relações sociais: o negro na Geografia do Brasil – Belo Horizonte*. Ed. Autêntica, 2007.
- SCHWARCZ. L.M. *Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- SILVA, A. C. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?* Salvador: EDUFBA, 2011.
- THOMPSON, E. P. *Senhores e Caçadores: a origem da Lei Negra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- VESENTINI, J. W. *Educação e Ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação*. In: CARLOS, A. F. (org). *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 1999, pp. 50-61.
- VESENTINI, J. W. *Para uma geografia crítica na escola*. 3a.ed. São Paulo: Ática, 1992.