ANPEGE

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia

SEÇÃO TEMÁTICA

GEOGRAFIAS NEGRAS



REVISTA DA ANPEGE

ISSN 1679-768X

VOLUME 19

N. 38 (2023)

ANPEGE 30 ANOS

DOI: 10.5418/ra2023.v19i38.15699

REVISTA DA ANPEGE | v. 19 nº. 38 (2023) | e-issn: 1679-768x

OS CURSOS DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS

Courses in geography and education for ethnicorracial relations

Cursos de geografía y educación para las relaciones etnicorraciales

FERNANDO JOSÉ PRIMO DO NASCIMENTO

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Resumo: Segundo o primado eurocêntrico vigente na educação brasileira, no ensino de Geografia o lugar da África e da diáspora africana ainda é tratado de forma fragmentária, seguindo a narrativa colonial. A aprovação da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) implica na alteração desse cenário. O objetivo deste trabalho é identificar e analisar a implementação dessas legislações nos currículos dos cursos de graduação em Geografia a partir dos seguintes questionamentos: Os cursos constituíram disciplina(s) específica(s) para o ensino de Geografia da África ou da Educação para as Relações Etnicorraciais? Se sim, tais disciplinas são obrigatórias ou optativas? Se não, esses conteúdos são abordados em outras disciplinas? Houve contratação de docentes para ministrar tais disciplinas? Por fim, as disciplinas são ofertadas em quais modalidades (bacharelado/licenciatura)?

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Relações Etnicorraciais. Lei nº 10.639

Abstract: According to the prevailing Eurocentric primacy in Brazilian education, in the teaching of Geography the place of Africa and the African diaspora is still treated in a fragmentary way following the colonial narrative. The approval of Law 10.639/03 and the National Curriculum Guidelines (DCN) for the Education of Ethnic-Racial Relations (ERER) imply a change in this scenario. The objective of this work is to identify and analyze the implementation of this legislation in the curricula of undergraduate courses in Geography, based on the following questions: The courses constituted specific discipline(s) for the teaching of Geography of Africa or Education for ethnicorracial relations? If yes, are these subjects compulsory or optional? If not, are these contents covered in other disciplines? Were professors hired to teach these subjects? Finally, which disciplines are offered (bachelor's/licenciatura)?

Keywords: Teaching Geography. Ethnicorracial Relations. Law 10.639

Resumen: De acuerdo con la primacía eurocéntrica imperante en la educación brasileña, en la enseñanza de la Geografía el lugar de África y de la diáspora africana todavía es tratado de forma fragmentaria siguiendo la narrativa colonial. La aprobación de la Ley 10.639/03 y de las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) implican un cambio en este escenario. El objetivo de este trabajo es identificar y analizar la implementación de esta legislación en los planes de estudio de los cursos de pregrado en Geografía, a partir de las siguientes preguntas: Los cursos constituyeron disciplina(s) específica(s) para la enseñanza de la Geografía del Continente Africano o Educación por las relaciones étnicorraciales? En caso afirmativo, ¿son estas materias obligatorias u optativas? Si no, ¿estos contenidos están cubiertos en otras disciplinas? ¿Se contrataron profesores para impartir estas materias? Por último, ¿qué disciplinas se ofrecen (licenciatura/licenciatura)?

Palabras clave: Enseñanza de la Geografía. Relaciones Etnicorraciales. Ley 10.639.

INTRODUÇÃO

Fruto de um longo processo de luta dos movimentos negros, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003[1], foi homologada atendendo antigas demandas da comunidade afro-brasileira, na luta pelo reconhecimento e pela reparação, por parte do Estado, dos danos decorrentes do longo processo de escravização da população negra africana e de seus descendentes e dos efeitos do racismo ao longo de nossa história. Essa legislação alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao incluir, no currículo oficial das redes de ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", visando, principalmente, à construção de estratégias educativas que valorizem a descendência, a resistência, a cultura e a história das pessoas negras, destacando sua importância na formação da sociedade brasileira e resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004[2], que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, complementou o papel da Lei nº 10.639, ao tornar obrigatória a inclusão da ERER e das questões e temáticas que versam sobre os afrodescendentes nos conteúdos curriculares das disciplinas e atividades dos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES), conforme explicitado no Parecer CNE/CP 3/2004 (Brasil, 2004a, 2004b).

Desde então, os dispositivos legais citados passaram a orientar a formulação de propostas de ensino que sejam vinculadas à educação de relações etnicorraciais positivas e ao combate ao racismo, a partir da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e das populações africanas. Na prática, isso significa que todas as instituições de ensino, nos diferentes níveis e modalidades, sobretudo aquelas que desenvolvam programas de formação inicial e continuada de professoras/es, devem formular suas propostas curriculares a partir dos direcionamentos dos dispositivos legais citados anteriormente.

Educar para as relações etnicorraciais significa principalmente (re)educar negros e brancos, para relações de equidade racial. O acréscimo do termo "étnico", utilizado na legislação, é um marcador dessas "relações tensas devido a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática" (Brasil, 2004a, p. 5).

Como ressaltamos, tanto a Lei nº 10.639/2003 quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

1 Sancionada em 9 de janeiro de 2003 pelo recém-empossado presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Em 2008, a referida lei foi alterada para também incluir a história e cultura indígena.

2 De acordo com o parágrafo 1°, "As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004." BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

são resultantes do empenho e articulação dos movimentos sociais negros e de seus intelectuais, tendo na educação um ponto central para o combate ao racismo. Tais conquistas são mais um passo para o reconhecimento das injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil, sendo parte de um longo processo de transformação social em busca de uma educação racialmente democrática.

Todavia, somente a lei não é capaz de assegurar a inclusão e a discussão da temática étnico-racial nos currículos dos cursos de graduação, de pós-graduação, ou na produção acadêmica universitária, tampouco é capaz de garantir uma inserção condizente com seus objetivos. Por isso, tendo em vista a relevância social da temática etnicorracial nas Ciências Humanas nos últimos anos, mas sendo ainda uma temática pouco explorada na ciência geográfica, nosso propósito neste artigo é verificar como vem ocorrendo a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos cursos de Geografia.

Nossa pesquisa tem como foco os cursos de graduação em Geografia das universidades federais brasileiras, pois elas são o *locus* principal da produção de conhecimento acadêmico em diversas áreas, incluindo o campo da ciência geográfica; são instituições mantidas pelo governo federal e, em tese, seguem orientações governamentais; e seu corpo docente pertence a uma mesma carreira, indicando certa padronização administrativa, o que nos possibilita fazer uma comparação entre as diferentes instituições desse sistema de ensino.

Consultamos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de 53 cursos de graduação em Geografia, visando a analisar se os temas ERER e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são contemplados em disciplinas específicas e/ou trabalhados transversalmente em uma ou várias disciplinas. Identificamos, ainda, se tais disciplinas são obrigatórias ou optativas, e a quais modalidades de ensino são oferecidas, licenciatura e/ou bacharelado. Por fim, fizemos um levantamento junto às coordenações dos cursos tentando perceber se houve contratação de docentes para ministrar as disciplinas que estejam relacionadas às discussões sobre ERER.

Antecedentes da Lei nº 10.639 e a luta por uma educação racialmente democrática

Apresentar um histórico das lutas dos movimentos negros pelo direito à educação formal, uma educação racialmente democrática, merecia por si só um outro trabalho. No entanto, não é possível discutir a implementação da ERER sem antes apresentar, ainda que de maneira breve, alguns elementos desse longo processo.

A luta pelo direito à educação formal sempre fez parte das reivindicações dos movimentos negros, ainda que assumisse significados diferentes. Segundo Gonçalves e Silva (2000, p. 139), logo no início do século XX foram criadas as “entidades” ou “sociedades negras”, cujo objetivo era aumentar a capacidade de ação do movimento na sociedade

Revista da Anpege | v. 19 nº. 38 (2023) | e-issn: 1679-768x

e combater a discriminação racial, criando mecanismos de valorização. Ainda de acordo com os autores, a educação era vista ora como "estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho", outras vezes como "veículo de ascensão social e, por conseguinte, de integração", e, por fim, como um "instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano" (Gonçalves e Silva, 2000, p. 139).

Nas décadas de 1970 e 1980, os movimentos negros realizaram diversos encontros cujas pautas eram a identidade negra e a luta contra o racismo. A historiadora Beatriz Nascimento (1974) propunha uma "história do homem [sic] negro" na sociedade brasileira. Na reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, realizada em 1981, na Universidade Federal da Bahia, integrantes do movimento negro fizeram uma manifestação pela "História e cultura afro-brasileira" (Silva, 2020). Segundo Sales Augusto dos Santos (2014, p. 129), a partir desse momento, as demandas da área educacional ganharam ainda mais prioridade, sobretudo, nos eventos regionais realizados no Norte e Nordeste, com destaque para o "VIII Encontro de Negros do Norte-Nordeste", realizado em Recife em 1988, cujo tema foi "O Negro e a Educação". Nesse encontro, a preocupação central foi

> "(...) questionar a negação da importância do negro na formação social brasileira, através de meios oficiais de educação do País. Ao mesmo tempo procurou-se evidenciar estratégias de atuação dos movimentos negros, que possibilitassem resgatar o papel histórico, econômico e cultural da raça negra no Brasil, norteadas pelo fortalecimento da sua identidade étnico-cultural." (Santos, 2014, p. 129).

A escolha da temática "fundamentou-se na compreensão de que a educação é a base sobre a qual está estruturada a forma de pensar e agir de um povo" (Santos, 2014, p. 129). Por isso, os diversos outros encontros ocorridos nesse período priorizaram demandas educacionais inclusivas focadas, sobretudo, na inserção da população negra no ambiente escolar.

Além de constatar a "invisibilidade" das contribuições positivas do negro na formação da sociedade, surgiram estratégias para superar essa barreira, como, por exemplo, a criação de parâmetros curriculares "que terminassem com a colonização intelectual, o eurocentrismo (ou brancocentrismo) e os problemas atinentes à autoestima e à evasão escolar dos(as) discentes negros(as), todos decorrentes dos prismas ideológicos sustentados pelo sistema educacional" (Santos, 2014, p. 129).

Importa salientar que os movimentos negros não propuseram, e não o fazem atualmente, uma substituição do foco etnocêntrico europeu por um africano. Não se trata de um movimento de "revanche", mas de um movimento que luta pela equidade de representação social. Trata-se de ampliar o foco educacional para contemplar a diversidade cultural, social e econômica brasileira, incluindo, como salientamos anteriormente, as contribuições positivas dos descendentes de diferentes sociedades africanas, na formação do território nacional.

Assim, a mudança na legislação objetivou garantir o cumprimento dos dispositivos constitucionais da Carta de 1988, os quais asseguram o direito à equidade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem o igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (Brasil, 2014, p. 1).

Além dos encontros regionais, os movimentos negros organizados, bem como os intelectuais negros, atuaram em outras frentes, inclusive levando suas demandas para o debate político no Parlamento, tendo no senador Abdias Nascimento (1914-2011), um símbolo da luta antirracista, reconhecido internacionalmente. Sua atuação no combate ao racismo e ao genocídio do negro brasileiro e "sua voz ativa nas apresentações de propostas antirracistas provocaram uma ruptura com o pensamento harmônico e conservador que reinava no Congresso Nacional no que diz respeito às relações raciais brasileiras", destaca Santos (2014, p. 114-115).

Abdias também compreendia o papel transformador da educação. Por isso, entre outras ações, apresentou o Projeto de Lei (PL) nº 1.332, de 1983, que propunha "modificações nos currículos escolares e acadêmicos, em todos os níveis (primário, secundário, superior e de pós-graduação)", com o intuito de incorporar as "contribuições positivas" dos africanos e seus descendentes nos estudos de História do Brasil e História Geral (Santos, 2014, p. 114-115).

No território acadêmico, podemos destacar ainda os trabalhos das intelectuais Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez, que, ao lado de Clóvis Moura, Joel Rufino dos Santos, Andrelino de Oliveira, Rafael Sanzio, dentre outros/as, apresentavam suas ideias, não sem reações contrárias de parte de alguns intelectuais. Cabe destacarmos que as pesquisas de Campos sobre os padrões de segregação racial do espaço e as de Anjos sobre os aspectos geográficos da herança africana na formação do território brasileiro, ao colocarem a questão racial como um elemento fundamental para a análise do espaço, são um marco para a Geografia brasileira.

Para Alex Ratts, essas/es intelectuais negras/os "não foram recusados/as apenas por serem militantes ou por transformar a ideia de quilombo em 'ideologia'. A recusa acadêmica é mais funda: contrapõe-se a mulheres negras e homens negros como sujeitos do pensamento e como intelectuais em potencial [...]" (Ratts, 2002, p. 11). A elas e a eles cabiam tão somente os papéis de ativistas e/ou ideólogos negros, não o de pesquisadoras/es e produtoras/es de saberes. No entanto, suas vozes ajudaram a construir outras possibilidades interpretativas da história social brasileira. Através de suas vozes, o quilombo passou a se constituir numa "ideia-força, um território discursivo" (Ratts, 2002, p. 3). Essa ideia-força esteve presente na *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida,* em alusão aos 300 anos da morte de Zumbi, realizada em 20 de novembro de 1995, na capital da Federação, Brasília.

Nesse momento histórico da vida nacional brasileira, milhares de pessoas estiveram presentes na Esplanada dos Ministérios para reivindicar políticas públicas de combate ao racismo e às desigualdades raciais. Ao final da marcha foi entregue ao presidente da República o documento *Por uma Política Nacional de Combate ao Racismo*

e à Discriminação Racial: Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida (Brasília: Cultura Gráfica e Ed.), com propostas de "ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta" (ENMZ, 1996, p. 24 -25).

Dessa maneira, a luta dos movimentos e dos intelectuais negros, aliada a uma conjuntura internacional, com destaque para a realização da *III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, em Durban, na África do Sul, reposicionou a questão racial na agenda política brasileira, conseguindo inclusive sua maior inserção nas propostas dos programas de governo dos candidatos a presidente da República nas eleições posteriores.

Na sequência desse contexto, foi homologada, em janeiro de 2003, a Lei nº 10.639, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todo currículo escolar, inserindo mudanças na política educacional brasileira a partir da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece os preceitos e bases da educação nacional.

Santos (2019) lembra que, apesar de as reivindicações políticas da área de educação sempre perpassarem toda luta dos movimentos negros, foi necessário "mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira" (Santos, 2019, p. 263). Pois, somente em 2003, os movimentos negros conquistaram esse direito, quando o governo federal sancionou a Lei nº 10.639, "reconhecendo as injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil e dando prosseguimento à construção de um ensino democrático que incorpore a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil" (Santos, 2005, p. 32).

Mas a aprovação da referida lei pelo parlamento brasileiro ocorreu em meio a muitas negociações e disputas, cujo objetivo, segundo Araújo, foi limitar a "participação do movimento negro na elaboração, participação e fiscalização da sua implementação" (Araújo, 2021, p. 283). O resultado foi uma legislação com algumas brechas em função dos vetos a ela impostos.

> **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**
>
> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.
>
> O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:
>
> Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:
>
> "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

> § 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
>
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
>
> § 3º (VETADO)"
>
> "Art. 79-A. (VETADO)"
>
> "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."
>
> Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.
>
> Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República. (Brasil, 2004a, p. 2).

O parágrafo 3º do Art. 26A, vetado, estipulava um percentual mínimo (10%) de conteúdo semestral ou anual a ser ministrado nas disciplinas de História do Brasil e Educação Artística sobre a temática africana e afro-brasileira. O Art. 79-A, também vetado, "propunha a participação das universidades, instituições acadêmicas vinculadas ao tema e entidades do movimento negro brasileiro nos cursos de capacitação para professores" (Araújo, 2021, p. 284). No entanto, devido às alterações provocadas na LDB, a Lei nº 10.639 obrigatoriamente passou por uma análise do Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo parecer final sobre a matéria acabou corrigindo essa última falha.

O Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004, foi elaborado a partir dos dados coletados por meio de questionários enviados aos grupos do Movimento Negro, aos Conselhos de Educação, a militantes, profissionais da educação que desenvolvem trabalhos com a temática racial, pais e mães de alunos, entre outros atores (Brasil, 2004a, p. 2). A responsável por sua relatoria foi a professora, pesquisadora, militante político-social e intelectual orgânica Petronilha Beatriz Gonçalves Silva, cuja trajetória[3] de lutas e conquistas no ambiente acadêmico, como professora universitária, e sua militância nos movimentos sociais resultaram num processo que reúne uma visão acadêmico-científica e ao mesmo tempo uma visão combativa, que possibilitou corrigir as brechas da legislação.

Foi somente a partir do Parecer CNE/CP nº 03 que a inclusão dos conteúdos da ERER nas disciplinas e atividades curriculares dos cursos ministrados pelas instituições de ensino superior tornou-se obrigatória.

> [...] Art. 1° A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

3 Em 1989, ingressou como docente na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde se aposentou como Professora Titular em Ensino-Aprendizagem das Relações Étnicorraciais. Em 2012, mesmo ano de sua aposentadoria, recebeu o título de Professora Emérita da UFSCar.

> § 1° As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.
>
> § 2° O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento. (Brasil, 2006, p. 253).

Além de instituir a obrigatoriedade da ERER nas atividades desenvolvidas pelas instituições de ensino superior, o parecer estabelece no parágrafo 2º do Art. 1º que sua inserção faz parte do processo de avaliação periódica de funcionamento desses estabelecimentos de ensino. Como reafirma Monteiro (2006, p. 125), a Resolução CNE/CP 1/2004 deve ser referendada tanto nas atividades acadêmicas (disciplinas, módulos, seminários, estágios) quanto em outras atividades específicas do conhecimento pelos "cursos de formação dos profissionais da educação (Pedagogia, Licenciaturas em História, Geografia, Filosofia, Sociologia/Ciências Sociais, Artes e as correlacionadas, assim como Curso normal superior)" (Brasil, 2006, p. 125).

ERER e currículo de Geografia

Como apresentado, as modificações na legislação educacional com a criação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em outubro de 2004, evidenciam um novo momento da história da educação brasileira e exigem uma transformação nos currículos escolares, algo que não se processa sem tensões (Gomes, 2012, p. 98).

O termo "currículo" é derivado de *curriculum*, que em latim está relacionado à ideia de "ordem", "sequência", "percurso" (Goodson, 1995). Dessa maneira, o currículo pode ser entendido inicialmente como um conjunto sistematizado de matérias e conteúdos, mas cuja seleção e sistematização não ocorrem de maneira neutra e racional, mas a partir do tempo/espaço em que se dá sua formulação.

As primeiras teorias sobre a construção do currículo partiam de uma crença comum às ciências do início do século XX da existência de uma "neutralidade científica", como defendido por Franklin John Bobbitt em sua obra *The curriculum*. Dessa forma, a organização curricular era percebida apenas como uma sequência lógica de conteúdos a serem trabalhados para atingir o conhecimento. De acordo com Silva (2013), "o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Tayllor" (2013, p. 23).

O surgimento das Teorias Críticas de base marxista nos anos 1960 passou a se contrapor às ideias de neutralidade científica propostas por Bobbit. A partir desse momento, a função social da escola e a construção dos currículos são questionadas e repensadas de maneira que sejam consideradas relevantes à cultura e à linguagem das classes dominadas, e não apenas ao conhecimento das classes dominantes. Mas, ainda

que tenham possibilitado transformações na concepção e organização dos currículos, essas teorias deixaram de fora questões importantes que só passam a ser consideradas a partir do advento das teorias pós-críticas.

Na concepção e organização dos currículos das teorias pós-críticas, além das questões de classe, devem ser considerados outros aspectos da realidade social como as questões identitárias, o multiculturalismo e as diferenças de raça, de etnia, sexuais, de gênero, entre outras. Dessa maneira, essas teorias somam-se às de matriz crítica, ampliando-lhes as análises. Segundo Silva (2007, p. 147), a união entre elas "nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder".

Para Santos, o currículo deve ser percebido como "um fluxo", ou seja, algo além de um mero documento ou lista de conteúdos prescritivos, e sua concepção e organização são marcadas por constantes disputas que se materializam nas práticas cotidianas na escola e na sala de aula (Santos, 2010, p. 142). Não é por acaso que a inserção da temática racial ocorreu (e ainda ocorre) em meio às disputas de diversos atores sociais, contrários e favoráveis, com impactos na construção dos conteúdos escolares, ainda que não seja um tema propriamente novo.

Raça e etnia são temas de interesse presentes desde a Geografia denominada clássica, tanto nas obras de Élisée Reclus (1830-1905), quanto nas de Vidal de La Blache (1845-1918), com suas "enciclopédias universais". Na obra de La Blache, Ratts lembra que o autor faz "distinções assimétricas e atribui superioridade ao Norte (Europa e Estados Unidos), o que traz elementos racialistas e permite inseri-los no horizonte moderno-colonial" (2020, p. 11).

Os conteúdos curriculares de Geografia escolar devem, ou deveriam, permitir uma compreensão do espaço geográfico que possibilite ao estudante fazer uma leitura das diferentes espacialidades produzidas por fatores de origem natural, social, política e econômica, que, conjugados, transformam a superfície terrestre. E devem permitir, também, compreender o espaço como produto e produtor de relações existentes na sociedade. Por isso, a inserção da ERER nos currículos de Geografia, além de um dever legal, deve ser entendida como fundamental para a compreensão e transformação das nossas relações socioespaciais racialmente desiguais.

Ao pesquisar a relação entre o currículo e as temáticas raciais, Ratts (2006, p. 50) concluiu que, "na maioria dos casos, o currículo escolar, apesar de ser um aspecto central na discussão sobre a escola e as relações que são estabelecidas nela, não privilegia conteúdos que abordem a questão étnico-racial no Brasil". E, quando existem referências, essas "são predominantemente eurocêntricas, ou seja, o currículo não aborda as diversas perspectivas socioculturais que representam a sociedade brasileira, ou mesmo a comunidade escolar" (Ratts, 2006, p. 50). Como salientado pelo autor, tais perspectivas de ensino não são capazes de explicar

> "[…] a diversidade social e espacial presente em África, [predominando] a noção de um 'continente selvagem' deixando ausente uma África urbanizada e desenvolvida. Além disso, são estereotipadas as manifestações culturais presentes neste continente. A religiosidade, por exemplo,

Revista da Anpege | v. 19 nº. 38 (2023) | e-issn: 1679-768x

> é simplificada nas categorias 'animismo e fetichismo', qualificações hierarquizantes e pejorativas advindas do evolucionismo e pouco precisas para tratar das cosmologias das sociedades africanas. Persistem, ainda, visões herdadas do colonialismo sobre a África." (Ratts, 2006. p. 51).

Por isso, concordamos com Santos (2007, p. 30) no sentido de que a inclusão do debate da raça e do racismo nos currículos dos cursos de Geografia, a partir de uma perspectiva decolonial, é fundamental, dado que as "relações raciais, o racismo e, evidentemente, as lutas contra este são […] grafadas no espaço e, no mesmo movimento em que nele se constituem, também [são] condicionadas por ele". E se compreendermos "que a ideia de raça, que regula comportamentos e relações sociais, tem uma componente espacial de validação, sendo uma referência geocultural", será possível elaborarmos propostas de ensino que, ao reverem seus conteúdos, conceitos e estruturas, serão capazes de contribuir com os desafios postos pela Lei nº 10.639 (Santos, 2010, p. 141).

A construção de propostas de ensino que contemplem a ERER passa pela desconstrução dos estereótipos sobre o continente africano, seus habitantes e seus descendentes da diáspora tão presentes nos currículos e livros didáticos de Geografia e outras ciências. Analisando os livros de ensino de Geografia e os conteúdos de África, não é raro constatar que, inúmeras vezes, prevalece um conhecimento estereotipado que privilegia as imagens de pobreza, fome, de comunidades tribais, da vida selvagem das savanas, entre outras atitudes que em nada contribuem para a superação dessas geografias eurocentradas e colonizantes, tão combatidas pelos movimentos sociais negros.

Rafael Sanzio dos Anjos (2005, p. 204) destaca que, nos estudos sobre o território africano, muitas vezes é omitido o "profundo vínculo entre a base geográfica e os eventos históricos que nela se desenrolaram e lhe sentiram a influência", ocultando, dessa maneira, que essa base foi produzida "pelas relações sociais ao longo da sua evolução histórica, suas desigualdades e contradições e a apropriação que esta e outras sociedades fizeram, e ainda o fazem, dos recursos da natureza". Como apontado pelo autor, tal omissão não tem outro propósito senão o de encobrir os vários séculos de opressão dos europeus (exploradores, traficantes de africanos escravizados e de missionários) e relegar a um "lugar insignificante e secundário […] a geografia africana em quase todos os sistemas e níveis de ensino" (Anjos, 2005, p. 175).

Como podemos perceber, quase sempre prevalece nos estudos sobre o continente africano e sobre os africanos e seus descendentes uma visão eurocêntrica de análise, o que contraria os pressupostos das legislações para a promoção da igualdade racial, citadas anteriormente. A superação dessa visão eurocentrada exige o abandono de uma ideia que Carlos Moore Wedderburn (2005, p. 143) classificou como o "empenho eurocêntrico", que "[…] ainda hoje continua dominando os estudos africanos, constituindo um sério obstáculo para a elucidação da realidade histórica desse continente". Para transformar essa realidade, é preciso criar outras narrativas, cujas perspectivas epistêmicas, éticas e políticas sejam pautadas por um pensamento decolonial.

Para Valter Cruz (2017), é preciso superar a "instituição e naturalização do imaginário cultural europeu como única forma de relacionamento com a natureza, com o

mundo social e com a própria subjetividade" (Cruz, 2017, p. 16). Mas são muitos os desafios para a revisão e a produção de novos conteúdos sobre África e seus descendentes, dentro e fora do continente africano. Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar, como afirma Nilma Lino Gomes (2012, p. 102). Nesse sentido, a Lei nº 10.639 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER propõem uma educação que ofereça aos negros "conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana", e ao mesmo tempo ofereça aos brancos a capacidade de identificar "as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras" (Brasil, 2004a, p. 16).

Tal perspectiva educacional exigiu (exige) revisões nos sistemas escolares e, principalmente, a transformação dos currículos, algo que não ocorre sem tensionamentos, menos ainda de maneira acelerada. A inclusão dos estudos das relações etnicorraciais nos currículos dos cursos de Geografia constitui um processo longo e demorado, e cuja trajetória está marcada pelo surgimento destes importantes marcos legais, que são a Lei nº 10.639 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER.

Anjos (2005) realizou um levantamento que apontou a falta de espaços para o desenvolvimento de conteúdos geográficos referentes ao continente africano e sobre os africanos, tanto nas universidades públicas quanto nas privadas. De acordo com o autor, apesar de não haver dados abrangentes sobre a situação no plano nacional, era possível verificar a não existência de disciplinas específicas de Geografia da África. Tomando como exemplos as situações observadas na Bahia, em São Paulo e no Distrito Federal, ele constatou que a disciplina Geografia da África não existia nos cursos de graduação, ou quando as discussões sobre o continente africano ou sobre seus habitantes ocorriam, estavam inseridas dentro de outras disciplinas. Tal fato apontava uma precariedade de espaço na universidade para o desenvolvimento de conteúdos geográficos da África, conclui o autor (Anjos, 2005, p. 175).

Em outro levantamento, dessa vez tendo como foco a produção do conhecimento acadêmico, presente em artigos da revista *Terra Livre*, no período de 2003 a 2017, as autoras Joana Célia dos Passos e Azânia Mahin Romão Nogueira constataram uma produção escassa acerca da questão étnico-racial, ainda que relevante "para ampliar a percepção de estudantes e professores de Geografia sobre as demandas dos afro-brasileiros" (Passos e Nogueira, 2018, p. 138).

Nos programas de pós-graduação em Geografia, a situação não é diferente. Os pesquisadores Diogo Marçal Siqueira e Gabriel Siqueira Correa (2014), a partir de um estudo realizado junto aos programas de pós-graduação em Geografia no Brasil, entre 1977 e 2011, detectaram uma produção considerada irrisória. E, além da baixa produção, o que chamou a atenção dos autores foi a ausência de conteúdos que relacionassem a questão étnico-racial e a educação. De acordo com eles, "nenhum trabalho encontrado problematizou essa temática [a étnico-racial] e a lei [10.639/03], ou, ao menos, dedicou um mínimo espaço para a discussão do ensino de Geografia" (Siqueira e Correa, 2014, p. 50).

Segundo Passos e Nogueira, a mudança desse quadro só será "possível a partir da produção de intelectuais (negros ou não) […] que percebam a questão racial como questão social […]" e a Geografia como um campo de saber capaz de "embasar a ação do Estado, ao fundamentar, por exemplo, políticas públicas que venham a contribuir com a luta antirracista […]" (Passos e Nogueira, 2018, p. 142). Como destacado pelas autoras, "é urgente que a geografia brasileira perceba as relações étnico-raciais não apenas como uma área de pesquisa, mas como eixo que perpassa esta ciência" (Passos e Nogueira, 2018, p. 142), devendo incorporá-las no discurso e na produção acadêmica, nos currículos dos cursos superiores, inseri-las nos eventos da área, nas publicações de livros e periódicos, bem como nas linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação. A produção constatada pode estar relacionada com a pouca ou nenhuma inserção da temática nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação.

Tem havido alguma mudança, tanto no que se refere à produção de conteúdos quanto nas abordagens, como apontado por Mendes e Ratts (2019). De acordo com os autores, atualmente, em algumas instituições públicas de ensino superior, é possível encontrar, mesmo em número reduzido, "docentes que em consonância com a legislação federal têm lecionado disciplinas com a temática do continente africano nos cursos de Geografia elencando a pluralidade de áreas e subáreas da Geografia da África" (MENDES e Ratts, 2019, p. 9). Ainda com base no estudo feito por esses autores, é possível verificar uma multiplicidade das abordagens nas diversas disciplinas por eles encontradas (Formação do Território Brasileiro, Cartografia Africana, Geopolítica Mundial, Dinâmicas Demográficas, Organização do Espaço, Geografia Histórica, Geografia Ambiental, Geografia Física, Territorialidades quilombolas, Políticas Curriculares, Geografia Urbana) quando o tema é a África.

Vale ressaltar que a legislação não propôs a criação de disciplinas específicas sobre o ensino da África ou da história de seus descendentes, apenas indicou a inserção dessas temáticas em todo currículo escolar, incluídos os conteúdos dos cursos de graduação em Geografia. Tais conteúdos podem, portanto, ser abordados de maneira transversal aos conteúdos das diferentes disciplinas que compõem as matrizes curriculares, em projetos de ensino, de pesquisa e/ou extensão.

Nossa pesquisa, cujos dados foram levantados ao longo dos anos de 2020 e 2021[4], também aponta uma maior inserção da ERER nos currículos dos cursos de graduação. De acordo com os dados fornecidos pelas instituições que possuem cursos de graduação em Geografia (bacharelado e/ou licenciatura), observa-se um aumento significativo no número de disciplinas, se compararmos com os primeiros estudos, aqui apresentados.

Em todas as regiões geográficas do País há instituições que afirmam contemplar a ERER em seus cursos de graduação em Geografia. Dentre as 49 instituições que responderam a nosso questionário[5], todas afirmaram existir(em) disciplina(s) específica(s)

4 Dados coletados via Lei de Acesso à Informação – LAI (Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011) (Brasil, 2011).

5 As universidades federais do Amazonas (UFAM), de Pernambuco (UFPE), de Sergipe (UFS) e de Uberlândia (UFU) ainda não haviam respondido aos questionários até o momento de elaboração deste artigo,

(Quadro 1) que contemplam o estabelecido na Lei nº 10.639/2003, bem como o estabelecido no Parecer nº 03, de 10 de março de 2004, homologado pela Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004. Aquelas que afirmaram não possuírem disciplinas específicas, disseram contemplar tais conteúdos em outras disciplinas (Quadro 2).

Quadro 1 – Universidades que criaram disciplinas específicas que contemplam a ERER

Região	Universidades	Quantidade
Norte	UNIR; UFT; UNIFAP; UFOPA	4
Nordeste	UFRN; UFOB; UNIVASF; UFBA; UFPB; UFC	6
Sudeste	UFOP; UNIFAL; UFJF; UFMG; UFSCAR; UFSJ; UFV; UFES; UFRJ; UFTM; UFF; UFRRJ	12
Centro-Oeste	UFGD; UnB; UFG; UFJ; UFMT; UFMS; UFR	7
Sul	UNIPAMPA; UNILA; UFSC; UFPR; UFRGS	5
Total		34

Quadro 2 – Universidades que não criaram disciplinas específicas, mas possuem outras cujos conteúdos contemplam a ERER

Região	Universidades	Quantidade
Norte	UFRR; UFAC; UFPA; UFPI; UNIFESSPA	5
Nordeste	UFMA; UFAL; UFCG	3
Sudeste	UNIFESP; UFVJM	2
Centro-Oeste	UFCAT	1
Sul	UFFS; UFPEL; UFSM; FURG	4
Total		15

A relação das disciplinas específicas (Quadro 3) mostra que há uma diversidade de temas e abordagens[6]. No entanto, constatamos que apenas três disciplinas fazem uma relação entre Geografia e ERER de maneira explícita. Por outro lado, há um conjunto de disciplinas que aborda a geografia do continente africano (regionalização, geopolítica); e outro grupo aborda a ERER, ainda que não necessariamente a partir da relação com a ciência geográfica. Algumas disciplinas elencadas abordam ERER, diversidade e educação; por fim, identificamos a presença de disciplinas de História da África, da diáspora e do sistema escravista.

alegando dificuldade para o levantamento dos dados durante a pandemia causada pela Covid-19.

6 Os temas nos quais estão agrupadas as disciplinas foram definidos pelos organizadores da pesquisa.

Quadro 3 – Disciplinas específicas, agrupadas por temas

Tema	Disciplina
Geografia e África	África do Sul do Saara; África: na Nova Ordem Mundial; Geografia Africana e Afro-Brasileira; Geografia da África; Geografia do Espaço Africano; Geografia Regional da África; Geografias Africanas; Geopolítica da África; Tópicos Especiais em Geografia Humana: Estudos sobre África.
ERER	Diversidade étnico-racial, gênero e sexualidade; Educação das Relações Étnico-Raciais; Educação e Relações Étnico-Raciais; Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola; Educação Étnico-Racial; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Gênero, Diversidade, Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos; Relações Étnico-Raciais e Africanidades; Relações Étnico-Raciais e Afro-Descendência; Relações Étnico-Raciais na Escola; Relações Étnico-Raciais; Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-Racial.
Geografia e ERER	Geografia e Educação para Relações Étnico-Raciais (GERER); Geografia e Relações Étnico-Raciais; Formação Étnico-Racial e Territorial Brasileira.
História, Diáspora, Escravidão	Diáspora Africana no Brasil; Escravidão Africana nas Américas; História da África e Cultura Afro-Brasileira; História das Áfricas I e II; História dos Afrodescendentes no Brasil; História e Cultura Afro-Brasileira; História e Historiografia da Escravidão no Brasil Imperial; Tópicos em História da Cultura Africana e Afro-Brasileira I e II; História da Cultura; História do Brasil.
Geografia/História Indígenas	História Indígena; Geografia Escolar Indígena.
Outras	Amazônia, Fronteiras e Territórios; Cartografia Social; Currículo e Diversidade Humana I e II; Diversidade e Identidade Cultural na Sociedade Brasileira; Educação e Diversidade; Educação em Direitos Humanos; Educação Escolar Quilombola; Fundamentos de América Latina I e II; Geografia Cultural; Geografia e Diversidade; Geografia e Práticas Pedagógicas para Educação do/no Campo; Geografias Descoloniais; O Negro na Complexidade Educacional Brasileira.

Com relação ao último tema, a História da Escravidão, devemos salientar que o objetivo da Lei nº 10.639 não é apresentar o sistema escravista, nem contabilizar o quantitativo de pessoas que foram escravizadas. E, por vezes, isso acaba acontecendo quando se trata de abordar a diáspora africana e a história da escravidão. Os africanos e seus descendentes são, quase sempre, retratados apenas como escravizados e assim se deixa de lado suas contribuições na construção do território e da sociedade brasileira. Esse fato já foi denunciado por inúmeros intelectuais, como, por exemplo, a historiadora Beatriz Nascimento. Ao ingressar na universidade, num momento em que as produções sobre os negros e negras eram feitas por mãos brancas, Nascimento deparou-se com o eterno estudo sobre o escravo, "como se durante todo o tempo da História do Brasil nós só tivéssemos existido dentro da nação como mão de obra escrava, como mão de obra para a fazenda, para a mineração" (Nascimento, 1977, p. 127).

É preciso destacar que a mudança quantitativa na oferta de disciplinas sobre África e ERER nas universidades públicas está relacionada a vários fatores. Um desses fatores

está relacionado à Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, tornando obrigatória a inclusão de conteúdos sobre ERER nas disciplinas e atividades dos cursos por elas ministrados, e condicionando a avaliação da instituição ao cumprimento dessa determinação.

No entanto, mesmo com o aumento na quantidade de disciplinas, não é possível afirmarmos que tais conteúdos estejam atingindo os objetivos da Lei nº 10.639 e da Resolução nº 01/2004. Chamamos a atenção para tal fato porque, sendo conteúdos tão diversos, e estando os currículos envolvidos em constantes disputas pelos diferentes atores sociais, o Ensino para a Educação das Relações Étnico-Raciais pode assumir as mais diferentes perspectivas, inclusive aquelas que reforçam visões estereotipadas sobre o continente africano, sua população e seus descendentes na diáspora, o que contraria os pressupostos das legislações citadas. Nesse ponto, chamamos a atenção para o cuidado necessário na seleção das bibliografias e referências de leitura indicadas nos programas das disciplinas.

Num estudo feito por Santos (2019), que analisou o curso de Ciências Sociais de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), o autor concluiu que, além de não atender às determinações legais, ainda que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) afirmasse o contrário, o curso apresentava nas bibliografias e nas referências dos programas analíticos indicações de autores/as cujo discurso reforça preconceitos e visões claramente racistas, contrariando assim o que estabelece a Lei nº 10.639 e a Resolução CNE/CP n° 01. Nossa pesquisa encontrou nos cursos de geografia algumas dessas mesmas Referências.

Analisando o curso de Geografia da mesma instituição estudada por Santos (2019), encontramos no conteúdo programático da disciplina *Formação do Território Brasileiro* uma das 13 disciplinas que, de acordo com o PPC do curso, discute a ERER, a sugestão de leitura do livro *Formação Econômica do Brasil,* escrito por Celso Furtado (1961), um dos economistas brasileiros mais respeitados nacional e internacionalmente. De acordo com Furtado (1961), "o reduzido desenvolvimento mental da população submetida à escravidão provocará a segregação parcial desta após a abolição, retardando sua assimilação e entorpecendo o desenvolvimento econômico do país" (Furtado, 1961, p. 145). Ainda de acordo com o autor, "durante toda a primeira metade do século XX, a grande massa dos descendentes da antiga população escrava [continuou] vivendo dentro de seu limitado sistema de 'necessidades', cabendo-lhe um papel puramente passivo nas transformações econômicas do país" (Furtado, 1961, p. 145). Como ressaltado por Santos, na análise de Furtado (1961) predomina uma visão brancocêntrica. Primeiro porque, no seu entendimento, os/as ex-escravizados/as (negros/as) estariam num estágio inferior ao dos/as brancos/as livres, e por isso os negros seriam um dos responsáveis pelo atraso do País. Segundo, porque, na visão de Celso Furtado, a população negra não teve um papel ativo na economia brasileira. Como podemos observar, mesmo tendo implementado as diretrizes da ERER, o curso precisa rever os conteúdos e bibliografias sugeridas para atender de fato os objetivos das legislações.

Com relação à obrigatoriedade ou não dos conteúdos (Quadro 4), constatamos que as disciplinas são oferecidas de maneira obrigatória pelo menos para as modalidades de licenciatura (na maior parte), mas em várias instituições esses conteúdos também são eletivos para os cursos de bacharelado.

Quadro 4 – Universidades cujas disciplinas (específicas ou não) são obrigatórias

Região	Universidades	Disciplinas
Norte	UNIR; UNIFAP; UFOPA	6
Nordeste	UFRN; UNIVASF; UFPB, UFMA; UFAL; UFCG	15
Sudeste	UFOP; UNIFAL; UFSJ; UFES; UFRRJ; UFSCAR; UFRJ	13
Centro-Oeste	UFGD; UFJ	2
Sul	UNIPAMPA; UNILA; UFPR; UFFS; UFSM	13
Total		49

Quanto ao número de docentes para lecionar conteúdos de ERER nos cursos de Geografia, o que pudemos constatar (Quadro 5) é que apenas duas instituições afirmaram ter realizado contratações com a finalidade de cumprir as Leis nºs 10.639/2003 e/ou 11.645/2008, bem como o estabelecido no Parecer nº 03, de 10 de março de 2004, homologado pela Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004. A Universidade Federal do Tocantins (UFT) afirmou ter contratado através de concurso público dois docentes para o campus UFT de Araguaína, com regime de trabalho de dedicação exclusiva, para essa finalidade em 2014 e 2019. Por sua vez, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) afirmou ter contratado um docente efetivo no ano de 2014.

Quadro 5 – Universidades que contrataram docentes

Região	Universidades	Docentes
Norte	UFT	2
Sudeste	UFRRJ	1
Total		3

Como podemos notar, apesar do aumento do número de disciplinas, não houve contratação pelo respectivo departamento/curso de docentes, o que nos faz supor que esses conteúdos são oferecidos por outros departamentos, que não o de Geografia; ou que tais conteúdos passaram a ser ministrados por docentes cuja trajetória esteja relacionada com a discussão das relações etnicorraciais, no meio acadêmico e/ou nos movimentos negros; ou ainda por docentes que tenham alguma afinidade com a temática mesmo que suas pesquisas não estejam diretamente relacionadas com a temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido à luta dos movimentos negros e de intelectuais negros e negras pelo direito a uma educação antirracista, que resultou na promulgação de duas importantes legislações, a Lei nº 10.639 e a Resolução CNE/CP n° 01, as instituições de ensino superior têm experimentado mudanças nos conteúdos curriculares de seus cursos com a inclusão da ERER.

Assim, podemos observar que, após quase duas décadas de existência, houve um aumento significativo na oferta de disciplinas que abordam essa temática nos cursos de Geografia das universidades federais de ensino. Mas os desafios são muitos e permanecem.

O caráter obrigatório de inserção dos conteúdos curriculares referentes à ERER pode não ter sido acompanhado por uma preocupação com os objetivos da legislação, pois é possível constatar que algumas disciplinas possuem como Referências autorias que claramente estão em desacordo com a legislação e vão de encontro à luta por uma educação racialmente democrática.

Além disso, a maior oferta de disciplinas não foi acompanhada proporcionalmente pela contratação de docentes. Por isso, é preciso que se pensem estratégias para a criação de vagas para docentes nos concursos cujas trajetórias de pesquisa estejam relacionadas com a dimensão espacial das relações raciais. Essas contratações possibilitam, inclusive, a criação e/ou inserção desses conteúdos de maneira criteriosa nos currículos dos cursos, evitando a propagação de autorias e discursos racistas.

Além disso, sendo as universidades públicas federais os principais centros de produção do saber acadêmico no Brasil, devido à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, teríamos um aumento na produção de conhecimento sobre as relações raciais e sua relação com a produção do espaço com o ingresso na carreira do magistério superior de docentes negros e negras.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Rafael Sânzio 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, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

ARAÚJO, Leonor Franco. A Lei 10.639/2003 e sua maior idade. Há o que se comemorar? **Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 279 mai./ago. 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/57479. Acesso em: 15 jan. 2022.

BOBBITT, John Franklin. **O currículo**. Lisboa: Didática, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: CNE, 2004b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/

temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 nov. 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CP 003/2004. In: **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/17-orientacoes-e-acoes. Acesso em: 16 dez. 2021.

CRUZ, Valter do Carmo. Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. In: CRUZ, Valter do Carmo; OLIVEIRA, Denilson Araujo de. (org.). **Geografia e Giro Descolonial**: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

Executiva Nacional da Marcha Zumbi (ENMZ). **Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial**: marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e vida. Brasília: Cultura Gráfica e Ed., 1996.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 102. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 27 jan. 2022.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 jan. 2022.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

MENDES, Raquel Almeida; RATTS, Alex. O lugar da África no Ensino de Geografia. In: ENANPEGE. A Geografia Brasileira na Ciência-Mundo: produção, circulação e apropriação do conhecimento. São Paulo. **Anais Eletrônicos** [...], 2017. Disponível em: http://www.enanpege.ggf.br/2019/resources/anais/8/1562639374_ARQUIVO_MENDES_RATTS_TRABALHOENANPEGE.pdf. Acesso em: 5 fev. 2022.

OLIVEIRA, Denilson Araújo de. Legado de um professor: uma homenagem a Andrelino de Oliveira Campos. **[SYN]THESIS**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 9-15, jun./dez. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/fjpri/AppData/Local/Temp/45947-154793-1-SM.pdf. Acesso em: 05 dez. 2021.

PASSOS, Joana Célia dos, e NOGUEIRA, Azânia Mahin Romão. O lugar das relações étnico-raciais na geografia. **Terra Livre**. São Paulo, ano 31, v. 2, n. 47, p. 114-147, 2016. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/1272. Acesso em: 25 jan. 2022.

RATTS, Alex. A questão étnica e/ou racial no espaço: a diferença no território e a geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 104, jul./dez. 2020. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletim-paulista/article/view/2134. Acesso em: 15 jan. 2022.

RATTS, A. J. P. *et al.* Representações da África e da população negra nos livros didáticos de geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 8, n. 1, p. 45-59, 2006.

SANTOS, Renato Emerson dos. Ensino de Geografia e currículo: questões a partir da Lei 10.639. **Terra Livre**. São Paulo/SP, ano 26, v. 1, n. 34, p. 141-160, jan./jun. 2010.

SANTOS, Renato Emerson dos. O Ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: Reflexões a partir da Lei 10.639. In: **Diversidade, espaço e relações sócias**: o negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 21-40.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 Como Fruto da Luta Antirracista do Movimento Negro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei

Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

SANTOS, Sales Augusto dos. Uma Contribuição Crítica ao "Ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais" nas Ciências Sociais. **Revista TOMO**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, n. 35, p. 251-292, jul./dez. 2019. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/10854. Acesso em: 28 jan. 2022.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação**: um pensamento negro contemporâneo. Jundiaí: Paco Editorial: 2014.

SANTOS, Sales Augusto dos. Falta de mão de obra, habilidades técnicas ou origem racial? Fatores que condicionaram a imigração europeia para o estado de São Paulo no final do século XIX. **Pós. Revista Brasiliense de Pós-Graduação em Ciências Sociais**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 37-73, 1997.

SILVA. Ana Célia da. Uma foto: o Movimento Negro Unificado-BA e a Reunião da SBPC em 1981 em Salvador. **Conversas de Historiadoras**, 07 jun. 2020. Disponível em: https://conversadehistoriadoras.com/2020/06/07/um-mundo-em-uma-foto/. Acesso em: 28 fev. 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Entre Brasil e África**: Construindo Conhecimento e Militância. Belo Horizonte: Editora Mazza, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 4 Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SIQUEIRA, Diogo Marçal; CORREA, Gabriel Siqueira Correa. A questão étnico-racial na Geografia brasileira: um debate introdutório sobre a produção acadêmica nas pós-graduações. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)**, v. 10, n. 13, p. 29-58, jan./jun. 2014. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6476. Acesso em: 28 jan. 2022.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o Ensino da História da África no Brasil. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

SOBRE O AUTOR

FERNANDO JOSÉ PRIMO DO NASCIMENTO – Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Viçosa (2013) e Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania pela mesma instituição (2017). Integrante do Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico-Raciais e Espacialidade (LAGENTE) do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais (IESA) da UFG. Foi bolsista de iniciação científica e bolsista extensão em projetos da Universidade Federal de Viçosa. Estagiou no Centro de Tecnologia Alternativas da Zona da Mata (CTAZM), Museu de Ciências da Terra Alexis Dorofeef, Secretaria Municipal de Educação de Viçosa-MG, Laboratório de Geomorfologia do Quaternário, Laboratório de Geoprocessamento. Possui interesse nas áreas de Ensino de Geografia, Educação das relações étnico-raciais, Geografia do continente Africano, Educação socioambiental, Sistema de Informações Geográficas.

E-mail: fjprimo@yahoo.com.br