



UNIVERSIDADE FEDERAL DO GOIÁS (UFG)
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS (IESA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

FERNANDO JOSÉ PRIMO DO NASCIMENTO

Geografia e educação das relações étnico-raciais: a implementação da Lei nº 10.639/03
nos currículos de Licenciatura em Geografia das universidades públicas federais brasileiras

GOIÂNIA

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Fernando José Primo do Nascimento

3. Título do trabalho

Geografia e educação das relações étnico-raciais: a implementação da Lei n.º 10.639/03 nos currículos de licenciatura em geografia das universidades públicas federais brasileiras

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Fernando José Primo Do Nascimento, Discendente**, em 08/10/2025, às 08:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alecsandro Jose Prudencio Ratts, Professor do Magistério Superior**, em 08/10/2025, às 08:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5707243** e o código CRC **09BFECA5**.

Fernando José Primo do Nascimento

Geografia e educação das relações étnico-raciais: a implementação da Lei nº 10.639/03 nos currículos de Licenciatura em Geografia das universidades públicas federais brasileiras

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Área de concentração: Natureza e Produção do Espaço.

Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Alecsandro José Prudencio Ratts.

GOIÂNIA

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Nascimento , Fernando José Primo do

Geografia e educação das relações étnico-raciais: [manuscrito] : a implementação da Lei nº 10.639/03 nos currículos de Licenciatura em Geografia das universidades públicas federais brasileiras / Fernando José Primo do Nascimento . - 2025.

CCLXIV, 261 f.

Orientador: Prof. Alecsandro Jose Prudencio Ratts.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2025.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Geografia. 2. Relações Étnico-Raciais. 3. Lei nº 10.639/03. 4. Formação Docente. 5. Currículo. I. Ratts, Alecsandro Jose Prudencio, orient. II. Título.

CDU 911



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **48/2025** da sessão de Defesa de Tese de **Fernando José Primo do Nascimento** que confere o título de Doutor em **Geografia**, na área de concentração em **Natureza e Produção do Espaço**.

Aos vinte nove dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e cinco, a partir das **08:30** horas, por meio de **videoconferência**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **“Geografia e educação das relações étnico-raciais: a implementação da Lei n.º 10.639/03 nos currículos de licenciatura em geografia das universidades públicas federais brasileiras”**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor **Alecsandro Jose Prudencio Ratts (PPGEO/IESA)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor **Diogo Marçal Cirqueira (UFF)**, membro titular externo; Professora Doutora **Janete Regina de Oliveira (UFV)**, membro titular externo, Professora Doutora **Lorena Francisco de Souza (PPGEO/IESA)** membro titular interno; Professora Doutora **Aline Neves Rodrigues Alves (UFMG)**, membro titular externo. Durante a argüição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do **trabalho**. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor **Alecsandro Jose Prudencio Ratts (PPGEO/IESA)**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, **aos vinte nove dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e cinco**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Alecsandro Jose Prudencio Ratts, Professor do Magistério Superior**, em 09/10/2025, às 21:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Aline Neves Rodrigues Alves, Usuário Externo**, em 10/10/2025, às 08:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ronan Eustaquio Borges, Coordenador de Pós-Graduação**, em 10/10/2025, às 09:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Diogo Marçal Cirqueira, Usuário Externo**, em 13/10/2025, às 11:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lorena Francisco De Souza, Professora do Magistério Superior**, em 14/10/2025, às 09:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5711352** e o código CRC **9C4D51E1**.

Referência: Processo nº 23070.047532/2025-49

SEI nº 5711352

*Dedico este trabalho à minha família, em especial, à minha mãe, Sueli
Primo, pelo incentivo ao longo de toda a minha vida.*

[...] a Universidade é, ao mesmo tempo, o lugar onde se vive a continuidade sem deixar de se buscar a mudança. [...] não há uma questão negra fora da formação social brasileira. Estudando o Brasil nas suas relações externas, nas suas relações internas, ontem e hoje, vamos localizar a questão do negro no Brasil. Não há uma questão do negro isolada da questão nacional. Não há uma análise do negro que se possa fazer de forma válida e com possível eficácia política que não aquela que veja o negro dentro da sociedade brasileira.

O intelectual negro no Brasil (Milton Santos, 2000)

AGRADECIMENTOS

Expresso minha gratidão, em primeiro lugar, à turma de doutorado 2021 do PPGeo, com a qual iniciei esta jornada de aprendizados, em especial a Ana Paula e Antônio Marcos pela amizade, irmandade e companheirismo. Aproveito para estender esses agradecimentos às amigadas do Laboratório de Estudos e Gênero, Étnico-Raciais e Espacialidades (LaGENTE), do curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás, e aos demais espaços de troca em Goiânia e na UFG. Nestes lugares, pude compartilhar conhecimentos acadêmicos, mas também esperanças, afetos, amigadas e amores.

Ao professor Denis Castilho, agradeço pela receptividade e sensibilidade em relação à temática das Geografias Negras ao longo do estágio doutoral. Esses agradecimentos se estendem às demais professoras e professores do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), do Laboratório de Pesquisa em Educação e Geografia (LEPEG) e também do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Geografia (NEPEG) pelos ensinamentos ao longo das disciplinas, grupos de estudos e diálogos.

Agradeço gentilmente à professora Lorena e ao professor Vanilton pelas contribuições na Banca de Exame de Qualificação; às professoras Janete, Mariza e Aline, bem como ao professor Diogo pelo aceite e pela disponibilidade para participar e contribuir ao longo dessa etapa de defesa.

Ao amigo e pesquisador Sales Augusto dos Santos, sou grato pelo incentivo na construção deste trabalho desde a elaboração do projeto. Agradeço pelas sugestões de leituras, pelas conversas e pela participação ativa na construção de uma consciência racial pautada na luta e tendo a Educação como possibilidade de transformação. Estendo este agradecimento a tantas outras amigadas e parcerias de vida que contribuíram ao longo deste processo de amadurecimento intelectual/racial, com conversas, afetos e companheirismo.

Agradeço ainda às professoras Maria Isabel de Jesus Chrysostomo e Janete Regina de Oliveira, as quais admiro e respeito, e nas quais me inspiro por suas trajetórias intelectuais e socioespaciais. Estendo este agradecimento a cada professora e professor que, ao longo da minha trajetória acadêmica/escolar, me auxiliaram na construção de conhecimentos.

Por fim, um agradecimento especial ao amigo/*OR*ientador Alex Ratts, que gentilmente me acolheu na UFG e no LaGENTE. Agradeço pela confiança, pela orientação, pelo respeito às minhas dificuldades e pela parceria ao longo desta jornada, parceria esta que não se encerra com a finalização deste trabalho. Que sigamos juntos em outros tempos/espços na luta por uma educação antirracista.

Resumo

A presente tese investiga a implementação da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) nos cursos de Licenciatura em Geografia das universidades públicas federais brasileiras. A partir da análise de Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), Programas Analíticos (PAs) e das respostas aos questionários enviados às instituições, buscou-se compreender como as questões étnico-raciais têm sido abordadas na formação inicial de professoras e professores de Geografia. Os resultados revelam alguns avanços pontuais, e destacam também as limitações, como a predominância de disciplinas optativas e a baixa presença da produção científica de intelectuais negras e negros e das Geografias Negras nas disciplinas obrigatórias dedicadas às questões étnico-raciais, além da reduzida presença desses intelectuais como docentes. A pesquisa aponta que, apesar de a legislação vigente ser imprescindível, a inclusão efetiva dessas temáticas depende da articulação com outras políticas públicas como, por exemplo, a realização de concursos públicos para a diversificação do corpo docente desses cursos. Conclui-se que a transformação dos currículos é um processo em curso, necessário para a construção de uma educação antirracista e descolonizadora.

Palavras-chave: Geografia; Relações Étnico-Raciais; Lei nº 10.639/03; Formação Docente; Currículo.

Abstract

This thesis investigates the implementation of Law No. 10.639/03 and the National Curriculum Guidelines for Education on Racial and Ethnic Relations (DCNERER) in the undergraduate Geography programs at federal public universities in Brazil. Based on the analysis of Course Pedagogical Projects (PPCs), Analytical Programs (PAs), and responses to questionnaires sent to the institutions, the study sought to understand how racial and ethnic issues have been addressed in the initial training of Geography teachers. The results reveal some targeted advances and also highlight limitations, such as the predominance of elective courses, and the limited presence of the scientific output of Black intellectuals and Black Geographies in the mandatory subjects dedicated to racial and ethnic issues, as well as the reduced presence of these intellectuals as teaching faculty. The research indicates that, although the current legislation is essential, the effective inclusion of these themes depends on alignment with other public policies, such as the holding of public exams to diversify the faculty of these programs. It is concluded that curriculum transformation is an ongoing process, necessary for the construction of antiracist and decolonial education.

Keywords: Geography; Education on Racial and Ethnic Relations; Law 10.639/03; Teacher Education; Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Escola da Frente Negra em São Paulo com duas professoras ao fundo (a da esquerda é a professora Gersen)..... | 27 |
| Figura 2 - Abdias Nascimento (no centro) ministra aula de alfabetização e cidadania no contexto de realizações do Teatro Experimental do Negro, em 1944 | 28 |
| Figura 3 - Hamilton Cardoso ao centro, com Antonio Leite, Eduardo Ribeiro e Milton Barbosa ao fundo, julho de 1978 | 29 |
| Figura 4 - Manifestação durante a reunião da SBPC, Salvador, BA, 1981 | 31 |
| Figura 5 - Abdias Nascimento na tribuna da Câmara dos Deputados durante convenção nacional do PDT, em 1982..... | 34 |
| Figura 6 - Primeira Marcha Zumbi, realizada em 20 de novembro de 1995 | 37 |
| Figura 7 - Deputado Paulo Paim..... | 42 |
| Figura 8 - Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva..... | 45 |
| Figura 9 - Interface do Cadastro e-MEC | 93 |
| Figura 10 - Interface do sistema Fala.BR | 95 |
| Figura 11 - Dimensão 1 - Organização Didático-Pedagógica; Indicador 1.5: Conteúdos Curriculares..... | 124 |

QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Produção e publicação de livros e dossiês temáticos | 68 |
| Quadro 2 - Cursos de Licenciatura em Geografia ofertados por universidades públicas federais | 93 |
| Quadro 3 - Solicitações de informações registradas no Fala.BR..... | 96 |
| Quadro 4 - Unidades de registros referentes a questões étnico-raciais..... | 106 |
| Quadro 5- Os PPCs e as Leis n°s 10.639/2003 e/ou 11.645/2008..... | 112 |
| Quadro 6 - Presenças e ausências da educação das relações étnico-raciais nos PPCs | 117 |
| Quadro 7 - Disciplinas que abordam as questões étnico-raciais..... | 130 |
| Quadro 8 - Disciplinas optativas que abordam as questões étnico-raciais e África | 152 |
| Quadro 9 - Disciplinas obrigatórias que abordam as questões étnico-raciais no campo das dinâmicas populacionais | 156 |
| Quadro 10 - Disciplinas do campo das dinâmicas populacionais que apresentam em suas ementas/objetivos/programas e/ou conteúdos programáticos as questões étnico-raciais como um dos temas focais..... | 159 |
| Quadro 11 - Presença das relações étnico-raciais nas referências bibliográficas da disciplina Geografia da População | 166 |
| Quadro 12 - Disciplinas obrigatórias que abordam as questões étnico-raciais na Formação do Território Brasileiro | 173 |
| Quadro 13 - Disciplinas do campo da Formação do Território Brasileiro que apresentam em suas ementas/objetivos/programas e/ou conteúdos programáticos as questões étnico-raciais como um dos temas foco..... | 175 |
| Quadro 14 - Presença das relações étnico-raciais nas referências bibliográficas das disciplinas do campo da Formação do Território Brasileiro..... | 180 |
| Quadro 15 - Disciplinas obrigatórias apontadas pelos PPCs como aquelas que abordam as questões étnico-raciais no Ensino de Geografia | 195 |
| Quadro 16 - Disciplinas do campo do Ensino de Geografia que apresentam em suas ementas/objetivos/programas e/ou conteúdos programáticos as questões étnico-raciais como um dos temas focais..... | 197 |
| Quadro 17 - Presença das relações étnico-raciais nas referências bibliográficas das disciplinas do campo do Ensino de Geografia | 206 |
| Quadro 18 - Disciplinas obrigatórias apontadas pelos PPCs como aquelas que discutem, principalmente, as relações étnico-raciais..... | 219 |
| Quadro 19 - Presença das questões étnico-raciais nas ementas/objetivos/programas e/ou conteúdo das disciplinas obrigatórias apontadas pelos PPCs como aquelas elaboradas pelos cursos para discutirem, principalmente, as relações étnico-raciais..... | 221 |
| Quadro 20 - Disciplinas obrigatórias apontadas pelos PPCs como aquelas que abordam as questões étnico-raciais oferecidas pelos cursos de Geografia | 229 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|---|
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DCNERER | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais |
| ERER | Educação das Relações Étnico-Raciais |
| LAI | Lei de Acesso à Informação |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| FURG | Universidade Federal do Rio Grande |
| PPC | Projeto Pedagógico de Curso |
| PA | Programa Analítico de Disciplina |
| UFAC | Universidade Federal do Acre |
| UFAL | Universidade Federal de Alagoas |
| UFAM | Universidade Federal do Amazonas |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFCAT | Universidade Federal de Catalão |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| UFCG | Universidade Federal de Campina Grande |
| UFES | Universidade Federal do Espírito Santo |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| UFFS | Universidade Federal da Fronteira Sul |
| UFG | Universidade Federal de Goiás |
| UFGD | Fundação Universidade Federal da Grande Dourados |
| UFJ | Universidade Federal de Jataí |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UFMA | Universidade Federal do Maranhão |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFMS | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul |
| UFMT | Universidade Federal de Mato Grosso |
| UFOB | Universidade Federal do Oeste da Bahia |
| UFOP | Universidade Federal de Ouro Preto |
| UFOPA | Universidade Federal do Oeste do Pará |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| UFPB | Universidade Federal da Paraíba |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |

| | |
|-----------|--|
| UFPEL | Universidade Federal de Pelotas |
| UFPI | Universidade Federal do Piauí |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UFR | Universidade Federal de Rondonópolis |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UFRN | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| UFRR | Universidade Federal de Roraima |
| UFRRJ | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro |
| UFS | Universidade Federal de Sergipe |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UFSCAR | Universidade Federal de São Carlos |
| UFSJ | Universidade Federal de São João del-Rei |
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |
| UFT | Fundação Universidade Federal do Tocantins |
| UFTM | Universidade Federal do Triângulo Mineiro |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| UFV | Universidade Federal de Viçosa |
| UFVJM | Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNIFAL | Universidade Federal de Alfenas |
| UNIFAP | Universidade Federal do Amapá |
| UNIFESP | Universidade Federal de São Paulo |
| UNIFESSPA | Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará |
| UNILA | Universidade Federal da Integração Latino-Americana |
| UNIPAMPA | Fundação Universidade Federal do Pampa-Unipampa |
| UNIR | Fundação Universidade Federal de Rondônia |
| UNIVASF | Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| | |
| CAPÍTULO 1 – A INSERÇÃO DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO: “UMA POLÍTICA DE CIMA PARA BAIXO”? | 25 |
| 1.1 Os Movimentos Sociais Negros e a luta pela transformação do sistema educacional | 25 |
| 1.2 A Lei nº 10.639 e a conquista por políticas educacionais de enfrentamento ao racismo .. | 40 |
| 1.3 O Parecer do CNE/CP no 3/2004 e a inclusão da questão étnico-racial nos currículos das universidades | 44 |
| 1.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana | 47 |
| 1.5 O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana | 49 |
| | |
| CAPÍTULO 2 – GEOGRAFIA E QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL: DA CIÊNCIA MODERNA COLONIAL ÀS GEOGRAFIAS NEGRAS | 53 |
| 2.1 Geografia e raça | 53 |
| 2.2 A questão racial na Geografia brasileira..... | 58 |
| 2.3 Geografias Negras e descolonização do conhecimento geográfico | 63 |
| | |
| CAPÍTULO 3 – QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E CURRÍCULO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS(ES) DE GEOGRAFIA | 71 |
| 3.1 Currículos e questão étnico-racial: territórios em disputa | 71 |
| 3.2 As universidades públicas: definindo e contextualizando o universo da pesquisa | 79 |
| 3.3 Trajetórias metodológicas da pesquisa A questão racial na Geografia brasileira..... | 88 |
| | |
| CAPÍTULO 4 – UMA ANÁLISE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639 NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA | 108 |
| 4.1 PPCs de Geografia das universidades federais e a Lei nº 10.639/03: levantamento e análise | 112 |
| 4.2 Disciplinas que abordam a Lei nº 10.639/03 e a Educação das Relações Étnico-Raciais | 128 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 5 – A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS DISCIPLINAS | 149 |
| 5.1 Disciplinas optativas e o ensino da “Educação das Relações Étnico-Raciais” nos PPCs do curso de Geografia | 150 |
| 5.2 Disciplinas obrigatórias e o ensino da “Educação das Relações Étnico-Raciais” nos PPCs do curso de Geografia | 155 |
| 5.2.1 Disciplinas do campo Geografia da População | 155 |
| 5.2.2 Disciplinas do campo Formação do Território Brasileiro..... | 172 |
| 5.2.3 Disciplinas do campo Ensino de Geografia | 195 |
| 5.2.4 Disciplinas do campo das Relações Étnico-Raciais..... | 218 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 238 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 243 |
| | |
| APÊNDICES | 260 |
| Apêndice A – Questionário..... | 260 |

INTRODUÇÃO

Ao ocupar e disputar diferentes territórios (praças, ruas, câmaras legislativas, conselhos universitários entre outros), a população negra brasileira, que atualmente representa mais da metade dos habitantes do país (IBGE, 2022), segue pressionando por transformações na estrutura social brasileira, ainda marcada pelas desigualdades étnico-raciais. Nesse processo tivemos importantes vitórias para a construção de uma educação antirracista como, por exemplo, as modificações exigidas nos currículos do sistema educacional brasileiro, em virtude da aprovação de dispositivos legais que determinam a valorização da diversidade étnico-racial da população brasileira.

Este trabalho de pesquisa está inserido nesse processo de transformação e foi impulsionado pelos muitos diálogos ocorridos na Universidade Federal de Viçosa (UFV), entre este técnico em assuntos educacionais/pesquisador e outros colegas de diferentes áreas de atuação acadêmica. Diálogos esses motivados e impulsionados pelo contexto histórico de implementação das cotas étnico-raciais e outras ações afirmativas¹ na instituição.

Ao ser convidado para compor a Comissão de Validação de Autodeclaração de Candidatos/as Pretos/as e Pardos/as da UFV, responsável pela verificação da autodeclaração para o ingresso de pessoas negras nos cursos de graduação e nos concursos públicos para provimento de cargos públicos efetivos, passei a refletir com mais atenção sobre as questões étnico-raciais, especialmente no contexto institucional das universidades públicas. Hoje, posso afirmar, com segurança, que, a partir daquele momento, mergulhei num processo de enegrecimento do pensamento, processo esse que consistiu, sobretudo, na retirada de uma espécie de “véu branco” que recobria meu olhar sobre a realidade.

Mais tarde, aquelas reflexões iniciais sobre as questões étnico-raciais se estenderam para a minha formação acadêmica, também realizada na UFV, entre os anos de 2006 e 2013, nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Geografia. Tais reflexões me levaram a questionar a ausência de conteúdos referentes às questões étnico-raciais, sobretudo as temáticas voltadas para a população afrodescendente e africana, tanto nas atividades de ensino quanto na estrutura curricular do curso. Esses questionamentos se dirigiam especialmente às disciplinas da Licenciatura, curso responsável pela formação inicial de professoras e professores, cujas práticas docentes terão que contemplar uma comunidade estudantil multirracial e multiétnica.

¹ Um conjunto de ações que inclui cotas de acesso ao serviço público, às universidades públicas, entre outras medidas com o intuito de anular os efeitos do racismo, sobretudo contra a população negra.

Em 2013, ano que concluí a graduação, a Lei nº 10.639², de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em todo currículo escolar, estava completando uma década de existência. Como veremos ao longo deste trabalho, o surgimento dessa lei implicou importantes mudanças no currículo da educação brasileira, ao alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Desde então, os conteúdos curriculares das instituições de ensinos fundamental e médio, públicas e privadas, passaram a incluir, de maneira compulsória nas suas atividades e currículos, a temática étnico-racial e o estudo da história de África e dos africanos.

As alterações ocorridas na LDB tiveram como objetivo dar visibilidade às lutas da população negra no Brasil, à sua cultura e ao seu papel na formação histórica da sociedade nacional, resgatando suas contribuições positivas nas diversas áreas (social, econômica, política, entre outras) (Brasil, 2003), além de desconstruir os estereótipos negativos sobre os afro-brasileiros e sobre a África. Aqui, é importante destacar que tanto essa alteração ocorrida na LDB quanto a formulação de outras diretrizes, das quais trataremos mais adiante, são fruto do empenho e da articulação dos Movimentos Sociais Negros³ e de intelectuais negras e negros, ao longo de todo século XX. Para esses sujeitos, a educação sempre foi um ponto central no combate ao racismo e às desigualdades estruturais por ele produzidas.

Segundo Santos (2014), as mudanças ocorridas na legislação educacional brasileira são uma conquista histórica desses ativistas/intelectuais negras e negros e dos Movimentos Sociais Negros, que há décadas reivindicam o reconhecimento. Essas mudanças reconhecem “as injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil [e dão] 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). Por isso, nosso primeiro movimento nesta etapa da pesquisa foi procurar compreender quais espaços foram percorridos e quais territórios foram ocupados, em meio aos desafios enfrentados pela população negra brasileira, para que alcançássemos tais mudanças no campo da educação.

A educação, por meio do sistema de ensino formal, do qual fazem parte as universidades públicas, sempre foi percebida pelos Movimentos Sociais Negros brasileiros como um caminho importante no combate ao racismo, que perpassa toda estrutura social. Por essa razão, ao longo

² A lei supracitada foi alterada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, determinando também o ensino da história e da cultura dos povos indígenas brasileiros (Brasil, 2008).

³ Aqui utilizamos a expressão Movimentos Sociais Negros, no plural, para nos referirmos às diversas organizações que combateram e combatem o racismo no Brasil. Ao utilizarmos a expressão Movimento Negro, no singular, estaremos nos referindo especificamente ao Movimento Negro Unificado (MNU).

de todo o século XX, diversas organizações negras lutaram incansavelmente para que fosse reconhecida, nos currículos oficiais da educação básica, a contribuição da população negra para a formação da sociedade brasileira. E foi por meio dos enfrentamentos empreendidos por esses movimentos que outras conquistas foram sendo alcançadas, incluindo a inserção das questões étnico-raciais também nos currículos do ensino superior, o que ampliou o alcance e a profundidade dessas discussões.

No ensino superior, a obrigatoriedade de inserção das questões étnico-raciais só ficou explícita no ano seguinte à aprovação da Lei nº 10.639/03, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, por meio da resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conforme estabelecido pelo CNE, a partir daquele momento, tais diretrizes deveriam ser observadas por todas as instituições de ensino que atuam em todos os níveis e modalidades da Educação Brasileira. Ou seja, daquele momento em diante, além da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, passando pelo Ensino Médio) e da Educação de Jovens e Adultos, o Ensino Superior, especialmente os cursos de formação inicial e continuada de professores, conforme explicitado no Parecer CNE/CP nº 3/2004 (CNE, 2004a, 2004b), deveriam incluir em seus currículos as questões étnico-raciais.

A resolução estabeleceu ainda que “o cumprimento das referidas diretrizes curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento” (CNE, 2004a, 2004b). Na nossa avaliação, a inserção desse último critério foi positiva, por incentivar a elaboração de matrizes curriculares comprometidas com a educação das relações étnico-raciais. Contudo, nossa hipótese inicial é a de que esse atrelamento fez com que os cursos de graduação, incluindo a Geografia, reformulassem suas matrizes curriculares, incluindo as questões étnico-raciais de maneira protocolar. Tratando-se, portanto, de um movimento predominantemente fundamentado na necessidade de se cumprir uma exigência legal e, assim, atender aos critérios de avaliação institucional dos cursos. Ou seja, não estaria havendo um comprometimento real com as demandas históricas dos Movimentos Sociais Negros, expressas na Lei nº 10.639/03, bem como no Parecer CNE/CP nº 3/2004, homologado pela Resolução CNE/CP nº 1/2004.

Entre as evidências que nos ajudaram a formular essa hipótese estão estudos que constataram o número reduzido de disciplinas, obrigatórias ou optativas, que abordam a Geografia da África (Anjos, 2005; Mendes e Ratts, 2017), e o número pequeno, embora crescente, de trabalhos sobre tais temáticas, nos cursos de graduação e pós-graduação, assim

como nas publicações dos periódicos da área de Geografia (Cirqueira e Correa, 2014; Santos, 2021; Passos e Nogueira, 2018).

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, outros dois fatos reforçaram nossa hipótese inicial. O primeiro foi a constatação da presença, nos projetos pedagógicos dos cursos de Geografia, de um número considerável de disciplinas optativas, ou seja, não obrigatórias, voltadas para as questões étnico-raciais. O segundo aspecto foi a presença, nesses mesmos projetos, de um número considerável de disciplinas obrigatórias citadas pelos cursos como aquelas que contemplariam o estabelecido nas Leis nºs 10.639/03 e/ou 11.645/2008, bem como o estabelecido no Parecer CNE/CP nº 3/2004, homologado pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, mas cuja análise da estrutura e ementas não nos permitiu afirmar, com segurança, que tais conteúdos estariam, de fato, sendo contempladas de maneira efetiva.

Além de reforçar nossa hipótese inicial, os fatos descritos anteriormente nos motivaram a fazer um segundo movimento: o de (re)pensar as possíveis relações entre questões étnico-raciais e a Geografia. Todavia, mesmo antes de detectarmos esses fatos, já havíamos sido questionados sobre a (não) existência dessas relações. Como mencionado anteriormente, esta pesquisa foi construída a partir de um processo que envolveu diálogos muito produtivos. Num desses diálogos, o principal argumento apresentado foi que, por se tratar de algo imposto “de cima para baixo”, haveria dificuldades em inserir as questões étnico-raciais na Geografia, pelo fato de essa ciência não ter essa preocupação no seu escopo⁴.

Porém, conforme fomos avançando no desenvolvimento deste trabalho, pudemos compreender que ocorre justamente o contrário daquilo que fora argumentado por nossos interlocutores. Como afirma Cirqueira (2015, p. 18), a ideia de raça é algo que faz parte do DNA epistemológico da disciplina. O que ocorre, na verdade, é que ao longo da formação nos cursos de Geografia são poucos os momentos nos quais pudemos refletir sobre as dimensões e implicações espaciais das relações étnico-raciais.

A Ciência Geográfica, cujos desenvolvimento e institucionalização se deram entre o final do século XIX e início do XX, esteve fortemente ligada ao projeto de expansão e dominação colonial, imposto pelo branco europeu aos vários territórios e populações com as quais este estabeleceu contato. Dominação esta imposta pela força das armas, mas também pela produção e disseminação de ideias hierarquizantes como, por exemplo, o conceito de raça, que,

⁴ Essa conversa também motivou a construção do capítulo inicial desta tese, pois naquele momento não tínhamos ainda a compreensão de que a aprovação da Lei nº 10.639 trata-se de um movimento de base, de baixo para cima, no qual a população negra demanda uma ação do Estado, ação essa que retorna para a base, mas agora para ser cumprida por toda sociedade.

associado a outras categorias, como cor e gênero, foram mobilizados para a constituição e manutenção de um sistema de desigualdades e privilégios. Assim, para além de uma exigência legal, a inserção das questões étnico-raciais nos currículos dos cursos de Geografia deve ser compreendida com uma possibilidade de compreender criticamente a complexa realidade social brasileira, fortemente marcada pelas desigualdades socioespaciais entre as populações negra e branca e, sobretudo, como um possível caminho para a proposição de alternativas que modifiquem essa situação.

Nossa tese é a de que somente a instituição da Lei nº 10.639/03 e das DCNERER, ainda que fundamentais, não é suficiente, por si só, para assegurar a inclusão e o debate das questões étnico-raciais nos currículos dos diferentes níveis de ensino de Geografia, especialmente no ensino superior, foco deste estudo. Conseqüentemente, também não assegura o desenvolvimento de novas pedagogias que despertem e fortaleçam uma consciência antirracista. Notamos que, para a inclusão de fato dessas questões nos currículos da Geografia, é preciso, entre outras coisas, que se efetivem as demais políticas públicas no campo do ensino superior como, por exemplo, a diversificação de seu quadro de professores através da contratação de docentes negras e negros comprometidos com o debate das questões étnico-raciais.

Compreendemos também que a implementação de políticas públicas no campo da educação, ou em qualquer outro, demanda uma constante análise e reflexão crítica, algo fundamental para o surgimento de novas ações. As discussões e constatações presentes nesta tese procuram contribuir nesse sentido, ao oferecer elementos para pensarmos alternativas que assegurem a efetiva implementação das questões étnico-raciais nos currículos dos cursos de Licenciaturas em Geografia, responsáveis pela formação inicial de professoras e professores. Consideramos, ainda, o papel relevante dos cursos oferecidos pelas universidades públicas, que possuem, historicamente, um papel importante na condução dos debates nacionais.

Ao iniciarmos o projeto que deu origem a esta pesquisa, formulamos alguns questionamentos centrais sobre a inserção das questões étnico-raciais nos currículos dos cursos de Geografia, entre os quais destacamos:

1) Após a aprovação da Lei nº 10.639/03, os cursos de Licenciatura em Geografia das universidades federais criaram disciplinas específicas, ou adaptaram disciplinas já existentes para a abordagem das questões étnico-raciais, o ensino de Geografia do Continente Africano e/ou a Educação das Relações Étnico-Raciais?

2) Caso tenham sido criadas ou adaptadas, a constituição das ementas e/ou programas analíticos de tais disciplinas contempla o que determina a legislação?

3) Essas disciplinas são obrigatórias ou optativas?

4) Após mais de duas décadas de aprovação da Lei nº 10.639/03, os currículos dos cursos de Licenciatura em Geografia têm debatido as questões étnico-raciais de maneira que elas possibilitem compreender as suas dimensões espaciais, especialmente no que diz respeito à construção de um ponto de vista antirracista e não eurocêntrico?

As respostas a esses questionamentos possibilitaram atingir nosso objetivo geral, qual seja: compreender se, e de que forma, os cursos de Licenciatura em Geografia das universidades públicas federais têm procurado implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e/ou o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, numa perspectiva que resgate as contribuições positivas das populações negras nas áreas social, econômica e política, entre outras, conforme estabelecido pela Lei nº 10.639/03, bem como no Parecer CNE/CP nº 3/2004, homologado pela Resolução CNE/CP nº 1/2004.

De maneira mais específica, esta pesquisa procurou investigar se, e como, os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) contemplam a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), ou seja, se estão em consonância com a referida legislação mencionada e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER). Procuramos, ainda, identificar se existem, e quais são, as disciplinas, obrigatórias ou optativas, específicas ou não, que abordam as questões étnico-raciais, bem como o tratamento dado a elas no que diz respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP nº 3/2004. Buscamos também analisar se essas disciplinas promovem a compreensão da dimensão espacial das relações étnico-raciais. Verificamos nas bibliografias indicadas e demais referências utilizadas a presença de pontos de vista diversos, como, por exemplo, a presença geógrafas(os) negras(os), e seus pontos de vista próprios sobre a abordagem das questões étnico-raciais. Por fim, observamos se tem ocorrido a inserção de professoras e professores no corpo docente dos cursos de Licenciatura em Geografia para trabalhar a temática das relações étnico-raciais, em consonância com a Lei nº 10.639/03, bem como o estabelecido no Parecer nº 3, de 10 de março de 2004, homologado pela Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.

Para alcançar nossos objetivos, elaboramos um conjunto de questões enviadas aos cursos de Licenciatura em Geografia das universidades federais. A análise das respostas obtidas, somada ao levantamento, sistematização e interpretação das informações contidas nos PPCs e nos Programas Analíticos (PAs) das disciplinas, nos permitiu identificar tendências teóricas de abordagem da questão étnico-racial, que ora se aproximaram de uma perspectiva

decolonial⁵, valorizando as contribuições da população negra, conforme a legislação; ora se distanciando dessa abordagem.

Tanto os PPCs quanto os PAs são fontes documentais relevantes, por conterem, entre outras coisas, o planejamento e a organização pedagógica e curricular do curso e das disciplinas ministradas, respectivamente. Além disso, são esses os documentos apresentados aos órgãos competentes durante o processo de avaliação periódica ao qual são submetidos os cursos de graduação, para comprovar a adequação ou não das suas propostas curriculares às exigências das legislações vigentes. Por esse motivo, optamos por analisá-los. Evidentemente, o percurso metodológico compreendeu ainda uma revisão bibliográfica sobre as principais temáticas envolvidas nesta pesquisa, entre as quais: Movimentos Sociais Negros e as políticas de promoção da igualdade racial; políticas e ações afirmativas; Geografia e raça; ensino de Geografia e educação das relações étnico-raciais; ensino de Geografia e descolonização do currículo; Geografia do continente africano; entre outros temas complementares.

Os resultados da pesquisa nos evidenciam que, apesar de os PPCs afirmarem, em sua maioria, que contemplam a questão étnico-racial em suas matrizes curriculares, conforme a Lei nº 10.639/03 e o Parecer nº 3/2004, essa afirmação nem sempre se sustenta na prática. No entanto, esses mesmos resultados nos permitem inferir que a questão étnico-racial e a implementação da educação das relações raciais nos currículos de licenciatura e no ensino de Geografia são um processo que, apesar de lento, mostra-se progressivamente incontornável.

Em diferentes campos da Geografia, pesquisadoras e pesquisadores, com destaque para geógrafas e geógrafos que constituem as *Geografias Negras*, têm se dedicado ao estudo e à produção de conhecimento relacionados às questões étnico-raciais. Essas iniciativas buscam construir campos de pesquisa que considerem a dimensão racial do espaço um aspecto fundamental para entender a formação do território e da população brasileira. O desafio que se impõe atualmente é a efetiva inserção, via concurso público, dessas(es) intelectuais negras(os) como docentes dos cursos de graduação e a incorporação das suas produções intelectuais nas matrizes curriculares e propostas pedagógicas dos cursos. Essa é ainda uma realidade que constatamos incipiente e restrita a poucas disciplinas e a poucos contextos institucionais.

⁵ O termo decolonial é utilizado aqui na mesma acepção dada por Catherine Walsh (2009) em *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Para a autora, “Suprimir la “s” y nombrar “decolonial” no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del “des”. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, enseñalar y provocar un posicionamiento –una postura y actitud continua– de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas” (p. 15-16).

Com esta tese, buscamos contribuir para o debate sobre a descolonização do ensino de Geografia, reforçando a necessidade da implementação efetiva de políticas curriculares que reconheçam as contribuições das populações negras na produção do território, do conhecimento e da história brasileira.

Para apresentar nossas discussões e análises, optamos por estruturar a escrita em cinco capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo, *A inserção das questões étnico-raciais no ensino: questões iniciais*, vamos responder a uma “provocação científica” que questionava se a inserção das questões étnico-raciais na Geografia não seria “uma política de cima para baixo”? Para responder a esse questionamento, percorremos a trajetória de luta dos Movimentos Sociais Negros por mudanças no campo da educação até o surgimento da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que resultam na transformação dos currículos. Destacamos neste capítulo o protagonismo da população negra na busca por acessar espaços e territórios de saber e poder, historicamente negados a ela, e como esse movimento, integrado a outras ações no campo institucional, conseguiu promover importantes mudanças no campo educacional após a aprovação da referida legislação.

No segundo capítulo, *Geografia e questão étnico-racial: da ciência moderna colonial às Geografias Negras*, abordamos as imbricações entre o desenvolvimento e institucionalização da Ciência Geográfica e seu papel no processo de colonização da África e América. Discutimos também a construção da ideia de raça e a divisão do mundo em regiões geoculturais marcadas pela hierarquização entre povos. Neste capítulo, destacamos o movimento que propõe a descolonização do conhecimento geográfico, movimento este protagonizado por geógrafas(os) negras(os) que consideram as questões étnico-raciais um elemento fundamental para a compreensão do espaço geográfico.

No terceiro capítulo, *Questões étnico-raciais e currículo de formação inicial de professoras(es) de Geografia*, refletimos sobre a inserção da questão étnica nos currículos da Geografia acadêmica, mais especificamente nos currículos dos cursos de Licenciatura em Geografia das universidades públicas federais. Ainda neste capítulo, abordamos algumas questões que envolvem a construção dos currículos dessas instituições, fazemos uma contextualização do nosso universo de pesquisa e apresentamos mais detalhadamente as características fundamentais da estrutura metodológica adotada. Nesta pesquisa, utilizamos o questionário e a análise documental como instrumentos de coleta de dados, bem como a análise de conteúdo para a interpretação desses dados. Ao descrevermos o percurso metodológico nosso objetivo é explicitar o processo de aquisição e interpretação das fontes selecionadas, de

modo a permitir que essa metodologia possa ser replicada em outras pesquisas com finalidades semelhantes.

No quarto capítulo, *Uma análise sobre a implementação da Lei nº 10.639 nos currículos dos cursos de Licenciatura em Geografia*, procuramos identificar se, e de que maneira, os currículos dos cursos de Geografia das universidades públicas federais dialogam com as propostas de descolonização dos currículos, ressaltando a importância da população negra na formação histórica da sociedade brasileira e resgatando suas contribuições positivas nas áreas social, econômica, política, entre outras. Dito de outra maneira, buscamos compreender se a Ciência Geográfica tem contribuído para a desconstrução de estereótipos negativos sobre a África e os afro-brasileiros, conforme reivindicado pelos Movimentos Sociais Negros e estabelecido pela Lei nº 10.639/03, bem como o estabelecido no Parecer CNE/CP nº 3/2004, homologado pela Resolução CNE/CP nº 1/2004.

No quinto capítulo, intitulado *A implementação da Lei nº 10.639: uma análise a partir das disciplinas*, seguimos a metodologia aplicada no capítulo anterior, mas desta vez focamos nossa análise nas disciplinas elencadas nos PPCs dos cursos como aquelas que atendem os objetivos das legislações analisadas. Nosso trabalho consistiu em examinar detalhadamente suas ementas, seus resumos programáticos e suas bibliografias básica e complementar com o objetivo central de identificar a presença de elementos que permitam afirmar que, de fato, essas disciplinas cumprem os objetivos estabelecidos pela Lei nº 10.639/03. A análise também considerou as diretrizes complementares fixadas no Parecer CNE/CP nº 3/2004, homologado pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, avaliando a consonância dos planos de ensino com este marco normativo.

CAPÍTULO 1 – A INSERÇÃO DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO: QUESTÕES INICIAIS (“UMA POLÍTICA DE CIMA PARA BAIXO”?)

“Estamos sempre em movimento, é um pensamento do povo Zulu: eu estou e sempre estive em movimento; quer dizer, o ser humano não está parado. Mesmo quando parece que está parado, está andando. Pode ser que não com as pernas, mas com o pensamento, certamente.” (Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, 2025)

1.1 Os Movimentos Sociais Negros e a luta pela transformação do sistema educacional

Num dos muitos diálogos travados desde a proposição desta pesquisa, um interlocutor me disse sobre suas impressões a respeito da obrigatoriedade da inclusão das questões étnico-raciais na Geografia (escolar e acadêmica) se referindo a esse fato como uma ação do Estado “de cima para baixo”⁶, além de desconsiderar que nem todos os campos do conhecimento teriam como executá-la devido às suas especificidades⁷.

A primeira parte dessa “provocação científica/geográfica” acima motivou a escrita deste primeiro capítulo. E, além de situar o leitor, ele ajudou este pesquisador a compreender um pouco mais esse importante processo de lutas da população negra, do qual faz parte. Assim, ao longo deste capítulo, veremos como a aprovação da Lei nº 10.639/03, entre outras ações afirmativas, não se trata de uma “uma política de cima para baixo”, mas sim de uma política que emerge da base. Pois as ações afirmativas são, sobretudo, um processo que inclui a luta da população negra brasileira tanto pelo acesso aos espaços formais de educação (escolares, acadêmicos) quanto a desconstrução de estereótipos negativos sobre os afro-brasileiros e a África, bem como a inclusão das suas contribuições positivas nas áreas social, econômica e política nos currículos das instituições de ensino, conforme explicitado pelo Parecer do CNE/CP nº 3/2004.

Portanto, a Lei nº 10.639/03 e outras ações afirmativas como, por exemplo, a política de cotas para o ingresso nas universidades e cargos públicos, são conquistas dos Movimentos Sociais Negros, e parte de um processo amplo de transformação social que envolve a luta da população negra da diáspora, em diferentes partes do globo, por mudanças estruturais sobretudo no campo da Educação e das políticas educacionais. Assim, antes de buscarmos analisar a implementação dessas políticas, torna-se imprescindível compreender, ainda que de maneira breve, quais espaços foram percorridos, quais territórios foram ocupados por esses

⁶ “De cima para baixo” é uma expressão comumente utilizada quando se quer dizer que determinada ação ocorreu de maneira arbitrária, autoritária e sem diálogo.

⁷ As relações entre Geografia e questões étnico-raciais serão abordadas no próximo capítulo.

movimentos, em meio aos desafios enfrentados pela população negra brasileira até que ela conseguisse alcançar importantes mudanças no campo da Educação, após a aprovação da Lei nº 10.639/03.

Ao longo de toda sua história no Brasil, a população negra teve dificultado o acesso à educação de qualidade, no entanto, sua resistência e persistência têm gerado alguns importantes resultados (Gonçalves e Silva, 2000)⁸. Durante o período colonial, a população negra, mais que qualquer outra parcela da população, era proibida de ter acesso às letras (Gonçalves e Silva, 2000, p. 135). Tal restrição atingia, sobretudo, escravizados africanos, ainda que alguns recebessem lições de catecismo e aprendessem as primeiras letras como forma de “elevação moral”, nas escolas instaladas nas fazendas dos escravistas jesuítas. A educação que elas ofereciam era colonizadora, portanto, não objetivava a emancipação das crianças negras e indígenas; representava, antes, um importante instrumento no processo violento de aculturação e de controle social (Ferreira e Bittar, 2019, p. 479).

Posteriormente, no período imperial e início do republicano, em meio à necessidade de construção de um projeto de nação, algumas estratégias procuravam promover o acesso às letras de toda população. Mas, como salientado por Gonçalves e Silva (2000, p. 135), nesse momento a criação dos cursos noturnos na Província da Corte, destinados a livres e libertos, visavam principalmente à preparação para o trabalho.

Devido à Reforma do Ensino Primário e Secundário (1879), apresentada por Leôncio de Carvalho, pessoas escravizadas também puderam ter acesso aos cursos noturnos, mas não sem resistências das elites das demais províncias, como o caso do Rio Grande do Sul, que recusava a matrícula de escravizados e pretos, mesmo os livres e/ou libertos (Peres, 1995, p. 89). Por isso, “as experiências esparsas de inclusão dos escravos e negros em cursos de instrução primária não podem dar a impressão de que a educação se processava da mesma forma para todas as pessoas”, conforme afirma Peres (Peres, 1995).

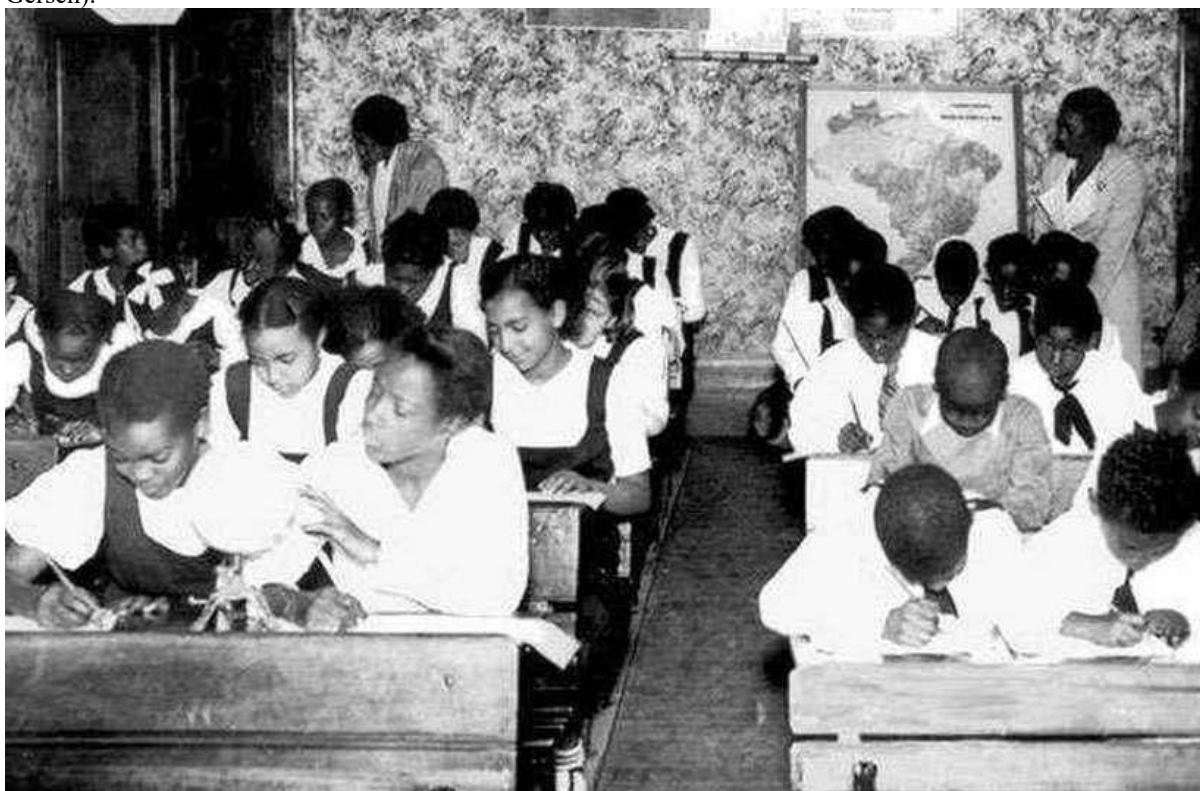
Esse constante processo de exclusão e o abandono a que foi submetida a população negra fazem emergir, logo no início do século XX, os “primeiros movimentos de protestos dos negros com o formato de um ator coletivo moderno, que se constrói na cena política, lutando contra as formas de dominação social” (Fernandes, *apud* Gonçalves e Silva, 2000, p. 138). De acordo com Sales Augusto dos Santos (2014), a educação formal era um dos objetivos

⁸ De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas (IBGE, 2019). Portanto, a população negra (pretos e pardos) totaliza 56,2%.

nucleares desses movimentos, pois era tida como condição necessária para a ascensão moral e o progresso material dos negros.

Na primeira metade do século XX a população negra passou a se organizar em torno de entidades cuja principal bandeira de luta era a educação. Naquele momento é possível destacar pelo menos dois importantes fatos: o primeiro foi o surgimento da Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 16 de setembro de 1931; e, o segundo, a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento, em 1944, no Rio de Janeiro. Entre as ações da FNB para a promoção da educação formal (Figura 1), destaca-se a criação de uma escola de curso primário em sua sede, o patrocínio de cursos vocacionais, de língua estrangeira e cursos preparatórios para o ingresso em outros níveis escolares (Santos, 2014, p. 66).

Figura 1 - Escola da Frente Negra em São Paulo com duas professoras ao fundo (a da esquerda é a professora Gersen).

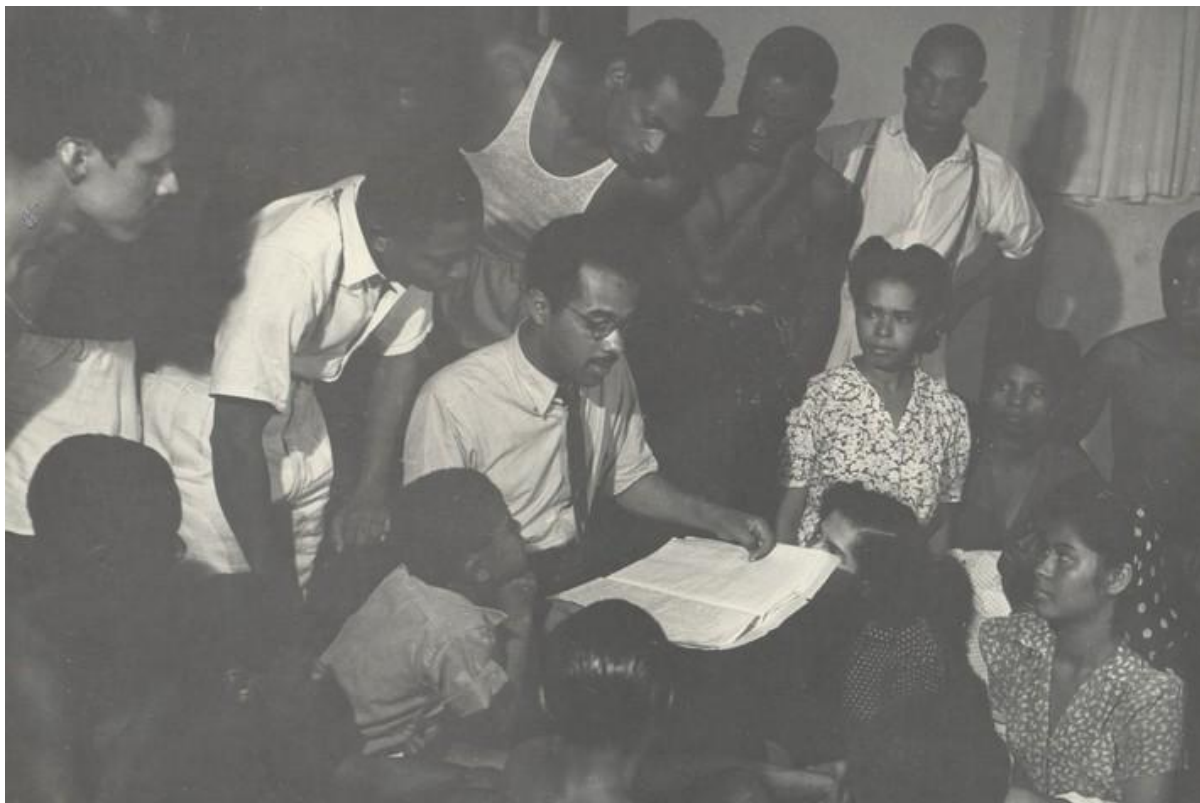


Fonte: https://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/ana_bruna.pdf

De maneira similar à FNE, o TEN ofereceu cursos de alfabetização e cultura geral aos seus integrantes, pois seu projeto de emancipação, por meio de uma cultura engajada, buscava aliar, ao mesmo tempo, política, cultura e educação (Figura 2). Portanto, conforme Santos, o processo de letramento desenvolvido pelo TEN não se reduzia somente ao e “ensinar a ler e escrever formal e mecânico; procurava, antes, oferecer ferramentas com as quais os integrantes

[...] pudessem ‘reescrever o mundo’ reflexiva e criticamente, questionando a dominação social e racial e que estavam submetidos” (Santos, 2014, p. 74).

Figura 2 - Abdias Nascimento (no centro) ministra aula de alfabetização e cidadania no contexto de realizações do Teatro Experimental do Negro, em 1944.



Fonte: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ufmg-educativa-reapresenta-especial-sobre-teatro-experimental-do-negro>.

A luta pelo acesso à educação formal era visto pelos Movimentos Sociais Negros ora como uma estratégia para acessar o mercado de trabalho em condições de igualdade com os brancos; ora como canal de ascensão e integração social; ora como instrumento de conscientização da população negra, que, ao ter valorizada sua história, sua cultura e seus valores ancestrais poderia se instrumentalizar para a luta por direitos sociais e políticos, o direito à diferença e ter sua humanidade novamente reconhecida e respeitada (Gonçalves, 2000, p. 337).

As disputas em torno das pautas educacionais se intensificaram ao longo de todo século XX, quando os Movimentos Sociais Negros, sobretudo nas grandes cidades e capitais, passaram a reivindicar de fato a inclusão da população negra na vida nacional. Conforme Gonçalves, na segunda metade do século XX os Movimentos Sociais Negros avançam nas suas exigências e passam a reivindicar o acesso a outros níveis de ensino, notadamente aos ensinos

médio e universitário (Gonçalves, 1997). Nesse período há uma reorganização dos Movimentos Sociais Negros marcada pelo surgimento do movimento negro contemporâneo (Pereira, 2010), cujo principal marco é o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), criado em 1978 em São Paulo (Figura 3), além de ser possível constatar o surgimento de um movimento negro acadêmico.

Figura 3 - Hamilton Cardoso ao centro, com Antonio Leite, Eduardo Ribeiro e Milton Barbosa ao fundo, julho de 1978.



Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-63746502>.

Ao examinar aspectos da história dos Movimentos Sociais Negros no Brasil, Amílcar Araújo Pereira (2010) destaca o movimento negro contemporâneo, que surge nos anos 70 do século XX e possui algumas diferenciações em relação ao movimento negro anterior a este período. Segundo o autor, podemos encontrar várias especificidades nesse movimento contemporâneo como, por exemplo, que, “diferentemente de momentos anteriores, a oposição ao chamado ‘mito da democracia racial’ e a construção de identidades político-culturais negras foram o fundamento a partir do qual se articularam as primeiras organizações” (Pereira, 2010, p. 97). Ainda conforme o autor, uma característica importante do movimento negro contemporâneo é a “reivindicação pela ‘reavaliação do papel do negro na história do Brasil’ [...]” (Pereira, 2010, p. 99).

Outro fato a ser destacado é articulação entre o Movimento Negro contemporâneo brasileiro com outros movimentos negros organizados, que, nesse mesmo período, primeiras

décadas da segunda metade do século XX, em diferentes partes do mundo, notadamente nos Estados Unidos da América (EUA) e em diversos países africanos, estão se articulando e buscando garantir direitos básicos. Pereira (2010) destaca que o movimento negro contemporâneo, que se constituiu no Brasil a partir da década de 1970, “recebeu, interpretou e utilizou informações, ideias e referenciais produzidos na diáspora negra de uma maneira geral, especialmente nas lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos e nas lutas por libertação nos países africanos, sobretudo nos países então colonizados por Portugal” (Pereira, 2010, p. 107). Esse mesmo intercâmbio de ideias, pessoas e informações entre o movimento negro contemporâneo com outros movimentos mundo afora ocorre também no meio acadêmico.

Conforme Alex Ratts (2009, 2011)⁹, o movimento negro de base acadêmica, surgido também nos 70 do século XX, é caracterizado pela criação de grupos de estudos e discussões motivadas pela questão racial. As poucas, mas ativas, pessoas negras que acessavam as universidades naquele período, sobretudo as instituições públicas, se organizaram em grupos de estudos como, por exemplo, o Grupo de Trabalho André Rebouças (GTAR), na Universidade Federal Fluminense (1974); e o Grupo de Trabalho de Profissionais Liberais e Universitários Negros (GTPLUN), criado na Escola Paulista de Medicina em 1972, e do Grupo Negro da PUC-SP (1979). O grupo GTAR, fundado pela historiadora Beatriz Nascimento, chegou a realizar anos seguidos a *Semana de Estudos sobre a Contribuição do Negro na Formação Social Brasileira*. Contando com a participação de intelectuais e estudantes negros/as e brancos/as o GTAR buscava ampliar a abordagem da questão racial dentro da universidade, principalmente nos cursos de Ciências Humanas (Ratts, 2009, p. 3 e 4). Com o movimento negro acadêmico, a população negra sai da posição e objeto de estudo e passa a falar por si só, como sujeito coletivo e como individualidade forte (Ratts, 2011, p. 31)¹⁰.

Conforme Santos (2011), após o surgimento do MNU, há um aumento nas mobilizações da população negra contra a discriminação racial no Brasil, o que por sua vez amplia o debate em torno da questão racial brasileira. Ainda conforme o autor, observa-se nesse momento “o ressurgimento e o aumento significativo da quantidade de negros intelectuais oriundos direta ou indiretamente da militância dos Movimentos Sociais Negros, especialmente a partir do início da década de oitenta do século passado” (p. 103). Apesar de em menor número, esses

⁹ Este é o período em que alguns/umas mestres e doutores/as que hoje são referência dos estudos de relações raciais e das culturas negras, se inseriram nas universidades, sobretudo públicas, a exemplo de Kabengele Munanga, Muniz Sodré e Joel Rufino dos Santos, posteriormente de Leda Maria Martins, Maria de Lourdes Siqueira, Helena Theodoro Lopes, Henrique Cunha Jr., Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. (Ratts, 2011)

¹⁰ Merecem destaque nessa virada de posicionamento sobre a questão racial os trabalhos de Eduardo Oliveira e Oliveira, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e Hamilton Cardoso, intelectuais ativistas negros/as ou de negros/as intelectuais, como prefere Sales Augusto dos Santos (2007).

poucos intelectuais foram responsáveis por promover importantes mudanças elegendo novos métodos e metodologias de pesquisa visando a compreender as relações raciais e combater o racismo em diferentes áreas. No campo da Educação, “ativistas negros brasileiros tiveram papel preponderante ao demonstrar os conteúdos racistas transmitidos pelo sistema formal de ensino” (Santos, 2011).

Figura 4 - Manifestação durante a reunião da SBPC, Salvador, BA, 1981



Fonte: <https://conversadehistoriadoras.com/2020/06/07/um-mundo-em-uma-foto>.

Com a reorganização dos Movimentos Sociais Negros nos anos 70, e a participação ativa de intelectuais ativistas negros/as principalmente nos fóruns sobre política educacional (GOMES, 2012), a luta pela transformação do sistema educacional e dos conteúdos curriculares passa a ser ainda mais prioridade na agenda de reivindicações da população negra. Analisando o diagnóstico e as propostas apresentadas no III Congresso Nacional do MNU (1982), realizado em Belo Horizonte, é possível confirmar tal importância. No Programa de Ação apresentado ao final do evento fica evidente o papel do processo educacional e sua relevância para a conformação da estrutura psicológica, emocional e cultural da população negra, desde a formação inicial até o ensino superior.

No caso da criança negra, é justamente na escola que se dá a quebra de sua estrutura psicológica, emocional e cultural através da internalização da ideologia do

branqueamento, do mito do brasileiro cordial e do mito da democracia racial. No final desse processo se ela não reage, acaba por se envergonhar das duas origens e da sua condição de negro. Por outro lado, é importante ressaltar que esses processos se reforçam, também, a nível universitário. [...] Portanto, devemos lutar pela transformação não só da estrutura, como dos conteúdos do sistema educacional brasileiro, exigindo a colocação, no mesmo nível da história Européia, a história da África, assim como a ênfase sobre a participação do Negro e do Índio na formação sócio cultural do Brasil. (MNU *apud* Santos, 2014, p. 98)

A partir desse diagnóstico, o MNU elenca algumas propostas de ação que vão desde a denúncia de materiais didáticos com conteúdos racistas e o levantamento de trabalhos que recuperem a importância da população negra, passando pela atuação junto aos órgãos oficiais responsáveis pelas políticas educacionais para a inclusão de conteúdos sobre a história da população negra.

- Cabe ao MNU denunciar e combater a publicação de livros didáticos para crianças e adolescentes com conteúdos racistas.
- Realizar debates e cursos para professores e normalistas sobre o racismo na Educação.
- Efetuar debates e atividades didáticas anti-racistas e anti-classistas com a criança e o adolescente negro, na periferia, favelas, alagados, etc., visando despertar sua consciência negra e crítica para a história do Negro no Brasil, na África e para a luta geral dos oprimidos. [...]
- Levantar junto a grupos e organizações culturais, trabalhos didáticos para a ação de recuperação da cultura negra junto às crianças e aos adolescentes.
- Solicitar às instituições de caráter político partidário, atuação junto ao Ministério da Educação e Cultura [MEC], no sentido de estabelecer uma política de publicações que impeça o uso de recursos oficiais para a edição e divulgação de livros que reproduzem e perpetuam o racismo e os estereótipos negativos entre o negro. [...]
- Pela reavaliação do papel do Negro na História do Brasil.
- Pela participação dos Negros na elaboração dos currículos escolares em todos os níveis e órgãos culturais.
- Pela inclusão da disciplina História da África nos currículos escolares. (MNU *apud* Santos, 2014, p. 99)

As discussões em torno da criação do Parque Nacional Zumbi dos Palmares (1980), encabeçadas por Abdias Nascimento e apoiadas pela Universidade Federal de Alagoas, mobilizaram intelectuais e militantes dos movimentos negros na construção de um projeto que resultou no Memorial Zumbi. A adoção do conceito de “memorial” substituindo a ideia de “monumento” “[...] significava a opção por uma conceituação dinâmica, de participação ativa da comunidade interessada” (Araújo, 2010, p. 203). De acordo com Araújo (2010, p. 202), o projeto original, que tinha um caráter turístico, a partir da mobilização e intervenção de Abdias Nascimento, Lélia Gonzalez e Joel Rufino dos Santos, entre outros, assume um caráter predominante político-ideológico.

A elaboração final do projeto do memorial aconteceu em um seminário que contou com a mobilização de diversas organizações negras, sobretudo com a participação de ativistas do

Norte e do Nordeste. De acordo com Pereira (2010), esse movimento impulsionou a realização dos Encontros de Negros do Norte e do Nordeste, iniciados no ano seguinte e que ocorreram, sem interrupção, até o final da década de 1980. Subvertendo a lógica inicial do projeto proposto pelo Estado, os movimentos negros transformaram o Memorial Zumbi “num polo de uma cultura de libertação do negro [objetivando a] correção dos currículos escolares, omissos e injustos com a comunidade afro-brasileira” (Pereira, 2010, p. 203).

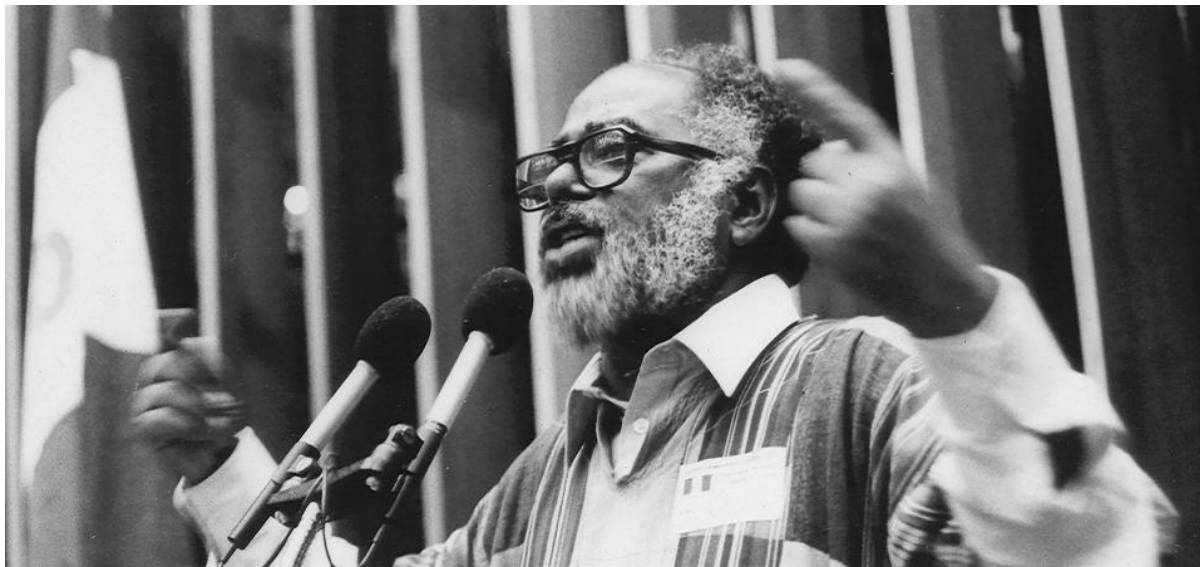
Em *Educação: um pensamento negro contemporâneo*, Santos (2014) analisa como as reivindicações políticas da área de educação sempre perpassaram toda a luta dos movimentos negros. Mas, conforme o autor, na década de 1980, a partir da realização de vários encontros regionais dos movimentos negros brasileiros, as demandas da área educacional ganharam ainda mais prioridade, sobretudo nos encontros realizados nas Regiões 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”.

A preocupação central do encontro foi “questionar a negação da importância do negro na formação social brasileira, através de meios oficiais de educação do País” e, ao mesmo tempo, “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 estrutura-se a forma de pensar e agir de um povo” (Santos, 2014).

Além de constatar a “invisibilidade” das contribuições positivas do negro na formação da sociedade, o encontro propôs estratégias para superar essa barreira. Por isso, os diversos encontros dos movimentos negros nesse período priorizaram as demandas educacionais inclusivas, focadas, sobretudo, na integração da população negra no ambiente escolar. Propunham também 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, 129).

Além dos encontros regionais, os movimentos negros organizados, bem como intelectuais negros e negras, atuaram em outros espaços, levando suas demandas para o debate político no Parlamento brasileiro. Cabe destacar o papel do intelectual, ativista e político Abdias Nascimento (Figura 5) como um símbolo da luta antirracista na esfera legislativa e sendo o primeiro parlamentar negro a propor políticas de “ação compensatória” e de “reparação” para os descendentes de africanos escravizados no Brasil (Jaccoud, 2009, p. 52).

Figura 5 - Abdias Nascimento na tribuna da Câmara dos Deputados durante convenção nacional do PDT, em 1982.



Fonte: <https://almapreta.com.br/sessao/agenda/inhotim-abre-nova-mostra-abdias-nascimento>.

Em sua passagem pelo Parlamento, ele apresentou diversas propostas, entre as quais se encontra o Projeto de Lei (PL) nº 1.332/83, que propunha modificações nos currículos escolares e acadêmicos, do ensino primário à pós-graduação. Seu intuito era a

inclusão da história africana, assim como da trajetória e resistência dos afrodescendentes no Brasil; revisão do material escolar, visando à identificação e supressão de referências preconceituosas ao negro; inclusão, no material escolar, da representação gráfica da família negra; e recursos para o estudo, aperfeiçoamento e implementação de medidas compensatórias. (Jaccoud, 2009, p. 54)

Seu projeto dispunha “sobre ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira” (Brasil, 1984) e tinha a educação como um ponto central. Além de prever a concessão de bolsas de estudos nos diferentes níveis de ensino, havia a intenção de reformular o próprio sistema educacional a partir da inclusão efetiva da população negra na formulação das propostas curriculares, o que só se efetivou tempos depois com a aprovação da Lei nº 10.639/03.

Art. 7º Serão concedidas a estudantes negros bolsas de estudo em caráter compensatório.

§ 1º Serão destinadas a estudantes negros 40% (quarenta por cento) das bolsas de estudo concedidas pelo Ministério da Educação e Cultura e pelas Secretarias de

Educação Estaduais e Municipais em todos os níveis (primário, secundário, superior e de pós-graduação). [...]

Art. 8º Ministério da Educação e Cultura, bem como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, conjuntamente com representantes das entidades negras e com intelectuais negros comprovadamente engajados no estudo das matérias, estudarão e implementarão modificações nos currículos escolares e acadêmicos em todos os níveis (primário, secundário, superior e de pós-graduação) no sentido de:

I - Incorporar ao conteúdo dos cursos de História Brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação (a nível social, econômica e político) através dos quilombos, sua luta contra o racismo no período pós-abolição;

II - Incorporar ao conteúdo dos cursos sobre História Geral o ensino das contribuições positivas das civilizações africanas, particularmente seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão européia do continente africano;

III - Incorporar ao conteúdo dos cursos optativos de estudos religiosos o ensino dos conceitos espirituais, filosóficos e epistemológicos das religiões de origem africana (candomblé, umbanda, macumba, xangô, tambor de minas, batuque, etc.);

IV - Eliminar de todos os currículos referências aos africanos como “um povo apto para a escravidão”, “submisso” e outras qualificações pejorativas;

V - Eliminar a utilização de cartilhas ou livros escolares que apresentem o negro de forma preconceituosa ou estereotipada;

VI - Incorporar Material de ensino primário e secundário a apresentação gráfica da família negra de maneira que a criança negra venha a se ver, a si mesma e à sua família, retratadas de maneira igualmente positiva àquela em que se vê retratada a criança branca;

VII - Agregar ao ensino das línguas estrangeiras européias, em todos os níveis em que estas são ensinadas, o ensino de línguas africanas (yoruba ou Kriwahili) em regime opcional;

VIII - Incentivar e apoiar a criação de Departamentos, Centro ou Instituto de Estudos e/ou Pesquisas Africanos e Afro-Brasileiros, como parte integral e normal da estrutura universitária, particularmente nas universidades federais e estaduais.

§ 1º As modificações de currículo aplicar-se-ão, obrigatoriamente, tanto no ensino público quanto no ensino particular, em todos os níveis.

§ 2º O Ministério da Educação e Cultura, bem como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, fará públicos relatórios anuais, a partir de um ano após a entrada em vigor desta legislação, sobre a implementação dos dispositivos deste artigo, expondo entre outras informações:

I - o nome dos responsáveis pela modificação curricular e a forma de colaboração das entidades negras e dos intelectuais negros comprovadamente engajados no estudo da matéria;

II - os trabalhos realizados;

III - os produtos de trabalho elaborados (i.e., modelos de currículos, cartilhas, matérias, etc.);

IV - cronograma de implementação das medidas sugeridas;

V - indicação das fontes de recursos para implementação das medidas sugeridas. (Brasil, 1984)

Apesar de sua aprovação pelas comissões de Constituição e Justiça (CCJ), de Trabalho e Legislação Social (CTLS) e de Finanças (CF), o projeto foi arquivado após 5 anos de tramitação (Santos, 2014, p. 122).

As comemorações pelo centenário da abolição formal da escravatura e o processo de elaboração da nova Constituição de 1988 foram também importantes momentos para a população negra poder colocar em pauta suas reivindicações sobre educação. Organizadas na Convenção Nacional, intitulada *O Negro e a Constituinte*, diversas entidades negras estiveram

reunidas em Brasília em 1986 formulando suas propostas para apresentá-las ao Legislativo. Destacamos aqui as demandas do item VI – sobre Educação:

VI – sobre Educação:

- 1 – O processo educacional respeitará todos os aspectos da *cultura* brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de 1º e 2º e 3º graus, do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil;
- 2 – A educação será gratuita, em todos os níveis, independentemente da idade do educando. Será obrigatória a nível de I e II graus;
- 3 – A elaboração dos currículos escolares será, necessariamente, submetida à aprovação de representantes das comunidades locais;
- 4 – A verba do Estado destinada à Educação corresponderá a 20% do orçamento da União;
- 5 – Que seja alterada a redação do § 8º, do Artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: “A publicação de livros, jornais e periódicos não depende de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes”;
- 6 – A ocupação dos cargos de direção e coordenação nas escolas públicas e de delegado de ensino serão efetivadas mediante eleição, com a participação dos professores, alunos e pais de alunos. (Santos, 2014, p. 109 e 110)

Como é possível observar, a intenção das propostas passa tanto pela garantia de uma educação que não reproduza os preconceitos e estereótipos a respeito da população negra quanto pela inclusão do ensino de sua história a partir de uma perspectiva que valorize sua contribuição efetiva para a construção social brasileira.

A década de 1990 marca uma nova fase dos Movimentos Sociais Negros, uma vez que, a partir daquele momento, suas pautas e reivindicações passaram a ingressar gradualmente na agenda governamental. Conforme Pereira (2010, p. 234), nesse momento observa-se uma aproximação dos Movimentos Sociais Negros com instituições internacionais que financiam diversas ações, e uma menor resistência nos movimentos negros em relação ao poder público. Assim, a criação de várias Organizações Não Governamentais (ONGs) negras (Criola, Geledés, Ceert)¹¹ é acompanhada pela inserção de seus participantes em territórios estratégicos com as secretarias de governo, gabinetes parlamentares, etc., o que acaba sendo um momento de

¹¹ “Criola é uma organização da sociedade civil com 29 anos de trajetória na defesa e promoção dos direitos das mulheres negras e na construção de uma sociedade onde os valores de justiça, equidade e solidariedade são fundamentais”. Disponível em: <https://criola.org.br/>. Acesso em: 03 nov. 2022. Geledés Instituto da Mulher Negra, fundado em 30 de abril de 1988. É uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/>. Acesso em: 03 nov. 2022. O Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT – é uma organização sem fins lucrativos que desde 1990 defende os direitos da população negra, em particular da juventude e das mulheres negras. Elabora e implementa programa de promoção da equidade racial e de gênero em instituições públicas e privadas. Disponível em: <https://ceert.org.br/>. Acesso em: 03 nov. 2022.

formação dessas lideranças em relação aos processos burocráticos do Estado. A estratégia agora era deixar de lado o embate com o Estado e incorporar as possibilidades construídas no decorrer de suas atuações.

Outro marco importante para a luta antirracista nos de 1990 foi a *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*, realizada em 20 de novembro de 1995 em Brasília, em decorrência dos 300 anos da morte de Zumbi (Figura 6). De acordo com Pereira, a principal liderança do movimento negro no processo de construção da Marcha foi Edson Cardoso, “que foi militante do MNU em Brasília entre 1981 e 1995, e que em 1984 foi fundador da Comissão do Negro do Partido dos Trabalhadores na capital federal, chegando a ser candidato a deputado constituinte pelo PT em 1986” (Pereira, 2010, p. 236). Para o autor, “Edson Cardoso é um dos principais exemplos de militantes que, principalmente a partir da década de 1990, trabalharam na articulação entre o movimento negro e o Estado, especialmente na esfera do Poder Legislativo” (Pereira, 2010).

Figura 6 - Primeira Marcha Zumbi realizada em 20 de novembro de 1995.



Fonte: <https://jornal.usp.br/noticias/especial-lei-10-639-legislacao-resulta-de-lutas-e-do-aprofundamento-de-debates-sobre-o-racismo/>

De acordo com Jaccoud (2009, p. 32), a *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida* reuniu mais de 30.000 (trinta mil) pessoas e teve grande repercussão política num momento no qual eram discutidas ações afirmativas para a população negra, entre as quais as cotas de ingresso nas universidades públicas e em concursos e a criação de

legislações como a Lei nº 10.639/03. Ao final da marcha, foi entregue ao então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso um documento com uma série de proposições visando à modificação da situação de desigualdade em que vivia (vive) a população negra. Nele fica explícito não somente “o protesto contra as condições subumanas em que vive o povo negro [...], mas, principalmente, expressa a demanda por ações efetivas do Estado”, como afirma Jaccoud (2009, p. 33).

Destacamos no referido documento a atenção dada pelo MNU ao sistema educacional brasileiro de matriz eurocêntrica e seu impacto sobre o povo negro.

Com efeito, o impacto do modelo educacional brasileiro sobre o povo negro é caracterizado por sistemáticos atentados à dignidade humana. Refletindo os valores, a escola se afigura como espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento do professorado diante de crianças negras e brancas. A reiteração de abordagens e estereótipos que desvalorizam o povo negro e supervalorizam o branco, resulta na naturalização e conservação de uma ordem baseada numa suposta superioridade biológica, que atribui a negros e brancos papéis e destinos diferentes. [...] De outro lado a inculcação de imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem mental padronizada que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a valorização positiva da diversidade étnico-racial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a ideia de universalidade da cidadania. (ENMZ, 1996)

Para reverter tal quadro, o documento oferece, em contrapartida, uma série de sugestões que consta do *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*. Parte dessas propostas sempre estiveram na pauta de reivindicações dos primeiros Movimentos Sociais Negros, como a valorização da escola pública e de boa qualidade, o monitoramento dos materiais didáticos, como se pode observar no texto abaixo.

Educação

- Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, garantia de boa qualidade.
- Implementação da Convenção Sobre a Eliminação da Discriminação Racial no Ensino.
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras.
- Desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo. Concessão de bolsas remuneradas para adolescentes de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus.
- Desenvolvimento de ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta. (ENMZ, 1996)

As demandas por políticas públicas voltadas ao combate do racismo fizeram com que pela primeira vez um presidente da república reconhecesse publicamente a existência de uma estrutura racial desigual¹².

A elaboração do Programa Nacional de Direito Humanos (PNDH), em 1996, também foi uma resposta a essas pressões por mudanças no combate ao racismo. Elaborado por diversas entidades da sociedade civil em parceria com o Governo Federal, foi o primeiro documento da história brasileira a inserir em seus pressupostos a proposta de realização de ações afirmativas e o combate às discriminações raciais (Santos, 2014; Vieira, 2006). Várias propostas na área da educação que constam no plano ratificam as demandas dos movimentos negros. Entre as quais está “estimular que os livros didáticos enfatizem a história e as lutas do povo negro na construção do nosso país, eliminando estereótipos e discriminações” (Brasil, 1996, p. 31).

Contando com uma conjuntura internacional também favorável, a população negra seguiu organizada e, no início da década seguinte, o MNU teve participação ativa junto ao Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira (2000) na *III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata* (2001), em Durban, África do Sul¹³. A conferência, realizada de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, teve como objetivo propiciar debates sobre as fontes, causas e modalidades das manifestações de contemporâneas do racismo, promover a proteção das vítimas de atos discriminatórios e incentivar medidas educativas e preventivas para erradicar a xenofobia e a intolerância e ela associada.

Como foi possível perceber, as lutas e articulações empreendidas pela população negra, organizada em Movimentos Sociais Negros, sobretudo ao longo de todo século XX, primeiramente pelo direito de ter acesso à educação formal de qualidade e posteriormente a ter acesso a uma educação na qual ela pudesse se reconhecer, de maneira positiva, enquanto sujeito histórico; a inserção da população negra nos mais diversos espaços, aliada a uma conjuntura internacional favorável, reposicionou a questão racial na agenda política brasileira em outro patamar, como destacado por Santos (2014, p. 181).

¹² Pressionado, o governo de FHC criou o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI) e o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTEDEO). A criação de ambos os grupos está ligada ainda às pressões internacionais da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que em 1992 recebeu uma denúncia dos movimentos trabalhista, liderada pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), sobre o não cumprimento da Convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (Decreto nº 62.150), de 1968, relativa à discriminação em matéria de emprego e profissão.

¹³ Esse evento motivou a organização de pré-conferências regionais do MNU que serviram para estruturar a Conferência Nacional Contra o Racismo e a Intolerância (2001) na qual foi formulado o documento brasileiro encaminhado para Durban.

Um dos resultados mais expressivos desse movimento foi a aprovação da Lei nº 10.639, em 2003, e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2004.

1.2 A Lei nº 10.639 e a inclusão da questão étnico-racial nos currículos

O surgimento da Lei nº 10.639, em janeiro de 2003, e posteriormente a criação de Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em outubro de 2004, compõem um conjunto de ações valorativas que reconhecem a necessidade, por parte do Estado, de intervir no combate ao racismo, à discriminação e às desigualdades raciais no Brasil. De acordo com Jaccoud e Beghin (2002, p. 56), tais ações

têm por meta combater estereótipos negativos, historicamente construídos e consolidados na forma de preconceitos e racismo. Tais ações têm como objetivo reconhecer e valorizar a pluralidade étnica que marca a sociedade brasileira e valorizar a comunidade afro-brasileira, destacando tanto seu papel histórico como sua contribuição contemporânea à construção nacional. Nesse sentido, as políticas e as ações valorativas possuem caráter permanente e não focalizado. Seu objetivo é atingir não somente a população racialmente discriminada – contribuindo para que ela possa reconhecer-se na história e na nação –, mas toda a população, permitindo-lhe identificar-se em sua diversidade étnica e cultural.

As modificações na legislação educacional representaram um novo momento da história da educação brasileira. Mas, como vimos anteriormente, essa mudança está diretamente relacionada com a luta e articulação dos movimentos negros, que pautaram a inclusão no sistema de educação formal das contribuições positivas da população negra e sua para a formação da sociedade brasileira.

Analisando a questão étnico-racial nas leis federais que versam sobre a educação, notadamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lucimar Rosa Dias (2005) identificou como a lei incorporou o tema ao longo dos tempos e quais atores estavam presentes nessa discussão.

Segundo Dias (2005), a constituição da primeira LDB (1961) foi marcada por intensas disputas entre dois grupos principais. De um lado aqueles que defendiam que os investimentos estatais também deveriam subsidiar escolas privadas e confessionais, do outro lado aqueles que defendiam a escola pública para todos. Tal disputa, que privilegiava as questões de classe, acabou tornando secundária “a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de

raça” (Brasil, 1961). Ainda assim, concordamos com a autora no sentido de que a inclusão do termo “raça” foi um pequeno avanço. Nas LDBs seguintes (1968, 1971) foi mantida a referência à raça, no entanto, não houve maiores discussões em função do período político de ditadura militar em 1964.

Após a redemocratização política, a elaboração da LDB (1996) contou com a participação ativa dos Movimentos Sociais Negros. Conforme Dias (2005), a ausência da questão racial no primeiro projeto da lei, elaborado pelos “educadores progressistas”, na *XI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (ANPED), em março de 1988, e na *V Conferência Brasileira de Educação*, em agosto do mesmo ano, só foi revertida devido à intervenção e articulação dos Movimentos Sociais Negros¹⁴. No texto substitutivo, o capítulo VII, *Da Educação Básica*, no art. 38, inciso III, orienta que os conteúdos curriculares deverão obedecer às seguintes diretrizes: “III - o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro” (Brasil, 1996).

Dias (2005) chama a atenção para o fato de ter havido uma “diluição” ou “ambiguidade” do tratamento dado à questão racial ao não se explicitar a quais culturas e raças o texto fazia referência. Para a autora, o texto dá uma resposta para a sociedade organizada e, ao mesmo tempo, mantém o pacto de não explicitar a questão racial negra (Dias, 2005, p. 56).

Atentos a essa questão, os Movimentos Sociais Negros se mobilizam novamente e o artigo 26 passa a incluir de maneira explícita a contribuição da matriz africana no Ensino de História do Brasil, conforme podemos constatar no trecho abaixo:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...]

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. (Brasil, 1996)

Ao longo dos anos 1980 e 1990, podemos identificar outras ações no sentido de institucionalizar o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos oficiais através de projetos de lei, liderados sobretudo por iniciativas dos poucos parlamentares negros. Um dos primeiros esforços nesse sentido foi do Deputado Paulo Paim (Figura 7) ao apresentar

¹⁴ Ainda segundo Dias, a única referência à questão de raça que aparece nessa proposta daquela LDB “está no capítulo II, Da Educação Escolar de 1º Grau, Art. 32, parágrafo único que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (2005, p. 55).

à Câmara Federal a primeira proposição de uma lei que seria o embrião da Lei nº 10.639/03. “Aprovado na Câmara, o projeto foi encaminhado ao Senado, mas foi arquivado em 1995 após oito anos de paralisação” (Xavier e Dornelles, 2007, p. 573).

Figura 7 - Deputado Paulo Paim.



Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2025/07/01/paim-questiona-criticas-ao-iof-diante-do-aumento-do-numero-de-deputados>

Pereira (2017) destaca duas figuras importantes no processo de criação da Lei nº 10.639/03. Primeiro, Edson Cardoso, que, como dito anteriormente, liderou o movimento negro em Brasília, além de ter atuado como chefe de gabinete do deputado Federal Florestan Fernandes (PT-SP, 1992-1995); segundo, o deputado federal Ben-Hur Ferreira (PT-MS, 1999-2000 e 2002-2003). Em entrevista para Pereira, Cardoso explica como se deu o processo de construção e de tramitação do projeto de lei que se transformaria num importante instrumento de combate ao racismo.

Assim que cheguei [tornando-se chefe de Gabinete do deputado], falei: “Ben-Hur, acho que a primeira coisa que devemos fazer é ver quais os projetos que foram arquivados nessa legislatura, porque pode ter coisa importante e a gente desarquiva os projetos.” Quando olhei, que projeto importante estava lá? O movimento negro de Pernambuco tinha entregado ao Humberto Costa [deputado federal 1995-1999 (PT-PE)] um projeto introduzindo “História da África”. [...] É importante recuperar as iniciativas outras, porque revelam que esse resgate do passado sempre foi uma

preocupação do movimento negro.¹⁵ Falar de história da África, de história e cultura afro-brasileira, isso não é uma coisa de uma pessoa, isso sempre veio por várias gerações do movimento. [...] Aí chegou a do Humberto Costa numa outra conjuntura, e a proposta foi aprovada discretamente na Comissão de Educação. Mas como o Humberto Costa não se reelegeu deputado, o que aconteceu? A proposta foi arquivada. Quando o deputado não volta para a próxima legislatura e um projeto dele não tem aprovação, por exemplo, em mais de uma comissão para poder prosseguir, o projeto é arquivado. Em toda legislatura se arquivam uma porção de projetos. Eu aí liguei pessoalmente para o Humberto Costa e disse para ele que o Ben-Hur estava chegando e perguntei o que ele achava de a gente desarquivar o projeto, porque essa era a nossa intenção. Ele falou: “Eu acho ótimo!”. Então a gente desarquivou o projeto. (Pereira, 2017, p. 23-25)

Assim, num esforço conjunto entre os movimentos sociais e estes políticos negros, o projeto de lei foi aprovado em março de 1999, e sancionado em janeiro de 2003. E, com a aprovação da Lei nº 10.639/03, a LDB de 1996 passa por importantes alterações nos artigos 26-A, 79-A e 79-B, tornando obrigatória a inclusão no currículo oficial a história e a cultura afro-brasileira, atendendo assim as demandas históricas dos Movimentos Sociais Negros. A aprovação da Lei nº 10.639/03 foi, portanto, um marco na luta por mudanças de perspectivas no currículo formal com a instituição da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana.

Tal mudança visa à transformação das relações raciais entre negros e brancos e para a educação das relações étnico-raciais. E educar para relações raciais é uma ação que necessita articular “processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola” (SECAD, 2006). Nesse sentido, é preciso entender que políticas públicas de enfrentamento ao racismo e às desigualdades raciais envolvem um trabalho conjunto entre Estado e sociedade civil e despertam tensões e reações contrárias. Assim, não por acaso, a aprovação pelo parlamento brasileiro da Lei nº 10.639/03 ocorreu em meio a muitas negociações e disputas.

Para Leonor Araújo (2021), as dificuldades enfrentadas durante o processo de aprovação da Lei nº 10.639/03 foram uma tentativa de limitar a “participação do movimento negro na elaboração, participação e fiscalização da sua implementação”. O resultado dessa

¹⁵ Conforme Pereira (2017), Paulo Renato Paim apresentou o Projeto de Lei nº 678, de 10 de maio de 1988, que estabelecia a inclusão da matéria “História Geral da África e do Negro no Brasil” como disciplina integrante do currículo escolar obrigatório. Quando senador, Abdias do Nascimento apresentou o Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 75, de 24 de abril de 1997, que dispunha sobre as medidas de ação compensatória para a implementação do princípio da isonomia social do negro e incluía no ensino dos idiomas estrangeiros, em regime opcional, as línguas iorubá e *kiswahili*. A senadora Benedita da Silva apresentou o PLS nº 18, de 22 de fevereiro de 1995, que incluía a disciplina “História e Cultura da África” nos currículos.

disputa foi a aprovação de uma legislação com lacunas em razão dos vetos impostos, como podemos observar no texto final.

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, 2003)

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)¹⁶. O veto ao art. 79-A excluindo a responsabilidade das universidades só seria revertido após o Parecer do CNE/CP nº 3/2004.

1.3 O Parecer do CNE/CP nº 3/2004 e a inclusão da questão étnico-racial nos currículos das universidades

"Infelizmente, pessoas e instituições ignorantes das civilizações e culturas africanas continuam fomentando e renovando atitudes, posturas racistas e desigualdades entre negros e não-negros. Por isso, foi necessário que se estabelecesse uma política pública com o intuito de corrigir disparidades, começando por garantir a todos os brasileiros, igual direito a sua história e a cultura."

¹⁶ Devido às alterações provocadas na LDB, a Lei nº 10.639 passou obrigatoriamente por uma análise do Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo parecer final sobre a matéria, acabou corrigindo essa última falha.

(Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva)¹⁷

Iniciamos este subitem com uma reflexão da professora Petronilha B. G. Silva (Figura 8), que teve papel de destaque no processo de enfrentamento ao racismo e na construção de propostas de combate às desigualdades raciais entre negros e brancos no campo da Educação. Além de uma ativa participação nos Movimentos Sociais Negros, ela possui uma extensa trajetória acadêmica, que começou em 1989 quando ingressou como docente na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde se aposentou como Professora Titular em Ensino-Aprendizagem das Relações Étnico-Raciais. Graduada em Português e Francês (1964), com mestrado (1979) e doutorado (1987) em Educação, ela dedicou uma parte relevante de seu trabalho intelectual para a construção de uma educação antirracista no Brasil, ocupando cargos estratégicos.

Figura 8 - Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.



Fonte: <https://revistaeducacao.com.br/2025/05/05/petronilha-goncalves-entrevista/>

Por sua trajetória de reflexões teóricas e práticas de lutas, foi indicada pelo MNU como conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, de 2002 a

¹⁷ Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=52947>.

2006, ficando responsável pela relatoria do Parecer do CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, documento este que reúne uma visão acadêmico-científica e, ao mesmo tempo, uma visão combativa sobre as questões étnico-raciais brasileiras. O referido parecer foi elaborado após aprovação da Lei nº 10.639/03, devido à necessidade de regulamentá-la, pois, sempre que há alguma modificação na LDB, é necessário que o Conselho Nacional de Educação (CNE) se manifeste dando seu parecer, como aconteceu, por exemplo, com a inclusão dos artigos 26-A, 79-A e 79-B, após aprovação da Lei nº 10.639/03.

A elaboração do Parecer CNE/CP nº 3/2004¹⁸ destina-se a um público diverso e seu objetivo é orientar integrantes dos sistemas de ensino, famílias, estudantes, enfim, toda a sociedade quanto à necessidade de se reconhecer e valorizar a história e cultura negra brasileira. E sua construção envolveu consulta, via questionário, de diversos setores da sociedade que desenvolvem trabalhos com a temática racial, como os Movimentos Sociais Negros, Conselhos de Educação, militantes e profissionais da Educação, pais e mães de alunos, entre outros atores (SECAD, 2006)¹⁹. Assim, o Parecer

[...] procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (SECAD, 2006, p. 10)

Ao longo do documento fica explícito o papel fundamental do Estado como indutor de políticas públicas de reparações, de reconhecimento e valorização e de ações afirmativas que possam corrigir as desiguais condições em que se encontra a população negra.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (SECAD, 2006)

¹⁸ O Conselho Nacional de Educação (CNE) é um órgão ligado ao Ministério da Educação cuja finalidade é colaborar na formulação da Política Nacional de Educação, assessorando o ministério.

¹⁹ Foram encaminhados em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. (SECAD, 2006)

O documento apresenta ainda importantes reflexões sobre a necessidade da reeducação das relações entre negros e brancos, ou seja, a constituição de novas relações étnico-raciais pautadas pela equidade e não por uma hierarquia. Por isso, ele chama nossa atenção para que reconheçamos a existência das desigualdades seculares que a estrutura social brasileira, racialmente hierarquizada, produziu, colocando pessoas negras e indígenas numa situação de desvantagem em relação às brancas.

A elaboração do parecer resultou por sua vez na publicação da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que estabeleceu diretrizes e orientações de enfrentamento ao racismo e às desigualdades étnico-raciais a serem seguidas pelas instituições de ensino que atuam em todos os níveis e modalidades da educação brasileira, especialmente aquelas que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores como, por exemplo, as universidades e faculdades que possuem cursos de licenciatura nas diferentes áreas de formação.

1.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Instituídas pela Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) são um conjunto de orientações cujo objetivo é fornecer às instituições de ensino subsídios para a abordagem da temática étnico-racial sobretudo nos programas de formação inicial e continuada de professores. E, conforme vimos anteriormente, com o veto ao art. 79A, corria-se o risco de as Instituições de Ensino Superior (IES), de alguma maneira, se sentissem desobrigadas de implementar a Lei nº 10.639/03 em seus currículos, mesmo nos cursos de licenciatura.

Por isso, reconhecendo a necessidade de transformação das práticas pedagógicas já nos processos iniciais de formação docente, o CNE determinou que as IES incluíssem nos conteúdos das suas disciplinas e em outras atividades curriculares as questões étnico-raciais. Assim, logo no art. 1º da Resolução fica definido o papel das IES e sua responsabilidade enquanto formadoras de profissionais que atuarão nas escolas.

Art. 1º 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.

§ 1º 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.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento. (Brasil, 2004b)

Como é possível observarmos também no 2º parágrafo da Resolução, fica estabelecido que o cumprimento ou não dessas diretrizes será considerado no momento em que as instituições estiverem sob avaliação, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)²⁰. Ou seja, ao passarem por esse processo regular de avaliação, as IES devem comprovar que estão implementando o que está posto pelas DCNERER. E, entre as possíveis implicações desse atrelamento, está o fato de as instituições inserirem nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) a temática étnico-racial sem, no entanto, materializar essa inclusão na prática.

Importa salientar que, enquanto política pública curricular, as DCNERER atuam no sentido de promover uma Educação baseada não só na mudança/inserção de novos conteúdos, mas numa real mudança de comportamento, contribuindo para a valorização da identidade, história e cultura da população negra. Ou seja, para a promoção de uma Educação cidadã, que reflita a diversidade multicultural e pluriétnica brasileira.

Para isso a resolução traz o conceito de *educação das relações étnico-raciais*, cujo objetivo é a mudança de valores, atitudes e perspectivas, como podemos verificar no texto abaixo.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes

²⁰ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação considera aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O Sinaes reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/270-programas-e-aco-es-1921564125/sinaes-2075672111/12303-sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior-sinaes>). Acesso em: 16 nov. 2022.

africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas. (Brasil, 2004b)

A Educação das Relações Étnico-Raciais exige o enfrentamento dos conflitos e tensões que marcaram, e ainda marcam, as relações entre a cultura negra e africana e o padrão cultural hegemônico europeu. Conflitos e tensões que ao longo do processo de construção da ideia de povo brasileiro foram mascarados pelo mito da democracia racial²¹, amplamente combatido pelos movimentos negros, segundo o qual “se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros [...] [é] por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros” (Brasil, 2004a).

1.5 O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

A implementação da Lei nº 10.639/03 e das DCNERER nos currículos - acadêmicos e escolares - demanda planejamento, por depender de variadas ações que vão desde a formação inicial e continuada de professoras e professores (presencial e/ou remota), passando pela revisão e publicação de material didático, o incentivo à realização de pesquisas sobre a questão racial, a criação e fortalecimento de núcleos de estudos afro-brasileiros (NEABs), fóruns de discussão, recursos financeiros e assistência técnica especializada.

O Plano Nacional de implementação das DCNERER, apresentado em 2009 pelo governo federal, tem o intuito de promover e incentivar a prática das referidas diretrizes no que tange ao sistema de ensino brasileiro. Seu objetivo é orientar e institucionalizar as ações concernentes à aplicação da Lei nº 10.639/03. Da sua construção participaram diferentes instituições, organizações da sociedade civil, movimentos sociais e intelectuais que, reunidos nos encontros denominados *Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10.639/03*, cujo resultado foi a elaboração do documento *Contribuições para a Implementação da Lei 10.639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003* (Brasil, 2013, p. 15).

²¹ O sociólogo Gilberto Freyre é apontado por vários autores como um dos principais teóricos sobre o mito da democracia racial ao afirmar em seu livro *Casa-Grande e Senzala* (1933) que, no Brasil, conviveram amistosamente brancos, indígenas e negros desde a escravidão.

Enquanto documento instrutivo, o Plano visa a orientar os sistemas de ensino e as instituições educacionais, e nele é possível encontrar as atribuições de cada um dos atores envolvidos na implementação da Lei nº 10.639/03, as orientações gerais referentes aos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como as recomendações para áreas de remanescentes de quilombos. Desta maneira, ele procura articular ações que vão da creche à pós-graduação, no intuito de garantir o acesso, a qualidade e a equidade na Educação, em todos os níveis e modalidades.

Dos seis eixos fundamentais que compõem o Plano, aqui cabe destacarmos o Eixo 2 – Política de formação inicial e continuada e 3 – Política de materiais didáticos e paradidáticos. Os dois eixos

constituem as principais ações operacionais do Plano, devidamente articulados à revisão da política curricular, para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação. Tal revisão deve assumir como um dos seus pilares as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. (Brasil, 2013, p. 29)

Conforme explicitado no texto do Plano, sua elaboração teve como intuito estimular, de maneira articulada, a implementação das Leis nºs 10639/03 e 11645/08 por meio da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)²², do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (Brasil, 2013, p. 29).

O Plano especifica ainda o papel de cada ente que compõe os sistemas de ensino, destacando a importância de se criar Programas de Formação Continuada de Profissionais da Educação (presencial e a distância) com base nas DCNERER, e com as seguintes características:

- I - A estrutura curricular dos referidos programas de formação deve ter como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações etnicorraciais e História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme o Parecer CNE/CP nº 03/2004;
- II – Os cursos deverão ser desenvolvidos na graduação e também dentro das modalidades de extensão, aperfeiçoamento e especialização, em instituições legalmente reconhecidas e que possam emitir certificações.
- III – Os cursos de formação de professores devem ter conteúdos voltados para contemplar a necessidade de reestruturação curricular e incorporação da temática nos

²² O PNLD define entre seus critérios que o livro didático deve “promover positivamente a imagem dos brasileiros, homens e mulheres, e valorizar as matrizes culturais do Brasil - indígena, europeia e africana - incluindo as culturas das populações do campo, afro-brasileira e quilombola, respeitada a indicação da BNCC quanto a componentes, habilidades e anos escolares nos quais esses conteúdos deverão ser abordados e demais normas aplicáveis” (Edital do PNLD, 2023).

Projetos Político-Pedagógicos das escolas, assim como preparação e análise de material didático a ser utilizado contemplando questões nacionais e regionais. (Brasil, 2013, p. 40)

Neste sentido, conforme explicitado pelo texto acima, as instituições que atuam na formação de profissionais de educação devem ter especial atenção no que diz respeito à sua esfera de competência. Ainda conforme o Plano, as principais ações que cabem às Instituições de Ensino Superior são:

- a) **Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Etnicorraciais nos cursos de graduação do Ensino Superior**, conforme expresso no § 1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004;
- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações etnicorraciais positivas para seus estudantes;
- c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei nº 11.645/2008;
- d) **Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações etnicorraciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos** que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e com a temática da Lei nº 11.645/08;
- e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas nas temáticas das relações etnicorraciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;
- f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Etnicorraciais;
- g) Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica. (Brasil, 2013, p. 42 e 43, grifo acrescido)

Chegamos ao final deste capítulo com a compreensão de que, após um longo processo de lutas, a população negra brasileira conquistou, com a aprovação da Lei nº 10.639/03 e das DCNERER, o direito de ter reconhecidas em todo processo educacional, e nos currículos por ele trabalhado, suas contribuições positivas para a formação da sociedade brasileira, assim como acontece com a população branca, de origem europeia. Mas o enfrentamento dos conflitos e tensões exige que todas as áreas do conhecimento repensem suas práticas, conforme demandas apresentadas pela Lei nº 10.639/03 e pelas DCNERER.

Como é possível observar até aqui, as IES, sobretudo e/ou principalmente as públicas, possuem um importante papel para a implementação da Lei nº 10.639/03 e das DCNERER, tanto no que diz respeito à formação inicial e continuada, quanto no desenvolvimento de

pesquisas e produção de informações qualificadas sobre a temática étnico-racial²³. Para isso, como previsto no Plano acima, é preciso repensar os currículos, incluindo conteúdos relacionados à Educação para as Relações Étnico-Raciais sobretudo nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no § 1º do art. 1º da Resolução CNE /CP nº 1/2004.

²³ Destacamos as IES públicas por serem elas as instituições destacadas na produção científica no Brasil. Disponível em: <https://www.abc.org.br/2019/04/15/universidades-publicas-respondem-por-mais-de-95-da-producao-cientifica-do-brasil/>. Acessado em: 21 nov. 2022.

CAPÍTULO 2 – GEOGRAFIA E QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL: DE CIÊNCIA MODERNA COLONIAL ÀS GEOGRAFIAS NEGRAS (A QUESTÃO RACIAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA) (Geografia em movimento)

Conforme vimos até aqui, a Lei nº 10.639/03 não se trata de uma imposição de cima para baixo, mas sim resultado de um amplo movimento que inclui a luta da população negra brasileira tanto pelo acesso aos espaços formais de educação (escolares, acadêmicos) quanto a desconstrução de estereótipos negativos sobre os afro-brasileiros e a África, resultantes do projeto colonial europeu sobre os continentes africano e americano. E a Ciência Geográfica, que ao longo do projeto de colonização europeia, tanto na África quanto na América, teve um papel importante na construção da ideia de raça e nas hierarquias produzidas pelo racismo, tem hoje um papel fundamental no processo de desconstrução do eurocentrismo e na descolonização dos seres e saberes, podendo/devendo contribuir com conhecimentos que permitam a análise crítica das dimensões espaciais das questões étnico-raciais.

Neste capítulo, seguimos respondendo à “provocação científica/geográfica” do capítulo anterior, mas nosso foco agora será explicitar as ligações entre Geografia e questões étnico-raciais. Além disso, buscaremos compreender as mudanças provocadas pelas Geografias Negras no interior da Ciência Geográfica - cujo papel foi fundamental no processo de colonização da África e da América, bem como na disseminação do racismo advindo dessas relações – visando a descolonizar seu currículo e contribuir para a construção de um novo projeto educacional. Desta vez, comprometido com o fim do eurocentrismo e a consequente valorização da diversidade étnica, racial e cultural brasileira, conforme indicado no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/CP 3, de 10 de março de 2004.

2.1 Geografia e raça

De acordo com Munanga, a origem etimológica de *raça* é o termo italiano *razza*, e este por sua vez veio do termo latino *ratio*, que significa ‘sorte’, ‘categoria’, ‘espécie’. Ao elaborar uma abordagem conceitual da noção de raça, Munanga destaca como este conceito, usado nas Ciências Naturais para a classificação de plantas e animais, foi transportado para as Ciências Humanas e passou a ser utilizado para legitimar as relações de dominação, primeiro entre os próprios europeus e posteriormente utilizado por eles para justificar sua pretensa superioridade sobre os povos colonizados de outros continentes.

Nos séculos XVI-XVII, o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, pois utilizado pela nobreza local que se identificava com os Francos, de origem germânica em oposição aos Gauleses, população local identificada com a Plebe. Não apenas os Francos se consideravam como uma raça distinta dos Gauleses, mais do que isso, eles se consideravam dotados de sangue “puro”, insinuando suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os Gauleses, que segundo pensavam, podiam até ser escravizados [...] Em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças. (Munanga, 2003)

Ainda de acordo com Munanga, o grande problema foi que os naturalistas brancos europeus não se limitaram a apenas em *classificar*, desde o início eles procuraram também criar uma hierarquia, uma escala de valores, entre as raças, “erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais” (Munanga, 2003, p. 5).

Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. (Munanga, 2003)

Para Quijano (2013, p. 47), a ideia de raça surge juntamente com o nascimento da própria América, quando ela (raça) passa a ser utilizada para constatar as diferenças entre os indígenas e os conquistadores espanhóis, no processo inicial de colonização do continente americano. Para o autor, a primeira “raça” serão os indígenas, mas não há documentação alguma que indique a associação da categoria “índio” com a categoria de “cor” (Quijano, 2013). Mas, ainda conforme Quijano (2013), a associação da ideia de raça a fatores fenotípicos como, por exemplo, a cor, não se deu nesse contato com indígenas. Para o autor, a ideia de “cor” é anterior a este momento e não possuía inicialmente uma conotação racial.

Durante a conquista, os ibéricos – portugueses e castelhanos – usam o termo “negro”, uma “cor”, como consta nas Crônicas desse período. Sem embargo, neste tempo os ibéricos ainda não se identificam a si próprios como “brancos”. Esta “cor” somente se constitui um século depois, entre os anglo-americanos durante o século XVIII, com a expansão da escravidão dos africanos na América do Norte e nas Antilhas britânicas. E obviamente, nestas regiões, “white” (“branco”) é uma construção de identidade dos dominadores, contraposta a “black” (“negro” ou “nigger”), identidade dos dominados, quando a classificação “racial” está já claramente consolidada e “naturalizada” para todos os colonizadores e, talvez, inclusive entre uma parte dos colonizados. (Quijano, 2013, p. 47)

Raça e cor irão se fundir apenas com a consolidação e expansão do sistema escravista e o tráfico de pessoas escravizadas em África no século XVIII, que passaram a ser denominadas “negros”. E, nesse momento, a ideia de raça transformou-se no “mais eficaz instrumento de dominação social inventado nos últimos 500 anos”, colocando a Europa como centro do poder mundial (Quijano, 2013, p. 43).

Munanga (2003) também destaca que no século XVIII a cor da pele foi considerada um critério fundamental para diferenciar as chamadas “raças”. E, posteriormente, continua o autor, no século XIX foram atribuídas outras características morfológicas como forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, do ângulo facial, etc. Essa construção foi tão eficaz que até hoje pesa no imaginário coletivo a ideia de uma humanidade dividida em três raças estanques: raça branca, negra e amarela (Munanga, 2003, p. 4).

A correlação entre cor e raça que se estabeleceu no século XVIII e se consolidou e se impôs mundialmente com maior intensidade no final do século XIX contou o apoio das teorias racialistas em diferentes áreas do conhecimento, entre as quais a Geografia. A Geografia que emerge nesse período de expansão colonial europeia e os conhecimentos por ela produzidos contribuíram sistematicamente para a implantação e manutenção do projeto colonizador e para a difusão de um discurso racista que reforçava a superioridade de uma raça (o branco europeu) em detrimento das outras (negra, indígena, amarela).

Analisando como a questão étnico-racial pode ser abordada a partir de uma perspectiva geográfica, Diogo Marçal Cirqueira (2015) aponta haver sempre um discurso na Geografia que tenta invalidar esta temática enquanto parte do escopo da disciplina. No entanto, como demonstrado pelo autor em sua tese de doutorado, apesar de a questão racial ser tratada como uma infiltração de “leituras pós-modernas”, a discussão sobre raça não somente é parte dos temas que a disciplina tratou ao longo do seu desenvolvimento/institucionalização, como compõe seu próprio DNA epistemológico. E, para Alex Ratts (2020, p.9), raça não somente é um tema ligado à Geografia, como já aparece inclusive nos trabalhos de geógrafos considerados clássicos como Friedrich Ratzel (1844-1904), na Alemanha, Élisée Reclus (1830-1905) e Vidal de La Blache (1845-1918), na França, “com suas “enciclopédias universais” e outras obras pontuadas de interesses na diferenciação de lugares e povos, conformando o projeto moderno-colonial geográfico [...]”.

De acordo com Cirqueira, para Ratzel o que “interessava de fato era o grau e a qualidade da influência do meio na constituição das raças (ou dos povos), no que se refere principalmente a sua ‘fisiologia’ e a ‘psicologia’” (Cirqueira, 2015, p. 75). E, mesmo que a obra de Ratzel não

se resume a uma perspectiva determinista, o Cirqueira adverte que nela permanecem ideias que hierarquizam as raças, colocando o eurobranco num lugar de superioridade em relação a todas as outras raças, pois o europeu era a raça que melhor sabia aproveitar a relação com o meio devido ao seu grau de desenvolvimento científico, cultural e econômico (Cirqueira, 2015, p. 78-79). No pensamento de Reclus (1895), ainda que o autor seja um crítico do genocídio e do epistemicídio provocado pelo branco europeu, nota-se uma perspectiva evolucionista ao analisar as diferenças e desigualdades entre indígenas, posicionando-os entre “selvagens” e “civilizados” (Ratts, 2020, p. 10). La Blache, por sua vez, trabalha com a ideia de sociedades “civilizadas” e “primitivas”, na qual a medida de “civilização” ou “primitivismo” seria definida pela capacidade técnica que esses grupamentos humanos possuem para intervir e se adaptar ao meio. Não é por acaso que os grupos humanos civilizados coincidem em seu discurso com a raça “leucodérmica” (europeus brancos) e os não desenvolvidos – ou ainda com “organizações primitivas”, para usar suas palavras – com as outras raças (negros, amarelos, vermelhos, etc.) (Cirqueira, 2015, p. 99). Como veremos, estas e outras leituras racialistas foram apropriadas e utilizadas para justificar o “projeto civilizatório europeu” em várias partes do globo, em especial na África e América.

Para Ratts (2020), mesmo havendo uma longa relação com a construção da ideia de raça, as narrativas produzidas sobre a formação da Geografia científica procuraram privilegiar um discurso que a associa com o surgimento da modernidade e às navegações europeias, à apropriação de terras e territórios e ao progresso filosófico e científico desse período. Por isso, a estruturação deste campo do conhecimento aparece raramente atrelada aos processos de colonização²⁴ ou aos discursos racialistas (Ratts, 2020). Contudo, o autor chama a atenção para o fato de a institucionalização da disciplina estar diretamente aliada ao projeto colonial europeu do final do século XIX, quando ocorre a segunda invasão do continente africano.

Milton Santos (2004) também corrobora a ideia de que o desenvolvimento da Geografia se deve ao fato de esta ciência ter se tornado um importante instrumento de conquista colonial, pois em todos os países colonizadores houve geógrafos empenhados nessa tarefa. O autor vai além e afirma que o próprio “ímpeto dado à colonização e o papel nela representado por nossa disciplina teria sido um fator de seu desenvolvimento” (Santos, 2004, p. 31). Com o desenvolvimento do comércio colonial houve o incentivo para a criação de inventários dos recursos naturais nas colônias e, neste momento, os Estados europeus passaram a financiar

²⁴ Milton Santos (2004) lembra o papel da Geografia como importante instrumento de conquista colonial. Segundo o autor, em todos os países colonizadores, houve geógrafos empenhados nessa tarefa.

expedições científicas, cujo objetivo foi a realização de levantamentos mais técnicos. Os resultados destes levantamentos eram agrupados e analisados em institutos, como as sociedades geográficas e os escritórios coloniais, conforme Antônio Carlos Robert Moraes (1994, p. 12). Por isso, a Geografia da primeira metade do século XIX dedicou-se fundamentalmente à elaboração desses dados, segundo o autor.

Rui Moreira (2009) destaca também a importante atuação das sociedades geográficas em vários países que, segundo o autor, tornaram a Geografia um saber de grande prestígio junto às populações e governos, exercendo um papel importante no avanço imperialista sobre a África, Ásia e Oceania, bem como a América Latina. Conforme Moreira, as décadas finais do século XIX foram marcadas pela ascensão do imperialismo europeu e pela disputa entre os colonialistas por zonas de influência, e isso provocou “profundas transformações geográficas, no plano da realidade e, conseqüentemente, no plano do saber principalmente o conhecimento geográfico” (Moreira, 2009, p. 5). Exemplo disso foi a Conferência Internacional de Geografia, de 1876, realizada em Bruxelas.

A Conferência de Bruxelas revelará o papel que estivera reservado às Sociedades de Geografia, e as razões por que com elas se tornara um saber de grande prestígio junto às populações e governos. Por isto, não deixará de ser outro o desdobramento da reunião internacional dessas Sociedades: a criação da Associação Internacional Africana (AIA), entidade que pouco mais tarde transformar-se-á na Associação Internacional do Congo (AIC). Com o concurso das Sociedades de Geografia empreender-se-á, assim, o avanço imperialista sobre a África, Ásia e Oceania, bem como a América Latina, esta já submetida à dominação colonial desde o século XVI. Assim, a AIA sairá da Conferência de Bruxelas completamente equipada para ocupar sua função: orientar com a ajuda da ciência oficial das Sociedades de Geografia as expedições que abrirão as portas da África à dominação. (Moreira, 2009)

Como é possível notar, durante a expansão colonialista europeia foram acionadas categorias importantes para o sucesso de tal empreendimento como, por exemplo, as noções científicas de determinismo geográfico e raça. Elas foram utilizadas “para justificar uma supremacia (humana, ambiental, cultural, econômica, etc.) de europeus frente a todos os outros povos do mundo, tendo como aporte as noções pseudocientíficas mencionadas acima”, conforme Cirqueira (2015, p. 61).

As leituras racializadas e deterministas do mundo foram utilizadas, por um lado, para assegurar o colonialismo europeu e, por outro, para legitimar uma superioridade (humana e cultural) dos povos eurobrancos; essas “leituras científicas” não somente legitimaram a inferioridade de povos, como também os relacionaram diretamente aos seus “meios” (“degenerantes”). Foi constituída “cientificamente” a superioridade geográfico-racial dos europeus e, conseqüentemente, a inferioridade de todos os outros povos e ambientes do planeta. (Cirqueira, 2015)

O autor segue chamando nossa atenção para o fato de que estas categorias (determinismo geográfico e raça) tiveram um impacto mais político-ideológico do que propriamente científico, pois, uma vez desacreditado, o conceito e o discurso biológico de raça perdeu prestígio ao longo dos tempos, precisando ser substituído por outro, cujo princípio de fundamentação era agora social e ideológico. A ideia de raça, como critério de classificação social, imposta pela dominação colonial europeia, ajudou a consolidar as principais identidades sociais e geoculturais do mundo. Por um lado, “Índio”, “Negro”, “Asiático” (antes, “Amarelos”), “Branco” e “Mestiço”; por outro, “América”, “Europa”, “Ásia”, “África” e “Oceania”, afirma Quijano (2013, p. 47). Por isso, quando falamos em “brancos” associamos à ideia de Europa, quando falamos em “índios” associamos à América, “amarelos” à Ásia e “negros” à África.

Desta maneira, podemos afirmar que essas novas identidades sociais e geoculturais surgidas do contato entre colonizadores e colonizados possuem um caráter eminentemente geográfico, como afirma Renato Emerson dos Santos (2009). E, assim, a raça passa a ser “um conceito geográfico, uma noção que se assenta sobre leituras espaciais.” (Santos, 2009, p. 23).

A “raça” é então um constructo que, ancorado em leituras do espaço, estrutura também relações de poder com o espaço e no espaço. Leituras de espaço estão, portanto, na base de conformação do nosso padrão de “relações raciais”: primeiro, porque leituras de espaço orientam a própria constituição e naturalização da ideia de “raça” e as classificações em grupos raciais; segundo, porque são leituras de espaço que estruturam e autorizam as hierarquizações entre os grupos raciais – o que confere supremacia aos “europeus” que qualifica Grosfoguel é, na verdade, uma visão de mundo que aponta a Europa como superior aos outros continentes (melhor dizendo, superior às outras regiões geoculturais do planeta) [...]. (Santos, 2009, p. 24 e 25)

2.2 A questão racial na Geografia brasileira

Mas, estando a raça presente desde o princípio da institucionalização da Geografia, e sendo algo fundamental para a compreensão da sociedade, por que a questão étnico-racial foi pouco valorizada pela disciplina no Brasil? Para entendermos a pouca ênfase dada para a relação entre raça e Geografia brasileira, o que relegou as questões atinentes às relações étnico-raciais a um patamar de quase esquecimento por muito tempo, é preciso compreender que o desenvolvimento desse ramo da ciência, assim como acontece nas demais áreas do conhecimento, ocorreu/ocorre a partir de diferentes disputas.

Como ressaltado por Mariza Fernandes dos Santos (2021, p. 43), os fatores que definirão quais temas serão estudados por uma comunidade científica, ou sob quais paradigmas

estes serão analisados, não são puramente de “caráter científico”, mas estão relacionados às disputas de poder que envolvem a subjetividade de cientistas que compõem tal comunidade. Estes, por sua vez, falam a partir dos lugares sociais nos quais estão inseridos. Inspirada na obra de Thomas Kuhn, a autora reflete sobre a influência “das visões de mundo no trabalho científico; [...] a importância das dinâmicas internas da comunidade científica no processo de revolução ou de manutenção de um campo epistemológico; [...] as relações entre a ciência e o contexto social na definição de campos epistemológicos” (Santos, 2021, p. 26), no processo de silenciamento em relação à questão racial na Geografia.

Ainda de acordo com Santos (2021), quando analisamos a Geografia brasileira é preciso considerar o papel e os interesses de agentes importantes na conformação da disciplina como, por exemplo, o Estado. No caso brasileiro, a autora destaca que o processo de institucionalização da disciplina no Brasil ocorreu de maneira concomitante à criação de instituições ligadas aos interesses do Estado, com destaque para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), criado em 1936, e que teve forte influência nos temas privilegiados pela Geografia aqui instituída.

Para José Borzacchiello da Silva (2003, p. 86), o IBGE “exerceu um papel relevante na ancoragem da disciplina e a necessidade de sua aplicação no reconhecimento, descrição e mapeamento do território brasileiro [...]”. Ainda conforme o autor, ao privilegiar a construção de um acervo cartográfico, importante para o conhecimento e o reconhecimento do território, a Geografia deixou de fazer uma análise mais crítica do país, influenciando inclusive como a questão racial vai ser tratada pela comunidade geográfica naquele período.

Santos (2021) também concorda que dessa relação (IBGE-Geografia) surgiu uma ciência marcadamente influenciada pelas necessidades do Estado e pouco crítica. Por isso, diferentemente de outras ciências sociais, ela se tornou incapaz de analisar criticamente os problemas da nação, incluída aí a questão étnico-racial. Citando Silva, a autora lembra que:

No caso brasileiro, o uso ideológico da Geografia, especialmente a veiculada nos livros didáticos, favorecia e reforçava uma visão idílica, impedindo e ou retardando uma análise mais crítica do país. Nesse mister, inscreve-se a visão da formação do Estado brasileiro, a questão da etnia encobrendo muitas vezes a perversão que foi o escravismo e tentando, muitas vezes, incutir a ideia de uma democracia racial. (Silva, 2003, p. 97)

Ainda segundo Silva (2003), o Estado somente perde espaço para o meio acadêmico na condução da disciplina após a Segunda Guerra Mundial. A partir desse momento começam a prevalecer os interesses da comunidade de geógrafos e, desde então, a Geografia que se produz

será a expressão dos membros dessa comunidade. Mas a questão racial continuará sendo negligenciada pela comunidade geográfica.

Mas, como ressaltado por Santos (2021), a predominância de pessoas brancas²⁵ nesses espaços de produção da ciência é um fator que pode ajudar a explicar a pouca relevância dada para a discussão sobre a temática étnico-racial na disciplina. Como veremos mais adiante, essa realidade será alterada, ainda que em números modestos, por um lado com a entrada de mais docentes e por outro com o ingresso de pessoas negras na graduação e nos programas de pós-graduação, após o advento das ações afirmativas.

Outros autores, a exemplo de Cirqueira (2015) e Ratts (2020), ao analisarem a institucionalização e o desenvolvimento da Geografia brasileira, vão destacar a influência dos aspectos sócio-históricos na conformação da disciplina. Em relação à questão étnico-racial eles consideram importante prestarmos atenção às mudanças ocorridas no discurso sobre a raça no pós-Segunda Guerra, quando o termo na sua acepção “biologicista” passou a ser refutado, chegando mesmo a ser suprimido do campo de vista da Biologia, da Geografia, da Antropologia e de outras áreas do conhecimento²⁶. Especialmente para Ratts, por essa e outras razões, a questão étnico-racial não foi incluída significativamente nas pesquisas do campo geográfico, nem mesmo com o surgimento do movimento da Geografia Crítica e Cultural, nos anos de 1970 (Ratts, 2020, p. 12-13)²⁷.

Nos 1970, impulsionado pela AGB (Associação de Geógrafos Brasileiros), surge o movimento de renovação da disciplina denominado Geografia Crítica à Geografia, marcado por um movimento de mudança de paradigmas com consequentes mudanças na base teórica da disciplina, conforme aponta Silva (2003). Mas, nem mesmo o movimento de renovação crítica, ou mais tarde a virada cultural, ou humanista (anos 1990), colocaram a questão racial em destaque no escopo da disciplina.

Ao contrário, parece ter havido uma retração em função do destaque dado ao conflito de classes pela corrente marxista, conforme analisa Ratts (2010). Conforme o autor, os poucos trabalhos sobre a temática racial no período quase não tiveram repercussão nos debates geográficos, ou no ensino de Geografia. Assim, “podemos dizer que na vertente crítica [...] o

²⁵ Conforme Santos (2021, p. 48), apenas 16,4% dos professores de nível superior são pessoas autodeclaradas negras (2% são pretas e 14,4% são pardas). Esses dados indicam que a comunidade de geógrafos, assim como a comunidade científica brasileira em geral, tem pouca diversidade de cor/raça.

²⁶ No Brasil, conforme Ratts (2020), somente a sociologia das relações sociais manteve o discurso acerca da questão racial.

²⁷ No Brasil, somente a sociologia das relações raciais seguiu refletindo sobre a questão, conforme Ratts (2020).

que era rarefeito quase desaparece. Dizendo de outra maneira, os estudos acerca de grupos étnicos ficam restritos e tratam sobretudo da questão territorial” (Ratts, 2010, p.126)²⁸.

O pouco interesse dispensado à questão étnico-racial pela comunidade geográfica brasileira fica ainda mais evidente se considerarmos que, no mesmo período de surgimento da Geografia Crítica e Cultural, é possível observar uma produção intelectual em outras áreas do conhecimento. Inclusive, em vários momentos, autorias que pesquisavam sobre a questão étnico-racial na Geografia procuram dialogar com as produções de tais áreas, sobretudo as Ciências Sociais, talvez mais impulsionados pelo quase isolamento intelectual que enfrentavam dentro da própria disciplina geográfica.

As pesquisas desenvolvidas pelas Ciências Sociais envolvendo as questões étnico-raciais naquele período estavam focadas em denunciar a persistente desigualdade entre negros e brancos. Estudos desenvolvidos nos anos 1960 e 1970 pelos sociólogos Florestan Fernandes, Carlos Hasenbalg e Nelson do Vale e Silva permitiram compreender a situação de desigualdade entre negros e brancos, mas raramente a expressão espacial desse fenômeno era colocada em discussão, aponta Ratts (2010, p. 130).

Ainda segundo Ratts (2010), apesar da “retomada da variável cor/raça no censo de 1980, poucos estudiosos empreendiam levantamentos e análises da dimensão espacial dos segmentos étnico-raciais”. No entanto, o autor reconhece que as obras de importantes e nem sempre reconhecidas intelectuais ativistas negras como Beatriz Nascimento e Lélia Gonzales possuem “um pensamento geográfico [...], posto que problematizam temas como diáspora africana, efeitos da escravidão na formação territorial e étnica nacional, segregação espacial/racial e espaços negros” (Ratts, 2011a, p. 1).

Mesmo com a pouca, ou quase nenhuma relevância do tema na produção da Geografia crítica, a questão racial aparece em alguns importantes trabalhos como nas pesquisas desenvolvidas por Milton Santos, um expoente do movimento da Geografia Crítica, que ao definir o conceito de “cidadanias mutiladas” denuncia a exclusão da população negra brasileira. Na obra *O espaço do cidadão* (1987), ao evidenciar tal situação de exclusão negra, o autor indica a necessidade de se fazer uma leitura das desigualdades (socioespaciais) vivenciadas pela população negra a partir da variável raça, conforme destaca Santos (2021). Apesar de não ser um tema central a suas pesquisas, “a questão do negro”, como ele se referia à questão racial, esteve relacionada diretamente a sua trajetória socioespacial. Intelectual negro, cujo

²⁸ De acordo com Santos, 2021, na Geografia Crítica, percebe-se uma preferência pelo estudo de determinados sujeitos e movimentos sociais, a exemplo daqueles ligados ao campo e ambientais, e quase nenhum interesse pela questão racial.

pensamento é reconhecido por diversas áreas do conhecimento que não só a Geografia, inclusive internacionalmente, teve uma produção que em diversos momentos contemplou as relações raciais como algo importante para a compreensão do Brasil, conforme constatou Cirqueira (2010)²⁹.

Mas, como se nota, nem mesmo o contexto histórico no qual é forjado o movimento de renovação crítica da Geografia com destaque para as lutas de libertação das antigas colônias africanas pós-1950, do movimento pelos direitos civis da população negra norte-americana pós-1955, ou do fortalecimento do movimento negro brasileiro com a organização do Movimento Negro Unificado-MNU (1978), despertou a comunidade geográfica para a relevância da temática racial para o entendimento do espaço geográfico brasileiro, marcado desde sua origem pelos conflitos étnico-raciais.

Conforme aponta Ratts (2010), os trabalhos que se tornarão referência para o estudo da raça realizados por autorias da Geografia serão posteriores à chamada virada crítica (anos 1970) e contemporâneos da virada cultural (anos 1990), com destaque para as produções de pesquisadores com uma trajetória ligada ao movimento negro e que abordaram territórios negros e indígenas (Ratts, 1996), estudos de mapeamentos de quilombos no território brasileiro (Anjos, 1998/1999) e de raça e espaço urbano (Campos, 1998/2005). Suas pesquisas influenciaram toda uma gama de intelectuais na Geografia, quase sempre negras e negros, que também passaram a se dedicar à análise da questão étnico-racial brasileira.

As pesquisas realizadas por Ratts (1996, 2001) no estado do Ceará ajudaram a desconstruir a ideia de que naquele ponto do território nacional não havia indígenas nem negros. Sua pesquisa identificou várias comunidades negras rurais (Água Preta, Goiabeiras e Lagoa do Ramo) situadas entre o litoral e o sertão, colocando “em questão o papel da mobilidade territorial na formação da identidade” (Ratts, 2001, p. 4). Em sua tese de doutorado (2001) o autor seguiu investigando outras localidades.

Os estudos de Anjos se dedicaram sobretudo ao levantamento e mapeamento de quilombos, construindo uma importante cartografia da diáspora africana em território brasileiro. Como destacado por Oliveira (2011), a cartografia produzida por Anjos deu visibilidade o processo de desterritorialização dos povos escravizados em África e sua

²⁹ Na sua dissertação de mestrado *Entre o corpo e a teoria: a questão étnicoracial na obra e trajetória socioespacial de Milton Santos*, Cirqueira analisa a obra do autor com foco na temática racial.

reterritorialização no Brasil fornecendo “um quadro de nossa formação territorial em que as relações raciais se inscreveram e se reproduziram desde a sua gênese (Oliveira, 2011, p. 28)³⁰.

A produção intelectual de Campos, com ênfase na Geografia Urbana, tanto na sua dissertação de mestrado *Do quilombo à favela: o tráfico de drogas enquanto estratégia de sobrevivência nos marcos de uma ordem segregacionista* (1998), quanto na sua tese de doutoramento *O planejamento urbano e a “invisibilidade” dos afrodescendentes: discriminação étnico-racial, intervenção estatal e segregação socioespacial* (2005), procurou articular as questões étnico-raciais, a segregação socioespacial e o planejamento urbano na cidade do Rio de Janeiro.

Esses pesquisadores, cujas trajetórias intelectuais foram iniciadas nos anos 90 do século XX, influenciaram outras(os) geógrafas(os) negras(os) a seguirem desenvolvendo suas reflexões e suas pesquisas sobre a questão étnico-racial brasileira. Mas, para além da sua influência intelectual, eles foram responsáveis também pela formação acadêmica das gerações seguintes a partir das suas atividades como docentes em importantes universidades públicas. Hoje, geógrafas e geógrafos negras e negros têm se organizado e buscado a descolonização dos currículos de Geografia, a partir do que temos denominado Geografias Negras. Nossas pesquisas e reflexões vêm crescendo num movimento que busca descolonizar e enegrecer os currículos da Geografia brasileira.

2.3 Geografias Negras e descolonização do conhecimento geográfico

Como pudemos ver, a Geografia é uma ciência cujos desenvolvimento e institucionalização, entre o final do século XIX e início do XX, estão imbricados com uma série de acontecimentos como a colonização dos continentes americano e africano. E, assim como aconteceu com outras áreas do saber, os conhecimentos por ela produzidos serviram de instrumento para o projeto de expansão e dominação colonial imposto pelo branco europeu aos vários territórios e populações africanas e indígenas com os quais este estabeleceu contato ao longo de vários séculos. Essa Geografia – ciência moderno-colonial – (Ratts, 2020) tem sido cada vez mais questionada e, recentemente, nota-se intensificarem movimentos no sentido mesmo de descolonização da Ciência Geográfica.

³⁰ Conforme destacou Ratts (2010, p. 7), “um dos primeiros mapeamentos de quilombos, realizado por Anjos (2000) e divulgado em 2000, assinalava 843 localidades, em todas as regiões, mas ausentes nos Estados de Roraima, Amazonas, Acre e Rondônia, além do Distrito Federal. Em 2005, o mesmo autor aponta a existência de 2228 localidades quilombolas, incorporando aquelas situadas nos estados de Amazonas e Rondônia, o que expressa um aumento de mais de 250%”.

Nesse sentido, destacam-se pelo menos duas tendências, que, como ressalta Ratts (2020), possuem diferenças e aproximações. A primeira diz respeito a “uma mirada geográfica decolonial que se vincula a tendências da América Latina [...], com a participação de alguns/umas pesquisadores/as negros/as” e a outra diz respeito a “um pensamento negro geográfico ou espacial” cujas “linhagens estão na base das geo-grafias negras, conjunto dos estudos realizado por geógrafos/as negros/as acerca das questões étnicas e/ou raciais” (Ratts 2020, p. 16 e 17). É importante frisar que esses movimentos estão imbricados com o processo de combate aos efeitos da colonialidade, ao eurocentrismo, ao epistemicídio e ao racismo.

“Colonialidade do poder” é um conceito desenvolvido por Quijano para referir-se “a uma estrutura específica de dominação [étnica e epistêmica] através da qual foram submetidas as populações nativas de América a partir de 1492” (Castro-Goméz, 2005, p. 58). A colonialidade, conforme Quijano,

Consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario... La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual... Los colonizadores impusieron también una imagen mistificada de sus propios patrones de producción de conocimientos y significaciones. (Quijano 1992:438, *apud* Castro-Goméz, 2005, p. 58-59)

Pensando a colonialidade enquanto matriz de poder no mundo colonial/moderno, e a dimensão racial enquanto orientadora dessas relações de poder, Grosfoguel (2008) afirma que a colonialidade do poder pode ser definida como uma interseccionalidade de múltiplas e heterogêneas hierarquias globais de dominação e exploração “sexual, política, epistêmica, econômica, espiritual, linguística e racial, em que a hierarquia étnico-racial do fosso cavado entre o europeu e o não-europeu reconfigura transversalmente todas as restantes estruturas globais de poder” (p. 123). Desta maneira, segue o autor, a raça e o racismo se tornam o princípio de organização que perpassa as múltiplas hierarquias do sistema-mundo; e a ideia de raça passa a organizar a população mundial segundo uma ordem hierárquica de povos superiores (os europeus ocidentais) e inferiores (todos os demais).

O eurocentrismo, por sua vez, pode ser compreendido como “uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, [...] e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa”, conforme Quijano (2000, p. 115). Conforme Aníbal Quijano (2013), desde o “início da América” foi estabelecida uma noção (biológica) de diferenciação entre as populações associada ao seu grau de “desenvolvimento”. No entanto,

segue o autor, é ao longo do desenvolvimento do projeto de dominação colonial que as ideias de superioridade e inferioridade, usadas para justificar a dominação do branco europeu, foram associadas à “natureza” e desta maneira foram “naturalizadas”. Nesse momento é forjada

[...] a ideia de um estado original de natureza no processo da espécie, e de uma escala de desenvolvimento histórico [linear] que vai desde o “primitivo” (o mais próximo da “natureza”, que por suposto incluía os “negros” primeiramente, mas logo também aos “índios”) até o mais “civilizado” (que, por suposto, era a Europa), passando pelo “Oriente” (Índia, China). (Quijano, 2013, p. 48)

Ainda de acordo com Quijano (2013), a associação entre natureza e raça, com a suposta existência de uma raça superior a todas as demais permitiu ao colonizador branco europeu forjar a si mesmo e a “Europa” como uma nova identidade geocultural.

A sua condição de centro hegemônico deste moderno sistema-mundo capitalista [...], permitiu a Europa ter também plena hegemonia na elaboração intelectual de toda esta vasta experiência histórica, desde de meados do século XVII, permitindo que ela mitificasse seu próprio papel, como produtora autônoma de si mesma e também desta elaboração. (Quijano, 2013, p. 49)

Assim, a noção de “europeu” passa a nomear uma localização de poder na hierarquia étnico-racial global. Os efeitos desse processo, a colonialidade como relação social, cultural e intelectual (Quijano, 2005) e o eurocentrismo como narrativa colonial do mundo (Cruz e Oliveira, 2017), ainda se fazem presentes na atualidade. Alguns dos elementos mais importantes do eurocentrismo são:

- a) uma articulação peculiar entre um dualismo (pré-capital-capital, não europeu-europeu, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) e um evolucionismo linear, unidirecional, de algum estado de natureza à sociedade moderna européia;
- b) a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a idéia de raça; e
- c) a distorcida realocação temporal de todas essas diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado” (Quijano, 2000, p. 116)

Para Valter Cruz (2017), a colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza e o eurocentrismo estão relacionados principalmente com a intenção do colonizador europeu em eliminar as múltiplas e diferentes formas de conhecer o mundo com as quais ele se deparou. Conforme o autor, isso se trata de uma “verdadeira violência epistêmica, ou seja, uma forma de exercício do poder que produz a invisibilidade do outro, expropriando-o de sua possibilidade de representação e de sua autorrepresentação [...]” (Cruz, 2017, p. 17). Ainda segundo o autor, entre os efeitos da colonialidade está “uma profunda colonização epistêmica, inclusive no

pensamento crítico, que resultou em uma cosmovisão claramente arraigada no eurocentrismo, expresso nas formulações teóricas, na forma como construímos nossos conceitos” (Cruz, 2017, p. 18).

A colonização foi um processo imposto pela força das armas, mas também pela construção e propagação de ideias hierarquizantes, entre as quais estão aquelas fundamentadas no conceito de raça, que, associada com outras categorias, serviram para a constituição e manutenção de um sistema eurocêntrico de saber e poder. O encontro entre diferentes (africanos e europeus) foi acompanhado também pela construção de teorias racialistas e pelo racismo, que, como afirma Lorde (2019, p. 144), trata-se da “crença na superioridade inerente a uma raça [branca europeia] sobre todas as outras, e portanto o direito a dominância”. E, ao ser inferiorizada e desumanizada, a população negra passou a ocupar um lugar (social e espacial) que permitiu todo tipo de violência e abusos de seus corpos.

A construção de hierarquias raciais como conhecemos hoje se utilizou de práticas genocidas, mas também de um processo de dominação que exigiu a construção de narrativas capazes de oprimir e subalternizar o “conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento” (Carneiro, 2005, p. 97). Por isso, de acordo com Sueli Carneiro (2005), o projeto colonial europeu e o tráfico de pessoas escravizadas podem ser caracterizados por dois elementos fundamentais: o genocídio e o epistemicídio. O primeiro caracterizado pela eliminação física da diferença (do outro, não europeu); o segundo caracterizado pela subalternização, marginalização e subordinação das práticas e grupos sociais diferentes.

Ainda segundo Carneiro (2005), é preciso compreender que o epistemicídio vai além da anulação e desqualificação, ele é antes um “um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual” que por diferentes mecanismos produz a “deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo” (Carneiro, 2005, p. 98).

Como é possível observar, o domínio colonial europeu não impactou somente a demografia do continente africano, com a transposição forçada³¹ e a morte física de milhares de pessoas, mas também a tentativa de eliminação e invisibilização dos saberes milenares

³¹ Segundo estimativas, o número de pessoas negras transportadas compulsoriamente pelo branco europeu através do Atlântico, entre 1541 e 1600, foi de 274.000 mil pessoas. Nos anos seguintes, esse número subiu para 1.341.000, atingindo 6 milhões de escravizados, no século XVIII (Malowist, 2010).

produzidos das populações negras africanas³². Por isso, hoje, ao analisarmos a desigual realidade socioespacial brasileira, é preciso reconhecer que as desigualdades e hierarquias raciais presentes entre negros e brancos, bem como as tensões e conflitos advindos dessas diferenças, em decorrência do racismo e das discriminações sofridas pela população negra, estão diretamente relacionadas aos séculos de exploração da população negra, que por mais de 300 anos foi escravizada e traficada pelo branco europeu³³.

A emergência da temática étnico-racial e dos estudos decoloniais na Geografia brasileira, e em outros campos das ciências, deve ser entendida como parte de um movimento que extrapola a escala do território nacional. Ela é resultante dos diversos movimentos de resistência dos povos da diáspora africana e dos povos originários em várias partes do globo, que sempre (re)existiram em contraposição ao sistema colonial europeu, e cuja força tem questionado antigos paradigmas, teorias, métodos e metodologias de análise das ciências. E, nesse sentido, os estudos decoloniais, cujas perspectivas confrontam a hegemonia eurocêntrica da produção saber, têm propiciado novos instrumentos de análise da realidade socioespacial, dando visibilidade às lutas da população negra, suas culturas, e o seu papel na formação histórica da sociedade brasileira, resgatando assim suas contribuições positivas nas áreas social, econômica, política, entre outras.

O combate aos efeitos da colonialidade, ao eurocentrismo, ao epistemicídio e ao racismo se intensificou no campo acadêmico também pelo fortalecimento de movimentos e organizações de pesquisadores negras e negros como, por exemplo, a rede de Geógrafos Negras e Negros (2019) e a Associação Brasileira de Pesquisadoras(es) Negras(os) (ABPN)³⁴ (2000), dando continuidade aos esforços empreendidos pelo movimento negro de base acadêmica dos anos 1970 (Ratts 2011; Santos 2014). Em várias partes do território brasileiro, pesquisadoras e pesquisadores, quase sempre negras e negros, mas não somente, têm levantado discussões

³² Junto ao imenso contingente de pessoas negras traficadas pelo branco europeu vieram também, inscritas em seus corpos, as memórias, culturas, saberes, religiosidades, linguagens, histórias e os descendentes das primeiras grandes sociedades organizadas como, por exemplo, Kemet (Egito), Kush (Etiópia) e Axum (Sudão). Mas, todo esse legado de conhecimento passou a ser alvo de um processo que articulado à expansão colonial objetivava a subalternização, inferiorização e subordinação de seus conhecimentos.

³³ Segundo estimativas, o número de pessoas negras transportadas compulsoriamente pelo branco europeu através do Atlântico, entre 1541 e 1600, foi de 274.000 mil pessoas. Nos anos seguintes, esse número subiu para 1.341.000, atingindo 6 milhões de escravizados, no século XVIII (Malowist, 2010).

³⁴ A Associação Brasileira de Pesquisadoras(es) Negras(os) é uma organização sem fins lucrativos e apartidária, que se destina à defesa da pesquisa acadêmico-científica e/ou espaços afins, realizada prioritariamente por pesquisadoras/as negras/as, sobre temas de interesse direto das populações negras no Brasil e de todos os demais temas pertinentes à construção e à ampliação do conhecimento humano e, igualmente, ao desenvolvimento sociopolítico e cultural da sociedade. Disponível em: <https://abpn.org.br/institucional/>. Acesso em: 23 de maio 2025.

buscando construir campos de pesquisas que considerem as questões étnico-raciais como um aspecto fundamental para entender a sociedade brasileira.

No caso da Geografia podemos perceber um relativo aumento no número dissertações e teses que abordam as relações étnico-raciais a partir da Ciência Geográfica (Oliveira, 2011; Cirqueira e Corrêa, 2014; Santos, 2021). Conforme Cirqueira e Corrêa (2014), até o ano de 2021 foram produzidos 54 (cinquenta e quatro) trabalhos, sendo 13 (treze) teses e 41 (quarenta e uma) dissertações. Grande parte dessas pesquisas só foram realizadas após o ano 2000. O levantamento realizado por Santos (2021, p.82) indicou um aumento no número de teses e dissertações em Geografia que abordam a questão racial a partir do ano de 2003, sendo que o período com o maior número de produções foi o de 2016, quando foram defendidas 4 teses e 12 dissertações. Entre 1987 e o ano 2000, a autora identificou 3 dissertações e nenhuma tese.

Desde a virada geográfica apontada por Ratts (2020) até os dias atuais, podemos contar também com a produção e publicação de livros e dossiês temáticos com o intuito de difundir a produção intelectual de geógrafas e geógrafos negras e negros, dentre os quais:

Quadro 1 - Produção e publicação de livros e dossiês temáticos.

| Título | Autoria | Ano |
|---|--|------|
| Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil | Renato Emerson dos Santos (org.) (UFRJ) | 2007 |
| Rediscutindo o ensino da Geografia: temas da Lei nº 10.639 | Renato Emerson dos Santos (org.) (UFRJ) | 2009 |
| Movimentos sociais e Geografia. Sobre a(s) espacialidade(s) da ação social | Renato Emerson dos Santos (org.) (UFRJ) | 2011 |
| Questões urbanas e Racismo | Renato Emerson dos Santos (org.) (UFRJ) | 2012 |
| A perspectiva do “mundo negro”: notas para o ensino de Geografia da África no Brasil | Carmem Lúcia Costa (UFCAT); Alex Ratts (UFG); Kênia Gonçalves Costa (UFNT); Vinícius Gomes de Aguiar (UFNT) (org.) | 2018 |
| Caderno temático “Geografias Negras” | Diogo Marçal Cirqueira (UFF), Geny Ferreira Guimarães (UFRRJ), Lorena Francisco de Souza (UFG) | 2020 |
| Dossiê temático “A cidade, urbanização e relações étnicas e raciais no Brasil, na África e na Diáspora” | Reinaldo José de Oliveira (PUC-SP) | 2020 |
| Geografias e currículo: tensionamentos, reflexões e práticas | Geny Ferreira Guimarães (UFRRJ), Marcone Denys dos Reis Nunes (UNEB), Ivaneide Silva dos Santos (UNEB) e Humberto Cordeiro Araujo Maia (UESC) (org.) | 2021 |
| Dossiê Geografias Negras no espaço escolar (Parte 1 e 2) | Demian Garcia Castro, Larissa Lima de Souza, Suzana Barbosa, Tatiana Ferreira (Colégio Pedro II) | 2021 |

| | | |
|--|--|------|
| Geografias Negras e estratégias pedagógicas | Geny F. Guimarães (UFRRJ), Denilson Araújo de Oliveira (UERJ), Daniel Rosa (UFF), Ana Giordani (UFF), Bruno Alves (UERJ) (Organizadores) | 2022 |
| Ensino de Geografia da África: Caminhos e Possibilidades para uma educação antirracista. | Rosemberg Ferracini (UFTM), Jonathan da Silva Marcelino (UNILA), Sávio José Dias Rodrigues (UFMA) | 2022 |
| Dossiê Geografias em perspectivas negras | Geny Guimarães (UFRRJ), Aline Neves Rodrigues Alves (Prefeitura Municipal de Belo Horizonte / UFMG), Adriana Carvalho Silva (UFRRJ), Eduardo Oliveira Miranda (UEFS) | 2022 |
| Territórios negros: patrimônio e educação na Pequena África. | Renato Emerson dos Santos (UFRJ), Teresa Guilhon Barros (O Instituto) Desirree Reis (Museu do Samba), Luis Araújo (UFRJ) (org.) | 2022 |
| <i>Revista da ANPEGE</i> , v. 19, n. 38, Seção Temática Geografias Negras | Alex Ratts (UFG), Manoel Martins de Santana Filho (UERJ) | 2023 |
| Geografias Pretas | Aiala Couto (UEPA), Luiz Mendes (UFRA) (org.) | 2023 |
| 20 anos da Lei nº 10.639/03 e o ensino de Geografia | Diogo Marçal Cirqueira (UFF), Gabriel Siqueira Corrêa (UERJ), Lorena Francisco de Souza (UFG) | 2024 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Acreditamos que esse aumento observado na produção de pesquisas que buscam compreender as relações étnico-raciais a partir da Geografia e das teorias espaciais foi impulsionado pelo advento das ações afirmativas, com a entrada de mais pessoas negras nos cursos de graduação e posteriormente na pós-graduação, pela aprovação da Lei nº 10.639/03 e das DCNERER, e fortalecida pela criação da Rede de Geógrafos e Geógrafas Negros e Negras³⁵.

A criação da Rede de Geógrafos e Geógrafas Negros e Negras no Brasil ocorreu em 2019, durante o *XIII Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia* (ENANPEGE), porém desde o *X Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as* (COPENE) já houve um movimento de articulação para viabilizá-la.

³⁵ Para Santos (2021), “o crescimento observado a partir dos anos 2000 deve-se principalmente a dois fatores: o aumento na quantidade de programas de pós-graduação no período e o crescimento do interesse público pelo debate acerca da questão étnico-racial, motivado principalmente pelo intenso esforço do Movimento Negro para inserir essa pauta na agenda pública e pela intensificação das discussões sobre a adoção, pelas universidades públicas, de ações afirmativas, principalmente as cotas raciais. Soma-se a isso a ampliação do número de vagas em universidades promovida pelo governo do Partido dos Trabalhadores (PT), pautada principalmente pela expansão do número de *campi* universitários e pela criação de programas de bolsas” (p. 83).

Somos um movimento composto por geógrafos/as negros/as, em distintas trajetórias de formação e atuação, que dirigimos nossos estudos e pesquisas para as questões negras, raciais, étnicas e africanas, por vezes correlacionando-as com etnicidade, gênero e sexualidade em suas dimensões espaciais. Nas linhagens de autores/as que referenciamos, assinalamos os trabalhos do polígrafo Manuel Querino e outros/as intelectuais negros/as estudiosos/as da diáspora africana, das culturas e espacialidades negras, a exemplo do artista e político Abdias Nascimento, da cientista social Lélia Gonzalez, da historiadora Beatriz Nascimento e do comunicólogo Muniz Sodré (Manifesto por uma Geo-Grafia Negra, 2019)

No manifesto é possível observar que o grupo é composto por geógrafas(os) negras(os) das 5 (cinco) diferentes Regiões brasileiras e 20 (vinte) instituições³⁶. Entre seus interesses estão a questão

espaço-temporal da África e das sociedades africanas na antiguidade, no medievo e, sobretudo, no período moderno-colonial em que a ampliação e aprofundamento do capitalismo se processa com o controle territorial, o imperialismo e a globalização. Interessam-nos os estudos da formação socioespacial brasileira e africana e seu caráter étnico, racial, cultural, diaspórico e territorial, articulando-a no sistema-mundo na perspectiva atlântica. (Manifesto Por Uma Geo-Grafia Negra, 2019)

Concordamos com Santos (2021) que ainda não é possível afirmar que as Geografias Negras provocarão uma crise ou mesmo uma revolução na Geografia, mas não se pode negar a sua importância para que se efetive o movimento de descolonização e enegrecimento dos saberes produzidos por esse campo do conhecimento. Mas, para que isso se concretize, é preciso seguir disputando currículos, sobretudo aqueles da Geografia acadêmica.

³⁶ Instituições e núcleos representados: Universidade Federal do Tocantins/UFT, Universidade Federal de Rondônia/UNIR, Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA, Universidade Federal do Pará/UFPA, Universidade Estadual do Pará/UEPA, Universidade Federal de Pernambuco/UFPA, Universidade Federal da Bahia/UFBA, Universidade do Estado da Bahia/UNEB, Universidade Federal de Goiás/UFG, Universidade Federal de Uberlândia/UFU, Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, Universidade Federal Fluminense/UFF, Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ, Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/CTUR-UFRRJ, Universidade de São Paulo/USP, Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, Instituto Federal do Maranhão/IFMA, Núcleo de Estudantes e Pesquisadoras Negras do Departamento de Geografia na Universidade de São Paulo (NEPEN-USP), Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) - Seção Niterói, Casa das Pretas - RJ.

CAPÍTULO 3 – QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E CURRÍCULO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS(ES) DE GEOGRAFIA

Conforme vimos até aqui, a Lei nº 10.639/03 não se trata de uma imposição “de cima para baixo”, mas sim resultado de um amplo movimento da população negra diaspórica, que inclui a luta da população negra brasileira, tanto pelo acesso aos espaços formais de educação (escolares, acadêmicos) e pela desconstrução de estereótipos negativos sobre os afro-brasileiros e África, resultantes do projeto colonial europeu sobre os continentes africano e americano. Vimos também que, desde o início da sua institucionalização, a questão racial esteve presente na Geografia, e como esse campo do conhecimento, que foi importante para a implantação e consolidação do projeto colonizador europeu, tem sido questionado e transformado por movimentos internos à própria ciência como, por exemplo, as Geografias Negras, respaldados pelas mudanças suscitadas com a aprovação da Lei nº 10.639/03 e pelas DCNERER.

Neste capítulo, nosso intuito é pensar a inserção da questão étnica nos currículos da Geografia acadêmica, mais precisamente nos currículos dos cursos de Licenciatura em Geografia das universidades públicas federais. Aqui, abordaremos brevemente algumas questões que envolvem a construção dos currículos dessas instituições, que possuem um papel fundamental nos debates em torno da formação inicial de professoras e professores de Geografia. Além disso, apresentaremos mais detalhadamente as características fundamentais da estrutura metodológica utilizada nesta pesquisa, qual seja, o questionário e a análise documental. Ao descrevermos o percurso metodológico, nosso objetivo é tornar explícito o processo de aquisição e interpretação das fontes selecionadas e transformadas em informações, bem como permitir que esse processo possa ser replicado em outras pesquisas com finalidades semelhantes a essa.

3.1 Currículos e questão étnico-racial: territórios em disputa

“Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente.” (Nilma Lino Gomes, 2012, p. 107)

Como ressaltado por Santos (2010), o currículo deve ser percebido como “um fluxo”, cujas concepção e organização são marcadas por constantes disputas que se materializam nas práticas cotidianas na escola [mas não somente] e na sala de aula (p. 142). Assim, não é por acaso, conforme o autor, que a inserção da questão étnico-racial nos currículos (escolar e

acadêmico) ocorreu (e ainda ocorre) em meio às disputas de diversos atores sociais, contrários e favoráveis, com impactos na construção dos conteúdos, ainda que não seja um tema propriamente novo, como já discutimos.

No que diz respeito mais especificamente à descolonização do currículo acadêmico de Geografia, como proposto pelas Geografias Negras, esse movimento implica entre outras coisas combater os efeitos da colonialidade (do poder, do saber, do ser e da natureza) e do eurocentrismo, enquanto visão universal e única válida; implica também pôr fim ao epistemicídio ao qual foi submetida a população negra, passando então ao reconhecimento e valorização das memórias, culturas, saberes, religiosidades, linguagens, histórias dos descendentes dos primeiros grandes impérios da humanidade como Kemet, Kush e Axum.

Descolonizar o currículo de Geografia significa principalmente compreender que a questão étnico-racial é um fator histórico-social que atua na produção desigual do espaço geográfico, este compreendido tanto como o “resultado do processo histórico quanto a base material e social das novas ações humanas (Santos, 2000, p. 2). Pois, como ressaltado por Santos (2019), os conceitos estruturantes do saber geográfico (espaço, lugar, território, região, etc.) são fundamentais não apenas para podermos conhecer o mundo, mas principalmente para que reconheçamos nosso lugar neste mundo e, a partir daí, possamos agir sobre ele.

Ainda, conforme Santos (2019), em uma sociedade, como a brasileira, marcada pelo racismo, enquanto mecanismo organizador de relações sociais, não é possível desprezar o papel da raça na conformação das múltiplas territorialidades (negras, quilombolas, indígenas, etc.). Por isso, para além de uma exigência legal, a Ciência Geográfica e o ensino de Geografia constituem um importante instrumento para a compreensão das desigualdades e dessas múltiplas territorialidades presentes na atual realidade socioespacial brasileira, fortemente marcada pelas hierarquias raciais entre negros e brancos, e para auxiliar na formulação de proposições e alternativas para intervir nessa realidade.

Além disso, o ensino de Geografia e os conhecimentos por ele propiciados devem estar atentos para a abordagem de temas atuais e socialmente relevantes. Conforme Lana de Souza Cavalcanti (2011), as pesquisas na linha do ensino de Geografia no Brasil apontam que a abordagem de temas atuais, entre os quais as questões étnico-raciais, são caminhos que podem produzir bons resultados na aprendizagem geográfica e na formação do cidadão. “Essa indicação está relacionada à inclusão de temas do cotidiano dos alunos, veiculados com grande repercussão na mídia, como os referentes aos debates sobre gênero, etnia, raça, migração, conflitos territoriais, para a compreensão da espacialidade contemporânea. (Cavalcanti, p. 12), a partir de análises feitas de maneira sistemática que explicitem suas complexidades.

Ainda conforme a autora acima, a inserção de temas que perpassam o cotidiano desses estudantes contribui de maneira significativa para a formação da cidadania.

Com relação à formação da cidadania, o objetivo é salientar os modos como a escola e o ensino de Geografia inserem-se na rede das relações sociais e como as relações sociais estão inseridas na escola. Nesse sentido, deve-se pensar a escola como expressão de relações e formas de socialização semelhantes às que ocorrem na sociedade, em espaços como a rua, os equipamentos públicos de lazer, de compras, os espaços religiosos, etc. A sociedade, sobretudo em áreas urbanas, vive a experiência do múltiplo, da diferença, da diversidade [étnico-racial]. Essa diversidade, sintetizada ou expressa na cultura dos sujeitos — alunos e professores — também se expressa na escola, manifestando-se na experiência de aprendizagem diversificada. (Cavalcanti, p. 12)

Assim, acreditamos que ao inserir a questão étnico-racial em seus conteúdos curriculares a Geografia acadêmica, “conjunto de conhecimentos formulado por geógrafos investigadores” [que vão construindo] teorias, postulados, sistemas e classificações, com o intuito de aprimorar mais e mais a compreensão e análise do mundo, na perspectiva espacial”, e a Geografia escolar, que “abriga um conjunto de conhecimentos que são estruturados e veiculados na prática docente dos professores em escolas de diferentes níveis de ensino, com o objetivo de compor o objeto da formação escolar de seus alunos” (Cavalcanti, 2012), podem contribuir, conforme determinado pela Lei nº 10.639/03 e pelas DCNERER, para a formação cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, sobretudo, aqueles descendentes dos povos africanos.

A inserção da questão étnico-racial nos conteúdos curriculares da Geografia acadêmica é mais um passo no processo de descolonização dos currículos. Um movimento importante desencadeado pelas reivindicações dos Movimentos Sociais Negros, e materializado com a aprovação da Lei nº 10.639/03. Mas, para que o processo de descolonização dos currículos de Geografia, acadêmica e escolar, se efetive, é preciso seguir compreendendo que eles (os currículos) são territórios em constante disputa (Arroyo, 2011).

As modificações no campo educacional e a consequente busca pela descolonização dos currículos, acadêmicos e escolares, que estamos presenciando atualmente, em virtude das mudanças suscitadas pela criação e implementação da Lei nº 10.639/2003 e das DCNERER, quando sujeitos antes subalternizados acentuam suas reações contra a herança colonial, não se processam sem tensões. Pois a descolonização do currículo implica conflitos, confrontos e negociações, uma vez que ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber, como destaca Nilma Lino Gomes (2012, p. 107).

Para a autora, o conflito ocupa o centro de toda experiência pedagógica emancipatória.

Ele serve antes de tudo para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano, que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformismo, as quais são necessárias para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Poderá emergir daí um relacionamento mais igualitário e mais justo, que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural. (Gomes, 2012, p. 107)

O que se espera das disputas em torno dos currículos da Geografia, acadêmica e escolar, e dos conflitos advindos delas, é, portanto, a desnaturalização o racismo produzido a partir da construção colonial da ideia de raça, a desconstrução dos estereótipos sobre o continente africano, seus habitantes e seus descendentes, bem como desestabilização do modelo eurocêntrico ainda presente nas ciências de modo geral, e na ciência geográfica em particular, possibilitando em seu lugar a criação de outros currículos, desta vez pautados na diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira.

Nesse processo de descolonização, a formação inicial de professoras e professores, ocorrida nos cursos de licenciaturas, possui um papel estratégico. Pois, desde a formação inicial docente, 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). Isso implica incluir nos currículos dos cursos de graduação outras epistemologias e saberes, como os africanos e indígenas, que, como discutimos, passaram e ainda passam por um processo de epistemicídio.

O termo “currículo”, conforme Ivor F. Goodson (1995), é derivado de *curriculum*, que em latim está relacionado à ideia de ‘ordem’, ‘sequência’, ‘percurso’. Dessa maneira, o currículo pode ser entendido, inicialmente, como um conjunto sistematizado de conteúdos, saberes e experiências. No entanto, aqui, partimos do pressuposto de que sua constituição é produto do tempo/espço no qual este é concebido. Mas, nem sempre foi assim.

As primeiras teorias (Teorias Tradicionais) sobre a construção do currículo partiam de uma crença comum às ciências do início do século XX de que haveria uma “neutralidade científica” na sua elaboração, como é possível observar na obra *The curriculum*, de Franklin John Bobbitt. Dessa forma, a organização curricular era percebida apenas como uma sequência lógica de conteúdos a serem trabalhados para atingir o conhecimento. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2013), naquele momento entendia-se que “o sistema educacional deveria ser

tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica”, numa tentativa de “transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Tayllor” (Silva, 2013, p. 23).

O surgimento das Teorias Críticas, de base marxista, nos anos 1960, passou a se contrapor às ideias de neutralidade científica defendidas até então. A partir daquele momento, a função social da escola e a construção dos currículos são questionadas e repensadas de maneira que sejam consideradas relevantes a cultura e a linguagem das classes dominadas, e não apenas o conhecimento das classes dominantes. Conforme destacado por Silva (2005), as Teorias Críticas contribuíram para o entendimento do currículo como um território político e um espaço de poder no qual é transmitida a ideologia dominante. E ainda, conforme o autor, com as Teorias Críticas pela primeira vez o currículo passou a ser concebido como uma construção social, resultado de um processo histórico.

Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares - e não outras - tornaram-se consolidadas como o currículo. É [...] através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é “quais conhecimentos são válidos”, mas sim “quais conhecimentos são considerados válidos?” (Silva, 2005, p. 148)

Mas, mesmo possibilitando 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.

Somente com as Teorias Pós-Críticas, a partir dos anos 1970/1980, o debate em torno das relações sociais de dominação foi ampliado e outros aspectos da realidade social como as questões identitárias, o multiculturalismo e as diferenças de raça, de etnia, sexuais, de gênero, entre outras, passaram a ser considerados na análise da dinâmica de poder envolvida nessas relações. Por isso, pode-se dizer que as Teorias Pós-Críticas somam seus esforços aos críticos ampliando suas análises.

As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram. As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social. [...] Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. **Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.** (Silva, 2005, p. 148, grifo acrescido)

Para Silva (2005), a combinação entre Teorias Críticas e Pós-Críticas nos possibilitou “compreender os processos pelos quais, através das relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos” (p. 147). Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

O pensamento decolonial dos anos 1990, por sua vez, trouxe importantes contribuições para esse debate em torno do currículo a partir da crítica ao eurocentrismo e à colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza presentes nas sociedades latino-americanas.

Diferentemente das gerações anteriores, esse grupo denominado de “modernidade/colonialidade” não restringe sua crítica às heranças econômicas-políticas de nossa experiência colonial. Suas estratégias se voltam para a dimensão cognitiva, questionando as matrizes epistêmicas de produção do conhecimento que naturalizam um conjunto de teorias, categorias e conceitos que nos impedem de compreender as especificidades de nossas sociedades. Além da crítica epistemológica, esse conjunto de pensadores inicia uma crítica ontológica, trazendo para a cena a necessidade de uma reflexão sobre nossa memória, nosso imaginário, nossa subjetividade, nossas formas de existir cotidianas. (Cruz, 2017, p. 25)

Como discutimos no capítulo anterior, a colonialidade está relacionada com a constituição de relações de exploração e domínio. Ela está ligada também a uma distribuição desigual do saber (de onde o conhecimento é produzido e em quais lugares ele é consumido?) e a uma diferença de modo de ser (quais países consideram a si mesmos periféricos e outros desenvolvidos – e vice-versa?) (Baltar, 2020, p. 30).

Conforme Cruz (2017), não é por acaso que o conhecimento produzido em certas línguas e lugares, como, por exemplo, produzir em inglês, francês, alemão ou italiano, do centro da Europa hegemônica, “torna os pensadores oriundos desses lugares de enunciação pensadores universais, mesmo que estes tenham construído suas reflexões arraigadas em experiências locais e específicas”. Por outro lado, destaca o autor, intelectuais que produzem conhecimento em línguas (espanhol, português, mandarim, suaíli, yorubá, kicongo, kimbundu) e lugares não hegemônicos (Bolívia, Colômbia, Brasil, ou alguns países africanos ou asiáticos) “são vistos sempre como pensadores locais, e que, portanto, não têm o caráter de universalidade vinculado a sua fala, seu lócus de enunciação” (Cruz, 2017, p. 27).

Ao pesquisar a relação entre o currículo e as temáticas raciais, Ratts (2006) 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” (p. 50). E, quando existem referências, essas “são predominantemente eurocêntricas, ou seja, o currículo escolar não aborda as diversas perspectivas socioculturais que representam a sociedade brasileira, ou mesmo a comunidade

escolar” (Ratts, 2006). Como salientado pelo autor, tais perspectivas de ensino não conseguem 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, 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)

Rafael Sanzio dos Anjos (2005, p. 204), por sua vez, 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 esta 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, missionários, etc.) 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 pelos exemplos acima, quase sempre prevalece nos currículos escolares e nos estudos sobre o continente africano, sobre os africanos e seus descendentes, uma visão eurocêntrica de análise, contrariando 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. 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.

Concordamos com Santos (2007, p. 30) que a inclusão do debate da raça e do racismo nos currículos 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, conseguirão contribuir para a superação dos desafios postos pela Lei nº 10.639/03 e pelas DCNERER (Santos, 2010, p. 141).

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. Segundo 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). Mas esse cenário vem mudando, mesmo lentamente, em virtude das disputas epistemológicas empreendidas pela crescente população negra acadêmica.

Tem havido alguma mudança, tanto no que se refere à produção de conteúdos quanto às abordagens, como apontado por Mendes e Ratts (2019). Conforme 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 (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.

Mas, para fortalecermos e ampliarmos esse cenário de mudanças, é preciso que os currículos acadêmicos incorporem a produção de intelectuais, sobretudo negras e negros, “[...] 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 um campo de pesquisa, mas um eixo que perpassa esta ciência, 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. Nesse sentido, as universidades públicas, pautadas pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, possuem um papel relevante.

No entanto, como veremos no próximo capítulo, as mudanças constatadas acima se processam às vezes muito mais no plano das intenções. Ou seja, apesar de notarmos um aumento significativo no número de disciplinas que abordam questões étnico-raciais e sobre África, esse fato parece estar mais relacionado com a necessidade imediata de atendimento à Lei nº 10.639/03 e das DCNERER presentes nos processos avaliativos aos quais os cursos são submetidos periodicamente, do que propriamente a uma mudança efetiva. Pois, como pudemos observar, ainda prevalece nas estruturas das disciplinas, com algumas exceções, um conjunto de autores brancos da Região Sudeste do país, na qual se concentram as primeiras universidades e cursos de pós-graduação. Quase não é dado espaço para autorias negras (muito menos ainda indígenas) mesmo quando o objetivo das disciplinas é colocar em discussão as questões étnico-raciais e os processos que resultaram na sua exclusão. Ademais, o número expressivo de disciplinas optativas elencadas nos PPCs dos cursos de graduação como aquelas que contemplam as discussões em torno das questões étnico-raciais demonstra um não compromisso das instituições em implementar de fato a Lei nº 10.639/03 e as DCNERER.

Esse é um processo complexo sobre o qual teceremos nossas observações. Nosso intuito aqui é ampliar este debate necessário na formação inicial de professoras e professores de Geografia. Mas, antes de seguirmos adiante na nossa análise, faremos uma contextualização do nosso universo de pesquisa, os cursos de Geografia das universidades públicas federais, e apresentaremos mais detalhadamente as características fundamentais da estrutura metodológica utilizada na pesquisa.

3.2. As universidades públicas: definindo e contextualizando o universo da pesquisa

Conforme o artigo 42 da LDB, conceitualmente

“As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: i) produção intelectual institucionalizada

mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; ii) um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e iii) um terço do corpo docente em regime de tempo integral.” (Brasil, 1996)

As universidades públicas são IES mantidas e administradas pelo Estado que podem ser: IES públicas federais - financiadas pelo governo federal e incluem universidades e institutos federais; IES públicas estaduais, custeadas pelos governos estaduais e incluem universidades, centros universitários e faculdades; e as IES públicas municipais, mantidas pelos governos municipais, com foco mais local, que podem incluir universidades, centros universitários e faculdades (Brasil, 2024).

Os cursos por elas oferecidos em diversas áreas do conhecimento são divididos entre graduação e pós-graduação. A graduação pode ser do tipo tecnológica, formação específica voltada para a prática profissional e a rápida inserção no mercado de trabalho; pode conferir o grau de bacharel, responsável pela formação de profissionais com atividades específicas; e pode ser na modalidade de licenciatura, sendo aqueles cursos de graduação responsáveis pela formação de professoras(res) para atuar em escolas de educação básica (ensinos infantil, fundamental e médio). Por sua vez, a pós-graduação em sentido estrito (mestrado e doutorado) é responsável pela formação de pesquisadoras(es) e professoras(es).

Respeitadas algumas condições (número mínimo de professores, mestres e doutores, programas de extensão e de iniciação científica orientados por mestres ou doutores, entre outros), as universidades possuem autonomia para a criação de seus cursos, emissão de diplomas, fixar currículos, número de vagas, contratos e convênios, entre outras ações.

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Brasil, 1988)

Como ressaltado por Eunice Durham (2005), a universidade goza de autonomia para executar as atividades que lhe são próprias, mas estas não são realizadas para seu exclusivo interesse, e sim constituem um serviço que presta à sociedade. “Desta forma, a autonomia da instituição é sempre relativa e deve ser definida como o reconhecimento de sua capacidade de reger-se por suas próprias normas no cumprimento das finalidades sociais às quais se destina [...]” (p. 2). Concordamos com a autora e acrescentamos que, tratando-se de instituições

públicas, mais que quaisquer outras, as universidades (federais, estaduais e municipais) possuem uma obrigação legal, e um dever político, em virtude de seu caráter público, junto ao conjunto da sociedade que as mantém; e, por isso, devem estar comprometidas com a promoção, implementação e o fortalecimento das políticas públicas educacionais transformadoras da realidade à qual pertencem.

Nas últimas décadas, além das questões relacionadas ao acesso à educação superior, os debates em torno do papel da formação oferecida pelas universidades têm se intensificado. Pois esta etapa formativa que, ao longo da história da educação brasileira, serviu quase exclusivamente às elites, continua sendo a responsável pela formação de profissionais com capacitações específicas e que conseqüentemente ocuparão os postos de maior poder de decisão na sociedade. Não por caso, o acesso à educação superior tem sido uma das lutas empreendidas pelos Movimentos Sociais Negros brasileiros, ao longo de sua constituição.

Segundo o Censo da Educação Superior, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2023 havia 2.580 instituições de educação superior. Desse total, 87,8% (2.264) eram privadas e 12,2% (316), públicas. A rede pública foi responsável por 4,1% (1.005.214) das ofertas, com 65,5% (658.273) dessas vagas ofertadas por instituições federais. Na modalidade de Educação à Distância (EaD), a oferta de vagas foi de 77,2% (19.181.871); já as presenciais representaram 22,8% (5.505.259) (Inep, 2024).

Como podemos observar, há uma maior oferta de vagas pelas instituições privadas, que contam inclusive com a existência de políticas de auxílio financeiro para o pagamento das mensalidades dos estudantes que ingressam nessas instituições. No entanto, o que se observa é uma disputa pelas vagas oferecidas pelas instituições de ensino superior públicas, principalmente, mas não exclusivamente, nos cursos de graduação considerados de alto prestígio social (Costa, 2017)³⁷.

Esse fato se explica, entre outros fatores, pela qualidade formativa das IES públicas, que, durante grande parte da sua história, estiveram ligadas, majoritariamente, à educação da elite intelectual e econômica brasileira (Teixeira, 1968); e pelo fato de essas IES possuírem políticas de permanência (moradia, alimentação, etc.) que, mesmo insuficientes, permitem que estudantes, sobretudo em vulnerabilidade socioeconômica, possam concluir o ensino superior. Por esses e outros fatores, as universidades públicas são territórios em constantes disputas pelos

³⁷ Nayara Costa define os cursos de Medicina, Direito e Engenharia, profissões imperiais (Vargas, 2010), como aquelas de alto prestígio social.

diferentes segmentos sociais.

Com relação aos estudantes matriculados nos cursos de licenciatura, das mais de 1,7 milhões de matrículas, 67,1% (1.148.576) foram registradas em instituições privadas e 32,9% (562.407), nas públicas. As matrículas nos cursos presenciais representaram 80,3%, no universo da rede pública. Na rede privada, 90% das matrículas foram em cursos EaD. Os últimos números referentes ao ingresso em cursos de licenciatura revelam que houve uma queda nos cursos presenciais na rede pública, com 70,2% de ingressantes; e de outro lado um aumento de ingressantes nos cursos EaD na rede privada, com 93,5% dos alunos ingressantes (Inep, 2024).

Conforme os dados disponíveis pelo Sistema de Regulação do Ensino Superior (e-MEC), sistema do Ministério da Educação (MEC) responsável pela tramitação dos processos de ato regulatório das instituições de educação superior do Brasil, atualmente, há 113 universidades públicas. Deste total, 69 são universidades federais, e dentre elas 54 cursos possuem o curso de Licenciatura em Geografia, presencial ou EaD, localizados nas cinco grandes Regiões geográficas brasileiras. Foi a partir desse conjunto que compusemos nosso universo de investigação.

A escolha pelos cursos de licenciatura das universidades públicas federais se justifica por alguns fatores. Como dissemos, essas instituições, juntamente com as universidades públicas estaduais e municipais, se destacam na produção do conhecimento científico, sendo referência nacional e internacional no desenvolvimento de ações no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, nas mais diferentes áreas.

Segundo o levantamento do Grupo *Web of Science*, preparado para a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as universidades públicas são a principal fonte de publicações de resultados de pesquisas. Ainda conforme o documento, as 15 universidades com maior produção de pesquisa são todas públicas, e juntas produzem mais de 60% das pesquisas brasileiras (Clarivate Analytics, 2019, p. 3). Inclusive, os avanços observados em relação ao debate em torno das desigualdades raciais em boa medida só foram possíveis pelo empenho de pesquisadoras(es) negra(os), e brancos aliados, que, ao ingressarem nessas instituições, desenvolveram suas pesquisas abordando temas que afetam os diferentes grupos étnico-raciais que compõem a população brasileira. Além disso, essas universidades são formadoras de um quantitativo expressivo de professoras(es), que irão atuar tanto na educação básica quanto na educação superior, pública e/ou privada, e portanto devem ser capacitadas(os) para lidar, no dia a dia das suas salas de aula, com a diversidade étnico-racial presente nos corpos docente e discente, bem como com desafios impostos por por essa

diversidade.

As universidades públicas federais, as quais são parte integrante do sistema de ensino superior brasileiro, possuem uma atuação intrinsecamente relacionada com os contextos nos quais surgiram, mas também com os contextos nos quais estão inseridas, ora sendo por estes influenciados, ora exercendo influência sobre eles. E, como todo fenômeno pesquisado, elas devem ser compreendidas a partir do seus contextos espacial, social, histórico, político, etc., o que lhes confere uma dimensão sociocultural própria, e, portanto, passível de ser apreendida. Por isso, definido o universo da pesquisa, torna-se importante compreender também, mesmo que brevemente, os processos de constituição das universidades no contexto brasileiro, e as recentes transformações pelas quais essas instituições vêm passando.

De acordo com Anísio Teixeira (1968), a história do ensino superior no Brasil é marcada pela resistência à ideia da universidade. Como apontado pelo autor, durante todo o período colonial não houve a construção de nenhuma instituição de ensino universitário, como conhecemos hoje. E, mesmo após a Independência, no período monárquico, e nas primeiras décadas do período republicano brasileiro, o Brasil seguiu sem constituir nenhuma universidade. Desta maneira, ainda segundo o autor, a formação da elite econômica nesse período ocorria nas instituições europeias, sobretudo na Universidade de Coimbra. Outras possibilidades eram as formações profissionais oferecidas pelas Escolas Superiores e/ou Faculdades (Direito, Farmácia, Medicina, Minas e Mineralogia), aqui instaladas com a transmigração da família real portuguesa, em 1808³⁸.

No âmbito federal, de acordo com Maria de L. Fávero (2006), a criação de universidades pelo Estado foi adiada por um longo período em decorrência da influência de diferentes dispositivos legais. Em função disso, as primeiras universidades criadas foram iniciativas de governos estaduais. Foi nesse contexto que surgiram a Universidade de Manaus (1909), a de São Paulo (1911) e a do Paraná (1912). Ainda conforme a autora, a primeira universidade criada pela União ocorre somente em 1920, quando surge a Universidade do Rio de Janeiro (URJ)³⁹, a partir da junção de três escolas tradicionais de caráter profissional: a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade Nacional de Direito. Segundo Fávero (2006), após reunidas, “foi-lhes assegurada autonomia didática e administrativa. Desse modo,

³⁸ Ainda conforme Teixeira (1968), além do conservadorismo, “parece ter havido da parte dos governos brasileiros um particular e constante propósito de resistir a certos desenvolvimentos puramente ornamentais da educação”, uma vez que naquele momento a universidade “se encontrava em período de decadência; [e] não estava em condições de enfrentar os problemas modernos da ciência, da pesquisa e da transformação social”, com exceção da Universidade de Berlim, fundada por Humboldt no início do século XIX (Teixeira, 1968, s. p.).

³⁹ Atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características” (Fávero, 2006, p. 22).

Segundo Arabela Oliven (2002), mesmo com a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras (1931), com o advento da Segunda República (1930-1937), e a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública (1930), não houve muito avanço⁴⁰. Na proposta do estatuto, a universidade continuava sendo constituída pela reunião de escolas superiores e/ou faculdades, ligadas por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, as quais continuaram mantendo sua autonomia jurídica, seu caráter elitista e conservando a orientação profissional de seus cursos. Mas, conforme a autora, apesar da resistência das faculdades profissionais, no período populista (1945/64) ocorreu um processo de integração do ensino superior com a criação de 22 novas universidades, que vincularam administrativamente faculdades preexistentes, e a federalização de grande parte delas. Desta maneira, foi constituindo-se o sistema de universidades públicas federais, no qual cada unidade da Federação passou a contar, em suas respectivas capitais, com uma universidade pública federal (Oliven, 2002).

Os primeiros cursos⁴¹ de Geografia e História (tratava-se de uma única formação) surgiram somente na década de 1930, primeiro na Universidade de São Paulo - USP (1934) e depois na Universidade do Distrito Federal - UDF (1935)⁴². Inicialmente esses cursos foram estruturados com o objetivo de formar professores para atuarem no ensino secundário. De acordo com Diogo Roiz (2020), com a Reforma do Ensino de 1931 (Reforma Francisco Campos), efetuada pelo então ministro da Educação e Saúde Francisco de Campos, “houve as primeiras tentativas de formação de pessoal qualificado para suprir as necessidades do ensino ‘primário’ e ‘secundário’, e se discutia o aparecimento da figura do filósofo, geógrafo e historiador, profissional”.

Conforme Mônica Machado (2009), é a partir da USP e da UDF que ocorre a institucionalização da Geografia universitária brasileira, dando origem a dois polos de

⁴⁰ Para Arabela Oliven (2002), a não criação de universidades no Brasil estaria relacionada, também, à influência dos positivistas no grupo de oficiais que proclamou a República. Segundo a autora, essa realidade só começa a ser alterada no final da República Velha (1889-1930) com a criação, em 1916, da Academia Brasileira de Ciências (ABC) e da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924. Conforme Oliven, eram nesses círculos acadêmicos que se debatiam questões referentes à pesquisa e ao ensino superior no Brasil, e a necessidade de criação de um ministério específico para tratar das questões educacionais, o Ministério da Educação.

⁴¹ A expansão da universidade pelo território é acompanhada também pela difusão dos cursos de Geografia, que, antes, eram concentrados no Sudeste do país, região geográfica de maior concentração de IES.

⁴² A UDF foi incorporada pela Universidade do Brasil em 1939 e transformada na atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1965.

produção científica geográfica: o polo universitário “paulista” e o polo universitário “carioca”. Assim, tanto a Universidade de São Paulo quanto a Universidade do Distrito Federal “possibilitaram a implantação da geografia moderna no Brasil e impulsionaram a formação de duas escolas representativas da geografia nacional: a escola paulista e a escola carioca de geografia” (Machado, 2009, p. 124). O corpo docente desses cursos era composto principalmente por professores europeus de origem francesa. Por isso, a constituição da Geografia universitária, no caso brasileiro, está ligada ao modelo francês devido à contratação de professores desta nacionalidade⁴³.

O ano de 1934 é um marco das relações entre a Geografia francesa e a nascente Geografia acadêmica brasileira. Esse período, que foi denominado por José Borzacchiello da Silva (2012) de “Aproximações”, e no qual ocorreu a instalação dos primeiros cursos de Geografia de nível superior no país, marca o “início de uma forte influência francesa com a presença de professores daquele país que criaram escola e deixaram marcas profundas nas instituições por onde passaram além de imprimir um ‘modo’ francês de se fazer a ciência geográfica” (p. 66). Mas, como destacado por Patrícia Aranha (2014), antes da chegada dos professores franceses já havia uma produção didática na área da Geografia no Brasil. “Bons exemplos disso são Aroldo de Azevedo e João Dias da Silveira, em São Paulo; e Delgado de Carvalho⁴⁴ e Fernando Raja Gabaglia, no Rio de Janeiro. No entanto, esses estudiosos não eram formados em Geografia, à qual chegaram por diferentes caminhos” (Aranha, 2014, s.p.).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) também teve papel ativo na consolidação da Geografia brasileira, principalmente no que diz respeito ao curso da UDF. De acordo com Aranha (2014), havia uma forte aproximação entre professores da universidade, alunos do curso e técnicos do Instituto. Enquanto os docentes trabalhavam no órgão realizando consultorias e organizando expedições, os estudantes participavam de pesquisas de campo. Além disso, a UDF oferecia formações aos técnicos que não possuíam graduação na Geografia. Assim, ainda conforme a autora, a Geografia e o saber acadêmico se desenvolviam na Universidade de maneira concomitante ao de gestão territorial pelo IBGE. “Juntas, as duas instituições assumiam o papel de profissionalização das primeiras gerações de geógrafos. As faculdades formavam os professores de Geografia; o IBGE treinava e formava os geógrafos especializados” (Aranha, 2014, s.p.).

Teixeira (1968) argumenta que, apesar de seu caráter eminentemente profissionalizante,

⁴³ Conforme Aranha (2014), cabe destacar que a escolha do modelo francês não ficou restrita à Geografia, estendendo-se também para a História.

⁴⁴ Em sua tese de doutorado, Diogo Cirqueira faz uma importante análise da questão racial na obra deste autor.

as escolas e faculdades superiores ofereciam à elite nacional, que as frequentava, uma formação cultural. No entanto, destaca o autor, tal formação era predominantemente europeia e nos moldes das universidades medievais como, por exemplo, a de Coimbra. Nesse sentido, para o autor, o que acontecia era uma transplantação da cultura europeia, e com isso ocorriam duas alienações no ensino superior.

A primeira grande alienação é que o ensino, voltado para o passado e sôbre o passado, nos levava ao desdém pelo presente. A segunda alienação é que tôda a cultura transmitida era cultura européia. Recebíamos ou a cultura do passado, ou a cultura européia. E nisto tudo o Brasil era o esquecido. A classe culta brasileira refletia mais a Europa e o passado do que o próprio Brasil: estávamos muito mais inseridos na verdadeira cultura ocidental e até na antiga - latina e grega - do que em nossa própria cultura [sic] (Teixeira, 1968, s. p.).

Na passagem acima, proferida por Teixeira, num momento de reformulações das IES em meio à Reforma Universitária de 1968, fica evidente que, no caso brasileiro, o surgimento da instituição universitária, além de chegar com atraso, em comparação, por exemplo, às colônias da América Espanhola⁴⁵, foi marcado por uma preocupação persistente com a propagação da cultura européia, deixando em segundo plano “a vida e as coisas do Brasil” (Teixeira, 1968, s. p.).

Ao predomínio do modelo universitário europeu desse período, criticado por Teixeira (1968), poderíamos acrescentar outras duas características apontadas por Antonio Carlos Martins (2002): a primeira diz respeito à “instituição da cátedra, a compartimentalização devida ao compromisso com as escolas profissionais da reforma de 1931 (que resistiam à adequação e mantinham a autonomia), e [a segunda], o caráter elitista da universidade”. “O elitismo se refletia no atendimento de parcela mínima da população, sobretudo dos estratos mais privilegiados” (Martins, 2002, p. 2). Como veremos mais adiante, o caráter elitista do sistema universitário brasileiro só começa a ser alterado no final do século XX e início do XXI.

Com a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68), que se dirigia às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), os departamentos substituíram as antigas cátedras; e houve uma ampliação do acesso aos cursos superiores, mas principalmente com a expansão do setor privado, cujas faculdades estavam exclusivamente dedicadas ao ensino. Ao setor público coube a responsabilidade pelo desenvolvimento da pós-graduação e das atividades de pesquisa, e modernização de um segmento importante do sistema universitário brasileiro (Oliven, 2002, p.

⁴⁵ De acordo com Martins (2002), “alguns países da América Hispânica dispunham de universidades no período colonial, sendo a primeira delas criada no México em 1553, graças à concepção imperial da Espanha diversa da de Portugal” (p. 1).

34).

Conforme Ana Cláudia Costa (2021), no período pós-Reforma Universitária de 1968, ocorreu um crescimento significativo no número de instituições, sobretudo privadas, que vai até os anos de 1980. Segundo a autora, esse crescimento está relacionado com o surgimento da sociedade industrial e urbana brasileira, e com o fortalecimento e ampliação da oferta de vagas para o ensino médio, principalmente o público. E, com a redemocratização política do país, a partir da segunda metade dos anos 1980, o ensino superior passa por novas transformações. Na década seguinte ocorreu a segunda fase de expansão do ensino superior, iniciada no governo do presidente Fernando H. Cardoso (1995-2002), marcada pelo aumento expressivo das IES do setor privado, que quase duplicou nesse período; e pelo decréscimo de 12,9% na rede pública (Castro, p. 21).

Mas, conforme Cristina Carvalho (2011), a expansão de vagas e instituições na educação superior ocorrida durante esses períodos citados, além de não conduzir à “democratização do ponto de vista das camadas mais pobres e dos grupos étnicos historicamente discriminados”, é um processo que “foi acompanhado por uma crescente desigualdade no ingresso na educação superior” (Carvalho, 2011, p. 73). De acordo com a autora, “a despeito da extraordinária expansão, a educação superior nacional, em meados da década de 90, enquadrava-se em um sistema de elites, visto que menos de 6% da população na faixa etária entre 18 a 24 anos encontrava-se até então matriculada” (Carvalho, 2011, p. 278).

Foi também no segundo período de expansão das instituições de ensino superior (anos 1990), que ocorreu a aprovação da segunda LDB, Lei nº 9.394, de 1996. Para Mariluce Bittar, João F. de Oliveira e Marília C. Morosini (2008), a aprovação da nova LDB é um marco histórico importante para a educação brasileira, ao ser responsável por reestruturar a educação escolar, em todos os níveis e modalidades educacionais, e, além disso, “desencadeou um processo de implementação de reformas, políticas e ações educacionais [...] tendo por base as transformações em curso na sociedade contemporânea” (Oliveira e Morosini, 2008, p. 11).

No entanto, como ressaltado por Ratts (2024), as diversas demandas de transformação curricular postas pelos Movimentos Sociais Negros, desde os anos 1940, foram condensadas em apenas um artigo (art. 26) da referida LDB. Conforme o autor,

Em 1996, na redação conclusiva da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o artigo 26, pertencente ao capítulo da educação básica, trata dos currículos do ensino fundamental e médio, de uma base nacional comum que deve ser diversificada local, regionalmente, cultural, socialmente diversificada inclusive no tocante a sujeitos. Na perspectiva que nos interessa mais diretamente, no campo da História, o quarto parágrafo do artigo prevê que o ensino de História do Brasil “[...] levará em conta as

contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996). Vale notar que deriva diretamente de parágrafo semelhante do artigo constitucional 242. (Brasil, 1988, p. 41)

Nas últimas décadas do século XX e primeiras do século XXI, a Educação Superior (ES) e as Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, em particular as universidades públicas, passaram por diversas transformações que afetaram o sistema educacional brasileiro como um todo, em função das mudanças sociais em curso, impulsionadas pelas pressões de diferentes segmentos e movimentos sociais. Aqui, nos interessa particularmente a análise das mudanças curriculares em curso nas universidades públicas federais após a aprovação da Lei nº 10.639/03 e das DCNERER⁴⁶.

Antes de explorarmos os resultados dessas análises, explicitaremos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

3.3 Trajetórias Metodológicas da Pesquisa

Uma vez que nosso objeto de investigação nesta pesquisa é a inserção e implementação da temática étnico-racial na formação inicial de professoras(es) de Geografia ocorrida nos cursos de licenciatura das universidades públicas federais, a partir das recomendações expressas na Lei nº 10.639/03 e nas DCNERER, optamos pela utilização do questionário como ferramenta e o levantamento documental para constituição de dados.

Para Antônio Carlos Gil (2002), a importância das pesquisas elaboradas com base em análises de documentos reside no fato de elas proporcionarem uma melhor compreensão do problema e/ou hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios e pesquisadores. Tais pesquisas aplicadas ao contexto das políticas educacionais permitem, entre outras coisas, verificar e avaliar a implementação de diretrizes, mapear grupos e ações que têm logrado êxito, identificar desafios e propor novas estratégias para a aplicação das políticas no campo da Educação. A utilização dos questionários permitiu a coleta de informações de forma consistente, possibilitando testar as hipóteses levantadas inicialmente.

A pesquisa se desenvolveu principalmente a partir de uma abordagem qualitativa que

⁴⁶ Relembrando que esta legislação 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 parecer, por sua vez, institui as 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 por todos os estabelecimentos de ensino.

parte de uma perspectiva reflexiva, interpretativa e contextualizada do problema de pesquisa e da realidade estudada. Segundo Minayo (1997, p. 21-22), a abordagem qualitativa, ao trabalhar com o universo das significações, “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas”, algo não perceptível, nem quantificável. Sendo assim, na abordagem qualitativa o significado ocupa papel central (Lüdke; André 1986). Inicialmente, as pesquisas de caráter qualitativo ganharam força quando o campo de investigação das Ciências Humanas e Sociais passou a questionar os métodos predominantemente quantitativos, até então utilizados para compreender os fenômenos humanos e sociais⁴⁷.

O levantamento dos dados foi dividido em diferentes etapas. A primeira etapa consistiu na elaboração de um conjunto de perguntas que compuseram um questionário a ser enviado para as coordenações dos cursos pesquisados. Posteriormente, fizemos a identificação dos cursos de licenciatura no âmbito das universidades federais para os quais enviaríamos as solicitações de informação. Em seguida, abrimos os pedidos de informações com o envio dos questionários para a coleta dos dados. Recebidas as respostas aos nossos pedidos de informação, passamos à etapa de análise e organização das respostas em planilhas, obtendo assim um primeiro conjunto de dados. Consolidado e organizado esse primeiro conjunto de dados, passamos à seleção dos dados e à construção de uma segunda planilha, desta vez composta pelas disciplinas com as quais iríamos efetivamente trabalhar na etapa final, que consistiu em nossa análise.

Na primeira etapa da pesquisa procuramos identificar, junto às universidades pesquisadas, as disciplinas que compunham a grade curricular dos cursos de Licenciatura em Geografia, que abordassem as questões étnico-raciais, com foco na população negra. Para isso,

⁴⁷ Devemos ter em mente que abordagens qualitativas e quantitativas, apesar de possuírem características diferentes, não são excludentes. Conforme Maria Cecília Minayo (1997, p. 21) os procedimentos estatísticos e as quantificações permitem apreender o caráter quantificável da realidade e dos fenômenos, possibilitando uma visualização mais completa dos problemas. Nesta mesma linha de pensamento, Maria Grácio e Érica Garrutti (p. 119), defendem que as “quantificações fortalecem os argumentos e constituem indicadores importantes para análises qualitativas”. Para David Nunan (1994), apud Kelma Matos e Sofia Vieira (2001), em termos práticos, fazer “uma distinção rígida entre o quantitativo e o qualitativo tende a ser simplista e ingênua já que os pesquisadores podem recorrer às contribuições de um e de outro ao desenvolverem um processo de investigação” (p.35). Para outros estudiosos como, por exemplo, Lüdke e André (1999), não seria nem mesmo possível a realização de pesquisas meramente quantitativas, pois já nas escolhas das variáveis poderíamos identificar a operação de aspectos qualitativos. Tão pouco poderiam existir aquelas somente qualitativas, posto que nas escolhas das variáveis também haveria um processo de quantificação. Ademais, como explicitado por Matos e Vieira (2001), se contextualizados, os dados numéricos ampliam nossa capacidade de pesquisar, pois “os dados estatísticos expressam também valores, fornecem pistas sobre a qualidade do ensino, transcendem o puro caráter de objetividade, que muitas vezes lhes são impostos” (p. 37). Concordamos com Minayo (1997, p. 22), que “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, não se opõem”. Ao contrário, “se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. E, conforme a autora, ao ampliar os instrumentos de mensuração e análise dos dados, o pesquisador poderá explicar os fatos com mais precisão e profundidade.

elaboramos e aplicamos um questionário para realizarmos a coleta de dados em associação e complementaridade com a análise documental⁴⁸.

O questionário (Apêndice A) foi utilizado para coletarmos os dados iniciais, sobretudo aqueles quantitativos referentes ao número de disciplinas ofertadas, quantidade de docentes contratados; enquanto a análise documental foi usada para extrair e checar outras informações contidas nos documentos e questionários respondidos pelas instituições. Assim, procuramos atender aos dois primeiros objetivos específicos do nosso trabalho, quais sejam: investigar se e como os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) contemplam a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), ou seja, se estão em consonância com a referida legislação e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; identificar se há e quais são os componentes curriculares (disciplinas específicas ou não; projetos e/ou outras atividades) que incluem a temática relações étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP nº 3/2004.

Para Marina Marconi e Eva Lakatos (2003), o levantamento de dados por meio de fontes variadas é fundamental em qualquer pesquisa, documental ou não. Assim, ao utilizarmos o questionário, foi possível coletar informações estatísticas fornecidas formalmente pelas instituições pesquisadas sobre a contratação de docentes, sobre a existência ou não de disciplinas sobre questões étnico-raciais nas matrizes curriculares de seus cursos, e foi possível também realizar a coleta dos documentos referentes aos Projetos Pedagógicos de Curso e dos planos/programas analíticos das disciplinas, para a partir daí fazer uma análise crítica desse material.

No questionário enviado às universidades procuramos primeiramente identificar se o PPC do curso de Geografia da referida instituição contemplava o estabelecido nas Leis nºs 10.639/03 e/ou 11.645/08, bem como o estabelecido no Parecer do CNE/CP nº 3/2004. Desta maneira foi possível verificar se as instituições tinham conhecimento sobre a obrigatoriedade de inserção desses conteúdos nos seus currículos e se no projeto de curso isso estava explicitado. Após esse questionamento solicitamos o envio de uma cópia do PPC vigente.

Em seguida, perguntamos a respeito da existência ou não de disciplinas que abordassem

⁴⁸ Conforme João José Fonseca (2002), as pesquisas com survey estão relacionadas com o levantamento de dados e informações sobre “características, as ações ou as opiniões de determinado grupo indicado como representante de uma população-alvo, utilizando um instrumento de pesquisa, usualmente um questionário” (p. 33). Para Matos e Vieira (2001), Pesquisa Survey é uma pesquisa que permite, entre outras coisas, “avaliar o grau de conhecimentos, levantar opinião e conhecer comportamento de determinada comunidade” (p. 45).

a questão étnico-racial e solicitamos que fossem identificadas quais seriam essas disciplinas. Caso respondessem de maneira afirmativa, ou seja, caso existissem disciplinas que abordassem questões étnico-raciais, indagamos se as mesmas teriam sido criadas para tratar especificamente deste assunto, ou se tais disciplinas existiam e tiveram seus conteúdos acrescidos e adaptados para esta finalidade. Procuramos saber também se as questões étnico-raciais eram abordadas em disciplinas não específicas.

Antes de prosseguirmos, vale explicitar 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 das questões étnico-raciais em todo currículo escolar, incluídos os conteúdos dos cursos de graduação. Tais conteúdos podem, portanto, ser abordados de maneira transversal nas diferentes disciplinas que compõem as matrizes curriculares dos cursos, em projetos de ensino, de pesquisa e/ou extensão.

Ainda contemplando o levantamento sobre as características das disciplinas, perguntamos se elas eram obrigatórias ou eletivas/optativas. Ou seja, se diziam respeito a um conteúdo que fazia parte efetivamente da formação inicial discente ou se se tratava de componente opcional, podendo ou não ser ofertado pela instituição. Para complementar essas informações solicitamos informações sobre a carga horária disponibilizada para essas disciplinas, bem como a data de criação e as modalidades para as quais eram ofertadas, se licenciatura ou bacharelado.

Ao final, requisitamos o envio das ementas e planos/programas analíticos das disciplinas, o que nos permitiu atingir mais dois de nossos objetivos, quais sejam: analisar se existiam e quais eram os conteúdos programáticos e atividades curriculares que propiciavam uma compreensão espacial das relações étnico-raciais; verificar, nas bibliografias indicadas e demais referências utilizadas, se havia *pontos de vistas diversos*, como, por exemplo, a presença de geógrafas(os) negras(os) com seus *pontos de vista próprios* sobre a abordagem da questão racial *no espaço e na Geografia*.

Outra questão que procuramos contemplar no levantamento através do questionário foi a respeito da contratação, pelo respectivo curso, de docentes para o cumprimento das Leis nºs 10.639/2003 e/ou 11.645/2008, bem como o estabelecido no Parecer do CNE/CP nº 3/2004. Questionamos se houve a contratação, qual a quantidade e indagamos também em que ano foram contratados(as) e/ou tomaram posse. Perguntamos se eram docentes efetivos(as), substitutos(as), visitantes, ou possuíam outros vínculos. Esses questionamentos permitiram que pudéssemos atingir nosso quinto e último objetivo específico, qual seja: observar se tem ocorrido a inserção de professoras e professores no corpo docente dos cursos de Geografia para

trabalhar as questões étnico-raciais.

Concluída a elaboração do questionário, iniciamos a segunda etapa de levantamento dos dados, que consistiu na identificação dos cursos de graduação em Geografia para os quais enviamos nossas solicitações. Para isso, utilizamos o Sistema de Regulação do Ensino Superior (e-MEC), administrado pelo Ministério da Educação (MEC), que, como informado anteriormente, é responsável pela tramitação dos processos ligados aos atos regulatórios das instituições de educação superior do Brasil. Nele é possível pesquisar informações sobre universidades, centros universitários e faculdades, institutos federais e escolas de governo.

No sistema foi possível ter acesso ao Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC), que reúne dados oficiais sobre as instituições de ensino superior e sobre os cursos por elas oferecidos, independente do sistema de ensino. No Cadastro e-MEC (Figura 9) é possível encontrar diversas informações sobre a regularidade das instituições e cursos, se ativos ou inativos; sua localização geográfica, unidade da Federação (UF) e município pertencente; categoria administrativa, se pública/privada, se municipal/estadual/federal, se sem/com fins lucrativos, etc.; e quanto à modalidade de ensino, se presencial ou EaD.

Figura 9 - Interface do Cadastro e-MEC.

The screenshot shows the e-MEC registration interface. At the top, there are navigation tabs: BRASIL, Acesso à informação, Participe, Serviços, Legislação, and Canais. Below these are icons for e-MEC, Consultar Cadastro, Documentos de Apoio ao Sistema, Inscrição para BASIs, Regulação / Avaliação, Declaração de Regularidade de Curso, and Perguntas Frequentes. The main heading is 'Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior' and 'Cadastro e-MEC'. A banner for 'Ação Premiada 14º Concurso Inovação na Gestão Pública Federal' is visible. A welcome message states: 'Bem vindo ao Cadastro e-MEC, regulamentado pela Portaria Normativa nº 21, de 21/12/2017, base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior - IES, independentemente de Sistema de Ensino. Os dados do Cadastro e-MEC devem guardar conformidade com os atos autorizativos dos cursos e das IES, editados pelo Poder Público ou órgão competente das instituições nos limites do exercício de sua autonomia. A regularidade dos cursos e instituições depende da validade dos respectivos atos autorizativos e da tempestividade de protocolo dos processos regulatórios de manutenção da autorização para o funcionamento da instituição e oferta dos cursos. As informações inseridas pelas IES dos Sistemas Estaduais, reguladas e supervisionadas pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, ou pelas IES do Sistema Federal, no âmbito da autonomia universitária, são declaratórias e a veracidade é de responsabilidade da respectiva instituição, nos termos da legislação. Os dados dos cursos de Especialização possuem natureza declaratória, pertencendo às instituições a responsabilidade pela veracidade das informações inseridas no Cadastro, nos termos da legislação. (Art. 29, PN nº 21/2017)'. Below this is a search form with tabs for 'Consulta Avançada', 'Consulta Textual', and 'IES Extintas'. The search criteria include: 'Buscar por:' with radio buttons for 'Instituição de Ensino Superior' (selected), 'Curso de Graduação', and 'Curso de Especialização'; 'Nome, Sigla ou Código da Instituição:' with a text input field; 'UF:' with a dropdown menu; 'Município:' with a dropdown menu; 'Categoria Administrativa:' with checkboxes for 'Pública Municipal', 'Pública Federal', 'Pública Estadual', 'Privada sem fins lucrativos', 'Privada com fins lucrativos', and 'Especial'; 'Organização Acadêmica:' with checkboxes for 'Faculdade', 'Centro Universitário', 'Institutos Federais', 'Universidade', and 'Escola de Governo'; 'Tipo de Credenciamento:' with checkboxes for 'Presencial', 'EAD', 'Presencial - Lato-sensu', 'Escola Governo - EaD', and 'Escola Governo - Presencial'; 'Índice:' with a dropdown menu and checkboxes for 1, 2, 3, 4, 5, and SC; and 'Situação:' with a dropdown menu set to 'Ativa'. A 'Pesquisar' button is located at the bottom right of the search form.

Fonte: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>.

Com base nos dados disponíveis pelo Cadastro e-MEC identificamos os 54 cursos de Licenciatura em Geografia com os quais trabalhamos nesta pesquisa. São cursos presenciais e/ou EaD, localizados nas cinco grandes Regiões geográficas brasileiras, e estão ligados às universidades federais, conforme mostrado no Quadro 2.

Quadro 2 - Cursos de Licenciatura em Geografia ofertados por universidades públicas federais.

| Região | Sigla | Modalidade | Habilitação |
|--------------|-------|----------------|--------------------------|
| Centro-Oeste | UFGD | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| | UnB | Presencial/EaD | Licenciatura/Bacharelado |
| | UFCAT | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| | UFG | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| | UFJ | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| | UFMT | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |

| | | | |
|-----------|----------|----------------|--------------------------|
| | UFMS | Presencial/EaD | Licenciatura/Bacharelado |
| | UFR | Presencial | Licenciatura |
| Nordeste | UFMA | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| | UFRN | Presencial/EaD | Licenciatura/Bacharelado |
| | UFOB | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| | UNIVASF | Presencial | Licenciatura |
| | UFBA | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| | UFPB | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| | UFAL | Presencial/EaD | Licenciatura/Bacharelado |
| | UFMG | Presencial | Licenciatura |
| | UFPE | Presencial/EaD | Licenciatura/Bacharelado |
| | UFS | Presencial/EaD | Licenciatura/Bacharelado |
| | UFC | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| | Norte | UNIR | Presencial |
| UFT | | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| UFNT | | Presencial | Licenciatura |
| UFRR | | Presencial/EaD | Licenciatura/Bacharelado |
| UFAC | | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| UNIFAP | | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| UFAM | | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| UFOPA | | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| UFPA | | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| UFPI | | Presencial/EaD | Licenciatura |
| UNIFESSPA | | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| Sudeste | | UFOP | EaD |
| | UNIFAL | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| | UFJF | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| | UFMG | Presencial/EaD | Licenciatura/Bacharelado |
| | UFSCAR | Presencial | Licenciatura |
| | UFSJ | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| | UNIFESP | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| | UFU | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| | UFV | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| | UFES | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| | UFRJ | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| | UFTM | Presencial | Licenciatura |
| | UFVJM | Presencial | Licenciatura |
| | UFF | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| | UFRRJ | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| | UNIPAMPA | EaD | Licenciatura |
| | UFFS | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| | UNILA | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |

| | | | |
|-------|-------|----------------|--------------------------|
| Sul | UFPEL | Presencial/EaD | Licenciatura/Bacharelado |
| | UFSC | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| | UFSM | Presencial/EaD | Licenciatura/Bacharelado |
| | UFPR | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| | FURG | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| | UFRGS | Presencial | Licenciatura/Bacharelado |
| Total | | 54 | |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados disponibilizados pelo e-MEC. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 dez. 2024.

Após identificarmos os cursos, enviamos os questionários para a coleta dos dados, inicialmente realizada entre os anos de 2020 e 2023, através do sistema Fala.BR (Figura 10), uma plataforma que integra os setores de Ouvidoria e de Acesso à Informação dos órgãos e entidades do Poder Executivo Federal. O sistema foi desenvolvido pela Controladoria-Geral da União (CGU) para funcionar como um canal único para encaminhamento dos pedidos de acesso à informação, das manifestações de ouvidoria e das solicitações de simplificação.

Figura 10 - Interface do sistema Fala.BR.

The screenshot displays the Fala.BR interface, a platform for submitting and tracking information access requests. The header includes the gov.br logo, the name of the Controladoria-Geral da União, and navigation links for 'Início', 'Acesso à Informação', and 'Ouvidoria'. The user profile 'FERNANDO JOSE PRIMO DO NASCIMENTO' is visible in the top right corner. The main content area is titled 'Meus Pedidos e Recursos de Acesso à Informação' and includes a sub-header 'Consulte seus pedidos ou recursos de acesso à informação'. Below this, there are tabs for 'Pedidos' and 'Recursos', and a section for 'Informe os filtros de consulta desejados'. A table lists 66 records, with columns for 'Ações', 'Número', 'Tipo', 'Órgão Destinatário', 'Assunto', 'Cadastro', 'Prazo', and 'Situação'. The table shows several records for 'Acesso à Informação' from various federal universities and foundations, all marked as 'Concluída'. At the bottom, there is a pagination control showing '1-10 de 66 itens' and a button to 'Exportar Pedidos'.

Fonte: <https://falabr.cgu.gov.br/web/manifestacao/consultarlai>.

Ao todo realizamos 64 solicitações de acesso a informações (Quadro 3), entre pedidos

iniciais e recursos. Esses últimos, os recursos, foram necessários em situações específicas nas quais a instituição alegou não poder disponibilizar as informações solicitadas. Essas situações estiveram relacionadas em parte à pandemia da COVID-19, na qual o acesso às informações esteve em parte dificultado pela suspensão temporária das atividades presenciais; mas nota-se também que em alguns casos houve resistência em fornecer as informações solicitadas. Devido a este fato, alguns dados só puderam ser coletados nos próprios *sites* dos cursos.

Quadro 3: Solicitações de informações registradas no Fala.BR.

| Número | Órgão Destinatário | Situação | Data as Resposta | Decisão |
|----------------------|--------------------|-----------|------------------|---|
| 23480.018239/2020-38 | UNIFESSPA | Concluída | 31/07/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.018336/2020-21 | UFG | Concluída | 19/08/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.018337/2020-75 | UFG | Concluída | 25/08/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.018338/2020-10 | UFMT | Concluída | 05/08/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017131/2020-28 | UFMA | Concluída | 05/08/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017133/2020-17 | UFRN | Concluída | 20/07/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017135/2020-14 | UFS | Concluída | 21/08/2020 | Acesso Parcialmente Concedido |
| 23480.017137/2020-03 | UFAL | Concluída | 30/07/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017139/2020-94 | UFRR | Concluída | 22/07/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017152/2020-43 | FUNRei | Concluída | 05/08/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017153/2020-98 | UFRRJ | Concluída | 24/07/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017170/2020-25 | UFAC | Concluída | 20/07/2020 | Não se trata de solicitação de informação |
| 23480.017172/2020-14 | UFOPA | Concluída | 10/08/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017173/2020-69 | UFPEl | Concluída | 12/08/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017175/2020-58 | UFOP | Concluída | 20/07/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017176/2020-01 | UFMS | Concluída | 10/08/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017177/2020-47 | UFPB | Concluída | 07/08/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017178/2020-91 | UFPI | Concluída | 24/07/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017182/2020-50 | UFPR | Concluída | 10/08/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017185/2020-93 | UFT | Concluída | 29/07/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017188/2020-27 | UFMT | Concluída | 10/08/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017189/2020-71 | UFSM | Concluída | 10/08/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017192/2020-95 | UFCG | Concluída | 29/07/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017193/2020-30 | UFPA | Concluída | 04/08/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017194/2020-84 | UNIFAL | Concluída | 23/07/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017195/2020-29 | UFRGS | Concluída | 06/08/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017196/2020-73 | UNIPAMPA | Concluída | 27/07/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017197/2020-18 | UFRJ | Concluída | 10/08/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017198/2020-62 | UFPE | Concluída | 11/08/2020 | Acesso Parcialmente Concedido |
| 23480.017207/2020-15 | UFFS | Concluída | 22/07/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017208/2020-60 | UFVJM | Concluída | 07/08/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017209/2020-12 | UFOB | Concluída | 20/07/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017210/2020-39 | UNIFAP | Concluída | 06/08/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017211/2020-83 | UFF | Concluída | 10/08/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017212/2020-28 | UFG | Concluída | 10/08/2020 | Acesso Concedido |

| | | | | |
|----------------------|---------|-----------|------------|-------------------------------|
| 23480.017213/2020-72 | UFGD | Concluída | 11/08/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017214/2020-17 | UNIFESP | Concluída | 25/08/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017215/2020-61 | UFMG | Concluída | 10/08/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017216/2020-14 | UNIVASF | Concluída | 09/08/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017217/2020-51 | UFES | Concluída | 28/07/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017218/2020-03 | UFJF | Concluída | 10/08/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017223/2020-16 | UFSC | Concluída | 23/07/2020 | Acesso Negado |
| 23480.017224/2020-52 | UFTM | Concluída | 22/07/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017225/2020-05 | UFBA | Concluída | 06/08/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017226/2020-41 | FURG | Concluída | 27/08/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017227/2020-96 | UFC | Concluída | 10/08/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017229/2020-85 | UNIR | Concluída | 29/07/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017230/2020-18 | UNILA | Concluída | 22/07/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017231/2020-54 | UFSCar | Concluída | 30/07/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017232/2020-07 | UFOPA | Concluída | 21/07/2020 | Pergunta Duplicada/Repetida |
| 23480.017233/2020-43 | UnB | Concluída | 03/08/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017180/2020-61 | UFU | Concluída | 14/09/2020 | Acesso Concedido |
| 23480.017228/2020-31 | UFAM | Concluída | 27/04/2021 | Acesso Concedido |
| 23480.018236/2020-02 | UFAC | Concluída | 30/08/2020 | Acesso Concedido |
| 23546.023575/2021-71 | UFPE | Concluída | 26/04/2021 | Acesso Concedido |
| 23546.023612/2021-41 | UFS | Concluída | 06/05/2021 | Acesso Parcialmente Concedido |
| 23546.023615/2021-85 | UFU | Concluída | 06/05/2021 | Acesso Concedido |
| 23546.023725/2021-47 | UFAM | Concluída | 26/04/2021 | Acesso Concedido |
| 23546.084866/2022-17 | UFS | Concluída | 12/01/2023 | Acesso Concedido |
| 23546.084867/2022-61 | UFAM | Concluída | 14/12/2022 | Acesso Concedido |
| 23546.040873/2023-98 | UFF | Concluída | 26/05/2023 | Acesso Concedido |
| 23546.041182/2023-10 | UFMG | Concluída | 12/06/2023 | Acesso Concedido |
| 23546.067924/2023-29 | UFFS | Concluída | 28/08/2023 | Acesso Concedido |
| 23546.067948/2023-88 | UNIFAL | Concluída | 23/08/2023 | Acesso Concedido |
| Total: | | | 64 | |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como é possível notar, num primeiro momento tivemos alguma dificuldade para obtermos as informações de algumas instituições que se recusaram a fornecê-las total ou parcialmente. Mas, após entrarmos com recursos contra essas negativas, tivemos nossos questionários respondidos. E, após o recebimento destes, as respostas foram organizadas em planilhas, obtendo assim um primeiro conjunto de dados.

Consolidado e organizado esse primeiro conjunto de dados, passamos à etapa de organização e atualização das informações fornecidas pelas instituições. Essa etapa consistiu em verificar nas cópias dos PPCs enviados a existência ou não das informações solicitadas e fornecidas após a devolução do questionário. Mesmo se tratando de dados obtidos através de comunicações oficiais, achamos prudente fazer uma atualização das informações através de

buscas ocorridas nos *sites* das universidades pesquisadas⁴⁹. Tal processo se demonstrou necessário em razão do tempo entre a coleta inicial e a análise dos dados da pesquisa. Pois, como nosso levantamento ocorreu logo no início de construção do projeto, em 2020, e a pesquisa se estendeu por um período de quatro anos (2021-2025), decidimos fazer uma atualização das informações à medida que íamos organizando os dados. Assim, procuramos nos certificar de que as conclusões às quais chegamos fossem cientificamente consistentes.

No processo de atualização, fomos comparando as informações fornecidas com aquelas presentes nos PPCs enviados e, para isso, utilizamos a busca digital por palavras/termos/expressões relacionadas ao tema, nos documentos fornecidos. Em alguns casos, utilizamos essa mesma metodologia nos arquivos disponíveis nos *sites* das instituições.⁵⁰ De posse dos arquivos, buscamos por palavras/termos/expressões relacionados à temática étnico-racial como, por exemplo: “África”, “Étnico-Racial”, “Negro”, “Quilombo”, “Raça”, “Racismo”. Além disso, realizamos buscas com apenas partes dessas palavras/termos/expressões como: “Afr”, “étnic”, “Negr”. Isso foi necessário porque a busca somente por palavras exatas nem sempre permite encontrar termos correlatos. Como exemplo daquilo que estamos tratando, ao fazer uma busca com a expressão “Étnico-racial”, as partes dos textos que se referiam somente às “questões étnicas” não eram localizadas.

Essa etapa de organização e atualização deu origem a um primeiro conjunto de dados iniciais compostos pelas disciplinas, específicas ou não, obrigatórias ou optativas, que contemplariam o estabelecido nas Leis nºs 10.639/2003 e/ou 11.645/2008, bem como o estabelecido no Parecer nº 3, de 10 de março de 2004, homologado pela Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Ao final, para melhor visualização, os dados foram organizados em planilhas e/ou quadros.

Ao todo identificamos 268 (duzentas e sessenta e oito) disciplinas de caráter obrigatório e 116 (cento e dezesseis) de caráter optativo. Como apresentaremos no capítulo seguinte, há uma abundância e variedade de disciplinas que abordam questões étnico-raciais nos cursos de Geografia das universidades públicas federais. Por isso, decidimos analisar 4 (quatro) conjuntos de disciplinas: o primeiro formado por aquelas ligadas às dinâmicas da população; o segundo às que abordam a formação do território brasileiro; o terceiro irá discutir questões atinentes ao ensino de Geografia. Esses três primeiros grupos são formados pelas disciplinas

⁴⁹ Ao identificarmos novas informações, seja a partir do PPCs enviados, seja nos sites da instituição, nessa etapa foi necessário abrir novas solicitações e pedidos de informações juntos às universidades para complementar os dados coletados inicialmente.

⁵⁰ Este trabalho só foi possível pelo fato de todos os arquivos recebidos estarem em formato digital.

mais citadas pelos cursos. Por fim, selecionamos um quarto grupo cujo foco são as discussões sobre as questões étnico-raciais propriamente ditas. Cabe frisar mais uma vez que nessa seleção procuramos identificar para a análise final aqueles conteúdos que abordam as dimensões espaciais das questões étnico-raciais ofertados de maneira obrigatória nas matrizes curriculares dos cursos.

Além de identificar e classificar as disciplinas, esta etapa permitiu também mensurarmos a inserção de professoras e professores no corpo docente dos cursos de Licenciatura em Geografia para trabalhar a temática das relações étnico-raciais, a partir da contratação de novos profissionais.

Como dito anteriormente, além do questionário, neste trabalho utilizamos também a análise documental para a composição dos dados. Para Lüdke e André (1986), documentos são quaisquer materiais escritos que podem ser utilizados como fonte de informações sobre o comportamento humano que “incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, [...] até livros, estatísticas e arquivos escolares” (p. 38)⁵¹.

Os documentos constituem [...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (Lüdke; André, 1986, p. 39)

Conforme Lüdke e André (1986), a análise documental consiste tanto na identificação de informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse quanto na avaliação crítica desses documentos, utilizados como fonte de informações. E, conforme as autoras, o propósito da análise documental é chegar à conclusão e resultados sobre os valores, os sentimentos, as intenções das fontes ou dos autores dos documentos, a partir do cruzamento com outras fontes de informação. Mas, ainda conforme as autoras, ao utilizar a análise documental é preciso se atentar para a seleção e caracterização dos documentos a serem usados, que neste caso deverão estar segundo o propósito, ideias e hipóteses da pesquisa; além de atentar-se para a utilização de metodologias apropriadas que permitam responder os questionamentos do pesquisador, durante a análise propriamente dita.

Para Rosana Kripka, Morgana Scheller e Danusa Bonotto (2015), a análise documental, qualitativa ou quantitativa, é um recurso metodológico que “favorece a observação do processo

⁵¹ Para Lakatos e Marconi (2003), seriam também documentos aqueles de origem iconográfica (imagens, desenhos, pinturas), fotografias, objetos, canções folclóricas, vestuário e folclore (p. 182 e 183).

de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros” (p. 245). No entanto, para as autoras, ao selecionar os documentos, o pesquisador não deve manter o foco apenas no conteúdo, devendo também considerar outros fatores (contexto, sua utilização e função), pois eles são relevantes para a compreensão e elucidação de uma situação ou processo específicos.

Além disso, como destacado por Nascimento (2016), a seleção da amostra dos documentos deve ser “proposital” ou “intencional”, ou seja, ela deve ser escolhida por determinação do pesquisador conforme os pressupostos e adequação para sua pesquisa. Dito de outra forma, a escolha dos documentos não deve ser aleatória. É preciso atentar-se para os propósitos, ideias e hipóteses.⁵² Ao fazer tal seleção, conforme também nos chama atenção Lüdke e André (1986). Foi com base nessas premissas que optamos pela análise dos projetos pedagógicos dos cursos. Neles estão contidas as principais informações relacionadas aos objetivos desta pesquisa, entre as quais os planos/programas analíticos das disciplinas.

Escolhemos esses documentos didáticos/pedagógicos/administrativos uma vez que eles são apresentados aos órgãos competentes com o objetivo de comprovar a adequação, ou não, das propostas curriculares dos cursos de graduação, durante o processo de avaliação periódica à qual nos referimos anteriormente. Como afirmado por Uwe Flick (2013), ao analisarmos os documentos oficiais é possível chegar a conclusões sobre o que seus autores ou as instituições que eles representam fazem, ou pretendem fazer. Mas, ainda conforme o autor, é preciso ter cautela, pois os documentos representam as questões apenas de uma maneira limitada. Ou seja, como eles são produzidos com um determinado propósito, ao analisá-los na pesquisa, devemos sempre considerar quem os produziu, para quem e com quais finalidades foram produzidos.

Passada a seleção dos documentos, o passo seguinte foi proceder à análise. Mas, conforme André Cellard (2012), antes da análise propriamente dita, foi preciso um trabalho de análise preliminar que consistiu em avaliar criticamente os documentos que estamos investigando. Para o autor, a avaliação crítica da documentação constitui a primeira etapa de toda análise documental e se aplica em cinco dimensões dos textos: o contexto de sua produção, as autorias, sua autenticidade e confiabilidade, natureza e conceitos-chave/lógica interna.

Com relação à primeira dimensão, o contexto, o autor destaca que esta etapa é primordial na análise documental, pois se refere ao tempo histórico-social de produção do

⁵² Só para relembrarmos, elaboramos como hipótese inicial a seguinte questão: os cursos de Geografia das universidades públicas federais, em atendimento ao estabelecido pela Lei nº 10.639/03 e pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004, implementaram em suas matrizes curriculares a educação das relações étnico-raciais. No entanto, tal inserção pode ter ocorrido de maneira protocolar, uma vez que a adequação à lei e ao parecer é parte da avaliação referente às condições de funcionamento dessas instituições, realizada periodicamente pelo Estado.

documento e no qual estavam mergulhados seus autores e destinatários. Cellard chama a atenção ainda para a imprescindibilidade de se conhecer a conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção do documento. “Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, [...] aos quais se faz alusão, etc.” (p. 299). Nesse sentido, como temos dito ao longo deste texto, temos consciência de que estamos analisando PPCs produzidos nas primeiras décadas deste século que procuram responder às demandas sociais desse tempo histórico. Tempo este marcado pela luta e conquistas dos movimentos sociais, negros, indígenas, quilombolas, entre outros, pelo acesso às universidades públicas. Um movimento que, como vimos, vem provocando mudanças nos currículos dessas instituições, em meio a resistências.

No que se refere aos autores, conforme Cellard, para uma interpretação ampla do documento é preciso que se tenha um conhecimento prévio da identidade do conjunto de pessoas que por ele se expressa(m), seus interesses e motivações para a escrita. Para o autor, é difícil compreender os interesses (confessos, ou não) de um texto, “quando se ignora tudo sobre aquele ou aqueles que se manifestam, suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem. É muito mais fácil dar a entender que é a “sociedade” ou o “Estado” que se exprime por meio de uma documentação qualquer” (p. 300).

Como dissemos, os textos dos documentos analisados são produzidos por atores sociais (docentes, técnicos administrativos e discentes) num contexto de intencionalidades ligadas às identidades das instituições às quais pertencem, mas também às suas próprias identidades. Com relação à dimensão da identidade, acreditamos que seria pertinente nesse processo de análise crítica, ter conhecimento sobre o pertencimento étnico-racial das autorias dos documentos, e também compreender as relações de poder existentes entre as pessoas que compõem o conjunto responsável pela elaboração dos textos analisados. No entanto, isso não se mostrou viável, pois, devido às limitações da pesquisa, não é possível identificar, por exemplo, as identidades étnico-raciais desse conjunto de pessoas.

Mas, ainda que não tenhamos conseguido acesso às identidades desse conjunto de pessoas, podemos inferir, com base em outras pesquisas, a exemplo do Censo da Educação Superior, que há uma prevalência racial e de gênero no perfil de funções acadêmico-administrativas no ensino superior. Um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), publicado em 2021, sobre a distribuição racial dos postos de trabalho, principalmente no quadro dos servidores civis ativos do Poder Executivo Federal (civil), mostrou que menos de 40% dos ocupantes dos cargos públicos ligados ao Ministério da

Educação são ocupados por pessoas negras. E, conforme constatado por Edimara Ferreira *et al.* (2022), a partir de uma abordagem interseccional (raça e gênero), utilizando os microdados do Censo da Educação Superior⁵³, referente ao ano de 2018, no caso dos cargos de docentes, estes são ocupados majoritariamente por homens brancos.

De acordo com Marília Moschkovich e Ana Maria F. Almeida (2015), as mulheres constituem maioria entre discentes de graduação e pós-graduação, mas, por outro lado, acabam enfrentando mais obstáculos para ascender à carreira docente e para progredir nela. Conforme as autoras, “as docentes do sexo feminino estão mais concentradas em alguns cursos e que os seus colegas do sexo masculino encontram-se mais espalhados pelos diferentes cursos” (p. 780)⁵⁴. Além disso, destacam as autoras, “as professoras levam mais tempo do que os professores para chegarem ao topo da carreira, na maior parte dos casos” (p. 781). Com relação às pesquisadoras negras, Mariza Fernandes Santos (2016) destaca que sua espacialidade acadêmica é constrangida pela “sensação de estar “fora do lugar”, ou do lugar construído para elas” (p. 81). De acordo com a autora,

A circulação restrita que as mulheres vivenciam influencia também suas trajetórias acadêmicas, no sentido de que elas vão a menos lugares, logo participam de menos eventos científicos e acadêmicos, são menos vistas e se inserem em menos círculos no espaço acadêmico, além de possuírem um horizonte de possibilidades mais contido no que diz respeito a morar em outras cidades para trabalhar ou estudar. (Santos, p. 129)

Sobretudo por esses motivos, as IES brasileiras são espaços que continuam privilegiando a perspectiva androcêntrica e eurocêntrica na produção do conhecimento. Portanto, quando pensamos nas autorias dos PPCs devemos ter em mente que esses documentos são pensados majoritariamente a partir de um viés privilegiado branco e masculino.

Além das informações pertinentes ao contexto social e às identidades dos autores produtores do documento, é preciso que o pesquisador se assegure da qualidade das informações transmitidas, por isso, não se deve esquecer a procedência dos documentos, que diz respeito à terceira dimensão: a autenticidade e a confiabilidade do texto. Como informamos, para atender a essa dimensão, utilizamos meios oficiais (o sistema Fala.BR) para a obtenção dos documentos e coleta das respostas aos questionários enviados, com o objetivo de

⁵³ O Censo da Educação Superior 2023 registrou 157.680 professoras, o equivalente a 47,6% do corpo docente desse nível educacional, que conta com 331.326 profissionais ao todo.

⁵⁴ Isso indica que as mulheres têm mais dificuldade em ingressar e produzir conhecimento em certas áreas disciplinares, como a Geografia. Sobre o predomínio masculino na Geografia brasileira temos importantes contribuições da geógrafa Joseli Silva (2024, 2021, 2020).

assegurarmos a veracidade das informações. Além disso, procuramos conferir e cruzar as informações recebidas com aquelas disponibilizadas pelas instituições em seus endereços eletrônicos institucionais.

A quarta dimensão ressalta que no processo de análise de um documento não se deve desconsiderar a natureza de produção do texto. Por exemplo, a produção textual de um diário não terá a mesma estrutura e não poderá ser analisada a partir dos mesmos parâmetros de um texto médico, jurídico, etc. (Cellard, 2012). Por isso, o documento só poderá ser bem analisado e adquirir sentido para quem o interpreta no contexto de sua produção. Compreendemos que estamos analisando documentos oficiais que, portanto, foram produzidos com objetivos específicos, quais sejam, atender a uma série de exigências legais. Portanto, suas intenções podem não se concretizar na prática ou mesmo na reprodução de outros documentos que os tomem como base, a exemplo dos planos/programas de disciplinas, uma vez que a existência de uma determinação legal não é capaz de assegurar uma mudança comportamental, um entendimento de mundo, de educação e ou sociedade.

A quinta e última dimensão, que diz respeito aos conceitos-chave e à lógica interna do texto, nos informa que na análise preliminar e crítica dos documentos o pesquisador deve estar atento ao sentido dos termos empregados pelos seus elaboradores. Para Cellard, é preciso “prestar atenção aos conceitos-chave presentes num texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados” (p. 302-303). Além disso, destaca o autor, é preciso examinar a lógica interna do texto, pois essa “contextualização pode ser [...] um precioso apoio, quando, por exemplo, comparam-se vários documentos da mesma natureza” (p. 303).

Essa dimensão é importante para nossa compreensão, pois ao analisarmos as questões étnico-raciais em diferentes projetos, planos e programas pudemos constatar as diferenças e semelhanças entre as abordagens daqueles que formularam os argumentos presentes nos documentos. Não iremos aprofundar essa questão, mas aqui já adiantamos que alguns PPCs demonstram, por exemplo, dificuldade (resistência, negação) em falar sobre raça de maneira explícita. Isso fica evidente na preferência pelo uso de expressões como “questões étnico-culturais” no lugar de “questões étnico-raciais” ou simplesmente “questões raciais”.

Após o trabalho de análise preliminar dos documentos, e ponderadas as questões descritas acima, passamos à próxima etapa, que foi a análise propriamente dita. Conforme Cellard, ela consiste em “reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” (p. 303), para então fornecer uma interpretação coerente, levando-se em consideração a temática

e os questionamentos iniciais, mas permanecendo empenhado em descobrir ligações entre os fatos acumulados. O autor destaca, ainda, que a capacidade de estabelecer ligações e explicações significativas trata-se de uma aptidão que só se desenvolve a partir de reflexões, leituras, discussões com outros pesquisadores, etc. Procuramos contemplar esses elementos ao longo do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, seja participando de eventos sobre a temática, ou grupos de pesquisas, cursando disciplinas, além da produção de artigos e capítulos de livros a partir das reflexões iniciais sobre os dados coletados.

Por se tratar de uma pesquisa que adotou uma abordagem qualitativa, no processo de análise propriamente dito, utilizamos também alguns elementos da análise de conteúdo. Mais precisamente o fizemos tentando identificar nos PPCs a presença, ou não, de determinadas unidades de registro (palavras, temas, marcos legais, bibliografias e autorias) que nos possibilitaram compreender a inserção e implementação da Lei nº 10.639/03 e das DCNERER nos cursos de formação inicial docente, bem como as possíveis transformações ocorridas nos currículos desses.

Para Bardin (1977, p. 104), unidade de registro é a “unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”. Ela pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis como, por exemplo, um tema, uma palavra, frase ou outras unidades. Na seleção dos métodos de contagem podem ser utilizados diferentes critérios, entre os quais destacamos a presença (ou ausência). Para a autora (Idem, p. 108-109), a presença (ou ausência), pode ser significativa, funcionando nesse caso como um indicador. “A ausência de elementos (relativamente a uma certa provisão) pode, nalguns casos, veicular um sentido. [...], Com efeito, para certos tipos de mensagens, como para certos objectivos de análise, a ausência constitui uma variável importante”. Neste caso, “a ausência pode manifestar bloqueamentos ou recalcaamentos [...]”. Assim, no processo de análise dos PPCs e dos planos/programas de disciplinas, utilizamos um roteiro para identificar a presença/ausência de unidades de registro relativas às questões étnico-raciais que julgamos importantes para nossa análise.

A definição das unidades de registro considerou a publicação do documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, realizada pelo Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SECAD), que traz no seu conteúdo, questões, informações, bem como os marcos legais das diretrizes, de acordo com a homologação, em 18 de maio de 2004, do Parecer nº 3/2204, de 10 de março, do Conselho Pleno do CNE aprovando o projeto de resolução dessas diretrizes

Conforme explicitado no Parecer CNE/CP nº 3/2004, que deu origem às DCNERER, aos estabelecimentos de ensino, incluídas, portanto, as universidades públicas federais, é atribuída, entre outras funções, a responsabilidade de acabar com o “modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira [...]” (Brasil, 2004, p. 9). E, ainda de acordo com o parecer, para conduzir suas ações, sistemas de ensino, estabelecimentos e professoras(es) deverão ter como referência pelo menos três princípios:

a) o da Consciência Política e Histórica da Diversidade, que deve conduzir ao ideal de igualdade básica da pessoa humana e à compreensão de que a sociedade é formada por diferentes grupos étnico-raciais, cujos direitos, histórias e culturas devem ser igualmente respeitados;

b) o princípio do Fortalecimento de Identidades e de Direitos, que deve orientar processos de ampliação do acesso sobre a diversidade da população brasileira, bem como o rompimento com imagens negativas contra negros e indígenas, reafirmando de maneira positiva suas identidades negadas e distorcidas;

c) por fim, o princípio referente às Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações orienta no sentido de ações de valorização das aprendizagens através de diferentes linguagens (oral, corporal, escrita) vinculadas aos diferentes grupos étnico-raciais que formam a população brasileira.

Com base nos princípios acima mencionados, fica evidenciado que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais, ao garantir o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, de uma cidadania, portanto completa. Mas isso exige mudanças de “mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais” (Brasil, 2004).

Para tanto, conforme o parecer, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar, entre outras coisas, ações e medidas atinentes à formação de professoras e professores como, por exemplo:

- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial (2004, p. 23).

- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas

bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (2004, p. 23).

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (2004, p. 23).

- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra (2004, p. 24).

- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana, às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores (2004, p. 24).

- Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino - de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana (2004, p. 24).

- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira (2004, p. 24).

- Adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto superior, ao disposto neste Parecer; inclusive com a inclusão nos formulários, preenchidos pelas comissões de avaliação, nos itens relativos a currículo, atendimento aos alunos, projeto pedagógico, plano institucional, de quesitos que contemplem as orientações e exigências aqui formuladas. (Brasil, 2004, p. 25-26)

Tendo como referência as recomendações presentes no documento acima, definimos as unidades de registro (Quadro 4) que conduziram nossa análise.

Quadro 4 - Unidades de registros referentes a questões étnico-raciais.

| Unidade de registro | Presente | Ausente | Frequência |
|---|----------|---------|------------|
| formação de professores para a diversidade étnico-racial | | | |
| dimensão espacial das relações sociais e raciais no Brasil | | | |
| dimensão política/pedagógica das relações étnico-raciais | | | |
| conceitos e bases teóricas sobre racismo, raça, etnia, quilombo, étnico-racial | | | |
| Educação das Relações Étnico-Raciais | | | |
| bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana, às relações étnico-raciais | | | |
| conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à África | | | |
| Lei nº 10.639 e/ou Lei nº 10.645 | | | |
| Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e | | | |

Para a finalidade da nossa pesquisa, a presença (ou ausência) desses elementos nos documentos analisados constituiu uma variável importante e um indicador das possíveis transformações que vêm ocorrendo, ou não, nos currículos de formação inicial de professoras e professores de Geografia. Transformação essa que suscita mudança dos saberes que ela (a universidade) vai transmitir, pois, como defende Nilma Lino Gomes (2023, *online*), “Não adianta abrir as portas para uma maior inclusão e democratização do acesso e continuar negando o fato de que eles [negros e indígenas] são sujeitos de conhecimento”.

Após a definição das unidades de registro passamos à etapa de análise propriamente dita da implementação da Lei nº 10.639/03 e das DCNERER nos cursos de Licenciatura em Geografia das universidades federais.

CAPÍTULO 4 – UMA ANÁLISE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639 NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário. (Brasil, 2004)

Neste capítulo, apresentaremos a análise sobre o processo de implementação da Lei nº 10.639 nos currículos dos cursos de Licenciatura de Geografia. E, como informado nos capítulos anteriores, nossas considerações serão baseadas na interpretação dos projetos pedagógicos e dos planos/programas analíticos das disciplinas dos cursos que, em tese, contemplariam as questões étnico-raciais. Mais uma vez, destacamos que a escolha por construir uma análise com base nesses documentos didáticos/pedagógicos/administrativos se deve ao fato de que apresentam à sociedade, entre outras coisas, qual foi o “projeto eleito” por essas instituições públicas para a formação inicial de professoras e professores de Geografia, os quais irão atuar, entre outras áreas, na educação básica e na formação para a cidadania de uma diversidade de estudantes.

Algumas perguntas nos acompanharam desde o início do trabalho, entre elas: Os PPCs dos cursos de Licenciatura em Geografia, aqui analisados, contemplam a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), ou seja, estão em consonância com a Lei nº 10.639, alterada pela Lei nº 11.645, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Se contemplam, o fazem por meio de quais concepções e conteúdos? Esse foi o primeiro questionamento que fizemos às instituições pesquisadas. Mas, antes de analisarmos as respostas dos cursos de graduação a essas indagações, é necessário refletirmos um pouco sobre as dimensões político/pedagógicas e o(s) sentido(s)/intencionalidades envolvidos na construção de um PPC.

Nas escolas da educação básica, o documento que contém as ações pedagógicas atinentes aos ensinos fundamental e médio é nomeado como Projeto Político Pedagógico (PPP)⁵⁵. Na educação superior, a organização das ações pedagógicas dos cursos de graduação está contida, segundo orientações do MEC, nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Estes,

⁵⁵ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seus artigos 12, 13 e 14, atribui aos estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar e executar seus Projetos Pedagógicos.

por sua vez, são formulados em consonância com outros documentos, em especial o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da IES à qual pertencem, documento este que expressa sua missão institucional, os princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais, a sua organização didático-pedagógica, políticas de ensino/extensão/pesquisa, políticas de gestão, responsabilidade social, entre outros elementos (Tomás Dias Sant’Ana *et al.*, 2017). Por isso, podemos afirmar, entre outras coisas, que os PPCs trazem em si “a ideologia de uma instituição, a consolidação de suas ideias educacionais, sobre a própria instituição e seu contexto de inserção social [...]” (Pereira, Macedo e Nicolini, 2016, p. 3).

Para Vera Castro, Loiraci Barbosa e Vera Ramirez (2009), em uma instituição de ensino superior o eixo pedagógico está fortemente ligado à identidade, missão social e resultados definidos por essa instituição, ou seja, há uma forte ligação entre o eixo pedagógico e o PPI, que neste caso atua como o “balizador e norteador dos projetos pedagógicos dos cursos superiores de graduação” (p. 44). Por isso, um primeiro movimento a ser feito quando analisamos o PPC de um curso é termos a compreensão de que ele não é, portanto, um documento isolado, pois está inserido numa dimensão institucional maior, que no nosso caso envolve a universidade à qual pertencem os cursos, mas também os órgãos e sistemas de regulamentação/supervisão superiores a ela, no nosso caso, o Ministério da Educação (MEC), além do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Isso significa que os PPCs de cursos possuem as marcas normativas das instituições nas quais estão inseridos, e às quais são submetidos; mas também das instituições responsáveis por sua regulamentação.

Por se tratar de instrumentos institucionais, os PPCs acabam apresentando uma estrutura mais ou menos comum, tendo como base uma série de normativas, quer sejam externas à instituição à qual estão vinculados como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), etc.; quer sejam normativas internas como o já citado PPI, mas também o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)⁵⁶, além de resoluções dos conselhos universitários (CONSUs), entre outros.

Nos endereços eletrônicos das instituições é possível encontrar diferentes manuais/roteiros/guias/orientações disponibilizando uma estrutura modelo contendo as informações necessárias para elaboração/atualização dos PPCs. Por isso, ao analisarmos os PPCs dos cursos de Licenciatura em Geografia, constatamos que a quase totalidade deles foi

⁵⁶ O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é uma ferramenta que subsidia o desenvolvimento do planejamento institucional da IES. Ele constitui tanto uma forma de avaliação das instituições pelos órgãos responsáveis, como um plano para a melhoria e para o acompanhamento da implementação das ações estratégicas traçadas pela IES, assim como um instrumento de gestão pública (Tomás Dias Sant’Ana *et al.*, 2017).

elaborada a partir de uma estrutura similar disponibilizada pelas pró-reitorias de graduação, os setores responsáveis pela coordenação, supervisão e controle das atividades inerentes a essa etapa de formação; e responsáveis ainda pela coordenação da atualização dos projetos pedagógicos junto às coordenações de curso.

A utilização de modelos preexistentes poderia, num primeiro momento, nos fazer crer que estamos diante de documentos puramente empíricos/rationais ou administrativos, e que visam somente à eficácia da aplicação de legislações, orientações curriculares e organizacionais das instituições e cursos. Do ponto de vista técnico, o PPC pode ser interpretado exatamente dessa maneira, ou seja, como um documento objetivo que reúne as principais ideias, fundamentos legais, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição/curso.

Mas, interpretá-lo somente a partir de um ponto de vista técnico, ou seja, apenas um conjunto de informações objetivas, nos impede de perceber que esse documento é resultado da ação política/pedagógica de sujeitos reais, marcados por sua diversidade de interesses, concepções convergentes, ou conflitantes, sobre o papel do ensino, o funcionamento da sociedade, a concepção de educação, de cidadania, etc. Sobretudo por esta última razão, acreditamos que os PPCs devem ser analisados como documentos que contêm intencionalidades, por serem fruto do trabalho coletivo de sujeitos históricos e reais, inseridos num dado contexto institucional e social.

Esse fato fica mais evidente quando constatamos que alguns PPCs formulados, inclusive contrariando recomendações do MEC, incluem o termo “político” na expressão “projeto pedagógico”, o que talvez seja mais adequado, por explicitar que o planejamento do ensino em qualquer esfera envolve escolhas, ou seja, ele é um processo essencialmente político, marcado por relações de poder, nem sempre simétricas, entre seus elaboradores (docentes, discentes e técnicos). De acordo com Maria da Glória Minguili e Ana Maria Daibem (s.d.), ao incluírem o termo “político” na expressão “projeto pedagógico” esses projetos desde o início explicitam as suas “inter-relações com as práticas educativas e suas interfaces com a sociedade como um todo” (p. 40). Para Vasconcellos (2004), o termo “político” nos remete a refletir que não há neutralidade em nenhum projeto, muito menos no pedagógico. Ainda de acordo com o autor,

[...] a omissão do termo político pode ser mais um fator de distorção, por induzir ao engano de restringir o projeto a uma tarefa técnica, da qual somente especialistas, profissionais da área, poderiam participar na elaboração, deixando, portanto, de fora, segmentos importantes como os alunos e a comunidade. Ser político significa tomar posição nos conflitos presentes na polis; significa, sobretudo, a busca do bem comum

[...]. (Vasconcellos, 2004, p. 20)

Na nossa pesquisa, entre os cinquenta e quatro PPCs analisados, somente sete se autodenominam “projetos político-pedagógicos”, a saber: UFPE⁵⁷ (2015), UFSC (2023), UFT (2013), UFSCar (2008), UNIFAL (2023), UNIFAP (2011) e UnB (2019). Mas, apesar da supressão do termo “político” da maior parte dos projetos analisados, notamos que nos PPCs irão se materializar as dimensões da autonomia didática, política, pedagógica universitária e de seu corpo docente. Assim, torna-se necessário compreendê-los enquanto portadores dos propósitos institucionais, e das intencionalidades dos sujeitos envolvidos no trabalho coletivo de sua elaboração. Pretensões institucionais e intencionalidades essas que irão se materializar nos planos/programas de disciplinas, ou seja, no que ensinar (o conteúdo do currículo) e como ensinar (didática, atividades curriculares e extracurriculares).

Por fim, cabe uma última colocação relacionada a essa dimensão coletiva da elaboração de um PPC, e das relações (de poder) nela envolvidas, que nos ajuda a compreender que se trata de documentos complexos e de relevância acadêmica e social. Como em todo processo democrático, e a elaboração de um PPC é um processo que conta quase sempre com a participação dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo (docentes, discentes e técnicos), ao final dos diálogos e das correlações de força, prevalece uma concepção, uma ideia, enfim um projeto a ser seguido. Por isso, mesmo questões consideradas importantes para um grupo, como, por exemplo, a educação das relações étnico-raciais, podem ficar ausentes, ou não ter a devida atenção. O que, no entanto, não significa o fim do debate, das disputas ou das possibilidades de mudanças. Chamamos a atenção para estes fatos, a correlação de forças e as possibilidades de mudanças, para termos consciência de que mesmo naqueles cursos cujos PPCs de Geografia que não aparentam estar comprometidos com uma mudança significativa em relação às demandas sociais, há possibilidades de implementação de uma educação geográfica que dialogue com a educação das relações étnico-raciais, havendo mudanças nessas correlações de força, por exemplo, com o maior ingresso de docentes negras e negros, mas também de técnicos administrativos e estudantes, nesses espaços de poder.

Após essas considerações iniciais, vamos à nossa análise. Mas, antes de prosseguirmos, gostaríamos de retomar nossa hipótese inicial, qual seja: as instituições analisadas implementaram as mudanças impostas pela legislação nas suas matrizes curriculares, possivelmente em decorrência dos processos avaliativos aos quais são submetidas, os quais

⁵⁷ Somente no PPC do curso EaD.

utilizam entre os critérios de avaliação a adequação às normas legais que regem os sistemas de ensino. Portanto, as mudanças que têm ocorrido poderiam estar mais relacionadas a questões protocolares que propriamente a uma mudança real. E, para testarmos a validade ou não desta hipótese, nossa análise tomou como premissa os princípios e pressupostos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

4.1 Os PPCs de Geografia das universidades federais e a Lei nº 10.639/03: levantamento e análise

No capítulo anterior mostramos que no início da pesquisa solicitamos a cada um dos cursos de graduação em Geografia, aqui analisados, uma cópia digital de seu PPC com dois objetivos: investigar se e como os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) contemplam a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), ou seja, se estão em consonância com a referida legislação e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; identificar se há e quais são os componentes curriculares (disciplinas - específicas ou não; projetos e/ou outras atividades) que incluem a temática relações étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP nº 3/2004.

Com relação ao primeiro objetivo, perguntamos às instituições o seguinte: “Gostaria de saber se o Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia contempla o estabelecido nas Leis nºs 10.639/2003 e/ou 11.645/2008, bem como o estabelecido no Parecer nº 3, de 10 de março de 2004, homologado pela Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004”.

Do total de cinquenta e quatro (100%) cursos de Licenciatura em Geografia em funcionamento nas universidades federais, somente um curso, o equivalente a 1,85%, respondeu negativamente a esse questionamento, conforme o Quadro 5.

Quadro 5 - Os PPCs e as Leis nºs 10.639/2003 e/ou 11.645/2008.

| Região | Instituição | Data de início do curso | Ano de aprovação PPC | Contemplação das Leis nºs 10.639/03 e/ou nº 11.645/08? | |
|--------------|-------------------|-------------------------|----------------------|--|--|
| Centro-Oeste | UFGD | 10/03/1983 | 2024 | sim | |
| | UnB ⁵⁸ | 01/03/1971 | 18/10/2019 | sim | |
| | UFCAT | 14/04/1986 | 17/10/2022 | sim | |
| | UFG | 03/03/1962 | 04/2015 | sim | |

⁵⁸ Curso presencial localizado no *campus* Dourados. O curso de licenciatura EaD começou a funcionar em 10/03/2009, e o PPC vigente foi aprovado em 19/10/2019.

| | | | | | |
|----------|----------------------|------------|------------|-----|-----|
| | UFJ | 01/03/1994 | 27/12/2016 | sim | |
| | UFMT ⁵⁹ | 11/10/1968 | 2023 | sim | |
| | UFMS ⁶⁰ | 10/03/1971 | 06/12/2022 | sim | |
| | UFR | 01/01/1986 | 2024 | sim | |
| Nordeste | UFMA ⁶¹ | 28/04/1953 | 2023 | sim | |
| | UFRN ⁶² | 07/03/1956 | 2017 | sim | |
| | UFOB | 18/10/2006 | 2015 | sim | |
| | UNIVASF | 05/02/2015 | 2017 | sim | |
| | UFBA | 06/03/1941 | 02/2015 | sim | |
| | UFPB | 29/05/1952 | 08/07/2016 | sim | |
| | UFAL ⁶³ | 22/01/1952 | 07/2019 | sim | |
| | UFCG ⁶⁴ | 20/08/1979 | 19/02/2019 | sim | |
| | UFPE ⁶⁵ | 01/03/1950 | 2014 | sim | |
| | UFS ⁶⁶ | 05/03/1951 | 2009 | sim | |
| | UFC | 01/01/1963 | 2018 | sim | |
| Norte | UNIR | 01/03/1983 | 2013 | sim | |
| | UFNT | 01/08/1998 | 2023 | sim | |
| | UFT ⁶⁷ | 01/03/1998 | 2013 | sim | |
| | UFRR ⁶⁸ | 01/03/1991 | 2017 | sim | |
| | UFAC | 01/03/1979 | 01/2014 | sim | |
| | UNIFAP ⁶⁹ | 20/12/1991 | 2011 | sim | |
| | UFAM | 01/02/81 | 2011 | - | não |
| | UFOPA ⁷⁰ | 05/01/1987 | 06/12/2022 | sim | |

⁵⁹ Curso localizado no *campus* Cuiabá. O curso do Campus do Araguaia foi criado em 02/03/2009, e o PPC vigente foi aprovado em 2018.

⁶⁰ Curso localizado no *campus* Três Lagoas. O curso do *campus* Aquidauana foi criado em 10/03/1983, e o PPC vigente foi aprovado em 30/10/2019. O curso do *campus* Pantanal (antes chamado Corumbá) foi criado em 10/03/1986, e o PPC vigente foi aprovado em 2022.

⁶¹ Curso localizado no *campus* de São Luís. O curso do *campus* Grajaú foi criado em 01/08/2010 e o PPC vigente. O curso do *campus* de Pinheiro foi criado em 10/08/2024 e ainda não havia iniciado suas atividades no momento deste levantamento.

⁶² Curso localizado no *campus* Natal, modalidade presencial. O curso do *campus* Caicó foi criado em 11/03/1974, e o PPC vigente foi aprovado em 2008.

⁶³ Curso presencial localizado no *campus* Maceió. O curso na modalidade EaD foi criado em 10/10/2013, e o PPC vigente foi aprovado em 2022. O curso do *campus* Delmiro Gouveia foi criado em 15/03/2010, e o PPC vigente foi aprovado em 2018.

⁶⁴ Curso presencial localizado no *campus* Campina Grande. O curso do *campus* Cajazeiras foi criado em 09/03/2009, e o PPC vigente foi aprovado em 2008.

⁶⁵ Curso presencial localizado no *campus* Recife. O curso na modalidade EaD foi criado em 07/03/2015, e o PPC vigente foi aprovado em 2013.

⁶⁶ Curso presencial localizado no *campus* São Cristóvão. O curso na modalidade EaD foi criado em 15/09/2008, e o PPC vigente foi aprovado em 27/11/2006. O curso do *campus* Itabaiana foi criado em 14/08/2006, e o PPC vigente foi aprovado em 2023.

⁶⁷ Curso presencial localizado no *campus* Porto Nacional. No portal e-MEC está cadastrado um curso de licenciatura criado em 30/06/2010, no entanto, no *site* (<https://www.uft.edu.br/campus/gurupi>) não consta este curso.

⁶⁸ Curso presencial localizado no *campus* Boa Vista. O curso na modalidade EaD foi criado em 26/03/2019, e o PPC vigente foi aprovado em 2018. O curso do *campus* Itabaiana foi criado em 14/08/2006, e o PPC vigente foi aprovado em 2018.

⁶⁹ Curso presencial localizado no *campus* Macapá. O curso do *campus* Oiapoque foi criado em 20/03/2014, e o PPC vigente foi aprovado em 2019.

⁷⁰ Curso presencial localizado no *campus* Macapá. Há um curso de “Licenciatura Integrada em História e Geografia”, no *campus* Santarém, fundado em 01/07/2010, cadastrado no e-Mec, mas foi reformulado em 2014 e

| | | | | | |
|---------------------|-------------------------|------------|------------|-----|--|
| | UFPA ⁷¹ | 03/01/54 | 03/10/2018 | sim | |
| | UFPI ⁷² | 23/03/1958 | 2018 | sim | |
| | UNIFESSPA ⁷³ | 05/01/1987 | 2016 | sim | |
| Sudeste | UFOP | 05/03/2012 | 2023 | sim | |
| | UNIFAL | 26/02/2007 | 2023 | sim | |
| | UFJF | 01/02/1948 | 06/2019 | sim | |
| | UFMG | 01/03/1941 | 2013 | sim | |
| | UFSCar | 10/02/2009 | 2008 | sim | |
| | UFSJ | 02/03/2009 | 21/11/2018 | sim | |
| | UNIFESP | 03/02/20 | 24/11/2021 | sim | |
| | UFU ⁷⁴ | 01/08/1971 | 2018 | sim | |
| | UFV | 02/04/2001 | 2023 | sim | |
| | UFES | 17/08/1953 | 2019 | sim | |
| | UFRJ | 11/04/1931 | 10/2005 | sim | |
| | UFTM | 03/03/2009 | 01/2023 | sim | |
| | UFVJM | 06/02/2012 | 04/2024 | sim | |
| | UFF ⁷⁵ | 24/04/1947 | 2023 | sim | |
| | UFRRJ ⁷⁶ | 09/03/2009 | 2023 | sim | |
| Sul | UNIPAMPA | 12/03/2018 | 05/2023 | sim | |
| | UFFS ⁷⁷ | 29/03/2010 | 07/2013 | sim | |
| | UNILA | 02/03/2015 | 2014 | sim | |
| | UFPEL | 12/03/1990 | 04/2018 | sim | |
| | UFSC | 01/03/1959 | 05/2023 | sim | |
| | UFSM ⁷⁸ | 03/03/1984 | 2023 | sim | |
| | UFPR ⁷⁹ | 01/01/1937 | 2018 | sim | |
| | FURG | 01/03/1975 | 2023 | sim | |
| UFRGS ⁸⁰ | 01/03/1943 | 2023 | sim | | |

passou a oferecer somente a licenciatura plena em História (<https://anpuh.org.br/pr/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4307-nota-publica-da-ufopa>).

⁷¹ Curso presencial localizado no *campus* Belém. O curso do *campus* Ananindeua foi criado em 04/07/2016, e o PPC vigente foi aprovado em 13/07/2018. O curso do *campus* Ituiutaba foi criado em 09/04/2007, e o PPC vigente foi aprovado em.

⁷² Curso presencial localizado no *campus* Teresina. O curso na modalidade EaD foi criado em 14/09/2014, e o PPC vigente foi aprovado em 2013.

⁷³ Curso presencial localizado no *campus* Marabá. O curso do *campus* Xinguara foi criado em 20/08/2018, e o PPC vigente foi aprovado em 08/02/2019.

⁷⁴ Curso presencial localizado no *campus* Uberlândia. O curso do *campus* Xinguara foi criado em 20/08/2018, e o PPC vigente foi aprovado em 08/02/2019.

⁷⁵ Curso presencial localizado no *campus* Niterói. O curso do *campus* de Angra dos Reis foi criado em 17/02/2014, e o PPC vigente foi aprovado em 2011. O curso do *campus* de Campos dos Goytacazes foi criado em 03/03/2009, e o PPC vigente foi aprovado em 25/01/2023.

⁷⁶ Curso presencial localizado no *campus* Seropédica. O curso do *campus* de Nova Iguaçu foi criado em 09/08/2010, e o PPC vigente foi aprovado em 2010.

⁷⁷ Curso presencial localizado no *campus* Chapecó. O curso do *campus* Erechim foi criado em 29/03/2010, e o PPC vigente foi aprovado em maio de 2018.

⁷⁸ Curso presencial localizado no *campus* Santa Maria. O curso na modalidade EaD foi criado em 31/03/2014, e o PPC vigente foi aprovado em 2019.

⁷⁹ Curso presencial localizado no *campus* Curitiba. O curso do *campus* Matinhos foi criado em 20/02/2017, e o PPC vigente foi aprovado em 2015.

⁸⁰ Curso presencial localizado no *campus* Porto Alegre. O curso na modalidade EaD foi criado em 26/11/2018, e o PPC vigente foi aprovado em 2023. O curso do *campus* Tramandaí foi criado em 11/07/2014, e o PPC vigente foi aprovado em 2019.

| | | |
|-------|----|---|
| Total | 53 | 1 |
|-------|----|---|

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como demonstrado pelo quadro acima, somente um curso de graduação em Geografia, oferecido pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), respondeu de maneira negativa ao nosso questionamento. Conforme resposta enviada pela chefia do Departamento de Geografia, através do Pedido de Informação nº 23480.017228/2020–31, “Os Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) dos Cursos Superiores de Geografia nas modalidades Licenciatura e Bacharelado não contempla[m] ainda **em ementários específicos a descrição de temáticas das políticas afirmativas**” (grifo nosso).

Ainda conforme a chefia do curso, apesar de não haver “ementas específicas” para abordagem “das políticas afirmativas”,

[...] Pelo entendimento político e pedagógico dos Núcleos Docente Estruturante do curso de Bacharelado e da Licenciatura de Geografia, frente às políticas afirmativas já exercidas nas seleções de mestrado e doutorado do Departamento de Geografia, a discussão e implementação de uma nova Matriz Curricular dos PPC é parte do planejamento para as novas turmas do próximo ano de 2022. (DEGEOG-UFAM)

Antes de prosseguirmos, é preciso analisar alguns pontos atinentes às informações do DEGEOG-UFAM. Nossa intenção, ao tomarmos como exemplo a resposta enviada pelo curso, é elucidar recorrentes mal-entendidos em relação aos objetivos das legislações e diretrizes que estamos tratando neste estudo. Essa pausa é importante porque essas incorreções interpretativas não são exclusividade desse ou daquele curso e/ou instituição unicamente.

Como temos feito ao longo de todo o trabalho, pontuamos aqui que o propósito das medidas legais e encaminhamentos dados pelas diretrizes é promover uma educação que contemple a questão étnico-racial a partir de uma perspectiva que resgate as contribuições positivas das populações negras nas áreas social, econômica e política, entre outras, conforme estabelecido nas Leis nºs 10.639/2003 e/ou 11.645/2008, bem como no Parecer nº 3, de 10 de março de 2004, homologado pela Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Trata-se, portanto, em último caso, de um projeto mais amplo, cuja meta final é a consequentemente descolonização da educação, e a inclusão dos saberes produzidos pela população negra brasileira, mas também indígenas, em todas as dimensões do processo educativo. Por último, é preciso lembrar ainda que nenhum dos dispositivos normativos (leis e/ou diretrizes) estabeleceu uma fórmula específica, ou restringiu a uma ação pontual as possibilidades de executar essa descolonização.

Quanto às Leis nºs 10.639 e 11.645, elas não determinam, por exemplo, a criação de disciplinas e/ou conteúdos específicos. Ao contrário, elas incentivam que, por exemplo, os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar (Brasil, 2003). Portanto, a criação de disciplinas ou projetos de pesquisa/extensão especificamente para abordagem das questões étnico-raciais é somente mais uma entre tantas possibilidades. Com relação às diretrizes, elas são objetivas ao afirmarem que “não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário” (Brasil, 2004, p. 26), conforme explicitado no Parecer CNE nº 3. Ou seja, cada esfera dos sistemas de ensino, assim como cada instituição e cada docente, dentro da sua autonomia administrativa/pedagógica e responsabilidade social, deve desenvolver estratégias para contemplar as contribuições positivas da população negra para a formação social brasileira.

Retomando a análise dos PPCs, após essa explicação, poderíamos concluir, a partir das respostas fornecidas pelos cursos, que a quase totalidade (98,15%) deles contemplam em seus projetos pedagógicos a educação das relações étnico-raciais, estando, portanto, em consonância com as legislações e diretrizes pertinentes.

Diante desse fato, procuramos compreender então de que maneira os PPCs contemplariam tais questões. E, desta forma, procuramos atingir nosso segundo objetivo específico: identificar se havia e quais seriam os possíveis componentes curriculares (disciplinas específicas ou não, projetos e/ou outras atividades) que incluíam discussões sobre as relações étnico-raciais, bem como o tratamento dado a tais questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos do Parecer CNE/CP nº 3/2004.

Aqui, cabe explicitar que nossa leitura dos PPCs foi orientada no sentido de constatar a presença/ausência das questões étnico-raciais, a partir de duas dimensões principais denominadas por nós como: Dimensão Institucional/Legal e Dimensão Político/Pedagógica. No tocante à primeira estamos considerando questões relacionadas à presença/ausência de referências às Leis nºs 10.639 e/ou 11.645 e às DCNERER. No que concerne à segunda, estamos considerando a existência de disciplinas cujos contextos articulem a formação inicial de professoras e professores e a importância da educação das relações étnico-raciais ao longo desse processo. Conforme metodologia proposta por Bardin (1977), em cada uma dessas dimensões elegemos unidades de registro⁸¹ (Quadro 6) que nos permitissem identificar o lugar

⁸¹ Conforme a autora, ela é uma “unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”. Ela pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis como, por exemplo, um tema, uma palavra, frase ou outras unidades.

das relações étnico-raciais no processo de formação de professoras e professores de Geografia da educação básica. Em relação à Dimensão Institucional/Legal foram definidas as seguintes unidades: 1 - DCNERER e 2 - Lei nº 10.639 e/ou Lei nº 11.645. Para a dimensão política/pedagógica escolhemos outras duas: 1 - Disciplinas que trabalhem os conceitos e bases teóricas relacionados à EREER (racismo, raça, etnia, quilombo, educação das relações étnico-raciais, etc.); 2 - Contextualização da relação entre a formação inicial de professoras e professores e a importância da educação das relações étnico-raciais.

Antes de discorrermos sobre nossas impressões, cabe destacar que, em relação à estrutura de elaboração ou conteúdo do texto do PPC (apresentação/perfil do egresso, etc.), não há nenhuma determinação legal que obrigue os cursos de graduação a citarem alguma lei ou diretriz específica ao longo do texto do referido documento, ou mesmo discorrer sobre a importância desta ou daquela temática como, por exemplo, a educação das relações étnico-raciais para a formação inicial de professoras e professores. Mas, como numa leitura preliminar identificamos disparidades entre os PPCs analisados em relação ao tratamento dado a questões étnico-raciais, decidimos fazer uma avaliação que não contemplasse somente o conjunto das disciplinas citadas pelos cursos em seus PPCs. Ou seja, decidimos examinar a própria estrutura dos projetos, seus conteúdos, seus discursos e intencionalidades em relação à formação inicial de professoras(es) de Geografia. E, ao utilizarmos as unidades de registro constantes no Quadro 6, pudemos perceber os diferentes tratamentos dados às questões étnico-raciais nesse processo de formação.

Quadro 6 - Presenças e ausências da educação das relações étnico-raciais nos PPCs.

| Região | Instituição | Dimensão institucional/legal | | Dimensão política/pedagógica | |
|--------------|-------------|------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|---|
| | | DCNERER | Lei nº 10.639; Lei nº 11.645 | Conceitos relacionados à EREER | Relação formação de professoras e EREER |
| Centro-Oeste | UFGD | x | x | x | ausente |
| | UnB | x | x | x | x |
| | UFCAT | x | x | x | ausente |
| | UFG | x | x | x | ausente |
| | UFJ | x | x | x | ausente |
| | UFMT | x | x | x | x |
| | UFMS | x | ausente | x | x |
| | UFR | ausente | ausente | x | x |
| Nordeste | UFMA | x | x | x | x |
| | UFRN | ausente | ausente | x ⁸² | ausente |
| | UFOB | x | x | x | x |

⁸² Presente somente no PCC do curso EaD.

| | | | | | |
|---------|-----------|-----------------------|---------|---------|---------|
| | UNIVASF | ausente | ausente | x | x |
| | UFBA | ausente | ausente | x | ausente |
| | UFPB | x | ausente | x | ausente |
| | UFAL | x | x | x | x |
| | UFMG | x | ausente | x | x |
| | UFPE | x | ausente | x | x |
| | UFS | x | x | x | x |
| | UFC | x | x | x | x |
| Norte | UNIR | x | x | x | x |
| | UFNT | x | x | x | x |
| | UFT | x | ausente | x | ausente |
| | UFRR | x | ausente | x | ausente |
| | UFAC | x | ausente | x | ausente |
| | UNIFAP | ausente | ausente | x | x |
| | UFAM | ausente | ausente | ausente | ausente |
| | UFOPA | x | x | x | x |
| | UFPA | x | x | x | ausente |
| | UFPI | ausente | ausente | x | x |
| | UNIFESSPA | x | x | x | x |
| Sudeste | UFOP | x | x | x | ausente |
| | UNIFAL | ausente | x | x | x |
| | UFJF | ausente | x | x | x |
| | UFMG | ausente | ausente | x | ausente |
| | UFSCar | ausente | ausente | x | ausente |
| | UFSJ | x | x | x | ausente |
| | UNIFESP | x | x | x | x |
| | UFU | x | x | x | x |
| | UFV | x | x | x | x |
| | UFES | ausente | ausente | x | ausente |
| | UFRJ | ausente | ausente | x | ausente |
| | UFTM | x | x | x | ausente |
| | UFVJM | x | ausente | x | x |
| | UFF | ausente | ausente | x | x |
| UFRRJ | x | x | x | x | |
| Sul | UNIPAMPA | x | x | x | x |
| | UFFS | ausente | x | x | x |
| | UNILA | ausente | ausente | x | x |
| | UFPEL | x | ausente | x | x |
| | UFSC | ausente | ausente | x | ausente |
| | UFSM | ausente ⁸³ | ausente | x | ausente |
| | UFPR | x | x | x | x |
| | FURG | ausente | x | x | x |
| | UFRGS | ausente ⁸⁴ | ausente | x | ausente |

Fonte: Elaborado pelo autor.

⁸³ No PPC do curso EaD é citada.

⁸⁴ Ausente no PPC do curso presencial do *campus* sede, porém presente no PPC do curso EaD e no presencial do *campus* Tramandaí.

Como é possível observar no quadro acima, de modo geral é possível afirmar que todos os cursos de Geografia das universidades públicas federais contemplam em seus PPCs as questões étnico-raciais, a partir de pelo menos uma dimensão, exceto a UFAM, como mostrado anteriormente. Percebe-se também que são diferentes os caminhos trilhados para a inserção das relações étnico-raciais nos cursos de Geografia. Aproximadamente 30% dos projetos analisados não citam, por desconhecimento ou opção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e/ou as Leis n^os 10.639 e 11.645. Com relação à contextualização da relação entre a formação inicial de professoras e professores e a Educação das Relações Étnico-Raciais, esse percentual é um pouco maior, atingindo 40,5% dos PPCs. Um caminho comum a quase todas (98%) é a inserção das questões étnico-raciais em uma ou mais disciplinas, específicas ou não, obrigatórias ou optativas, em suas matrizes curriculares. Mas, isso será explorado posteriormente.

Com relação à dimensão institucional/legal, há universidades que abordam as questões étnico-raciais, citando explicitamente as Leis n^os 10.639 e/ou 11.645 e/ou às DCNERER nos seus PPCs. Nas instituições localizadas na Região Norte é possível identificar pelo menos uma dessas referências nos projetos dos cursos de Geografia da UNIR (2013), UFNT (2023), UFT (2013), UFRR (2017), UFAC (2014), UNIFAP (2011), UFOPA (2022), UFPA (2018), UFPI (2018) e UNIFESSPA (2016). Isso corresponde à quase totalidade dos PPCs das universidades públicas federais localizadas nesta região. Proporcionalmente, a Região Norte é aquela que apresenta o maior percentual (91%) de instituições, fazendo referência às Leis n^os 10.639 e/ou 11.645 e/ou às DCNERER. Em seguida aparece a Região Centro-Oeste com 87,5%. Na Região Nordeste o percentual de cursos que referenciam as leis e diretrizes em questão corresponde a 73%, e nas Regiões Sul e Sudeste o percentual diminui para 67%, o que nos informa que nelas se concentra o menor percentual de instituições que optam por explicitar nas referências bibliográficas de seus PPCs a existência das referidas legislações.

Mas, se nem sempre é explicitada nos PPCs a existência de uma legislação e/ou diretrizes específicas para a abordagem dessas questões na formação inicial de professoras(es), ou seja, se os cursos, ao definirem o conjunto de referências que irão subsidiar a constituição de seu projeto formativo, não incluem as Leis n^os 10.639 e/ou 11.645 e/ou as DCNERER, como eles inseriram tais questões a partir da dimensão institucional/legal?

Nesses casos, a inserção das questões atinentes às relações étnico-raciais aconteceu por outros caminhos. Há, por exemplo, situações nas quais os PPCs informam sobre a necessidade de contemplar esse debate com base nas exigências do PPI da instituição, ou ainda com base

em alguma resolução/instrução normativa específica, elaborada pelo conselho universitário, na qual consta a necessidade de abordagem das questões atinentes às relações étnico-raciais. Exemplo dessa situação é o curso de Geografia da UFF, *campus* Niterói. Como descrito no PPC da instituição:

O presente projeto pedagógico coaduna-se com a Política Institucional da UFF para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CEPEX nº 131/2018), que estabelece princípios norteadores, entre os quais destacamos:

- I. a permeabilidade às transformações, segundo a flexibilização de atividades complementares (estágios obrigatórios e não obrigatórios), práticas (estudos opcionais, laboratório, congressos, seminários) e disciplinas (optativas);
- II. a interdisciplinaridade como movimento de comunicação entre cursos de graduação e departamentos, atividades complementares e estágios internos e externos à UFF;
- III. a integração entre conhecimentos disciplinares diversos que tenham relação com a área de Geografia e de Educação, promovendo o trabalho pedagógico coletivo;
- IV. a formação integrada à realidade social, valorizando a articulação com as instituições de educação básica, especialmente as da rede pública, além de espaços educativos não formais;
- V. **a promoção de educação inclusiva, respeitando-se a diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras**
- VI. a necessidade da educação continuada (através de cursos, oficinas, seminários, palestras, etc.) (Brasil, UFF, 2018, p. 5, grifo acrescido)

O processo de inclusão de atividades de extensão no currículo dos cursos de graduação, conhecido como Curricularização da Extensão, também propiciou a inserção da educação das relações étnico-raciais em alguns PPCs. Isso fez com que algumas instituições incluíssem tais questões a partir das recomendações presentes na Resolução CNE nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. De acordo com o art. 6º da referida resolução,

Art. 6º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

- I - a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;
- II - o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade;
- III - **a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;**
- IV - a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa;
- V - o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do

desenvolvimento econômico, social e cultural;

VI - o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação;

VII - a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira. (Brasil, MEC, 2018, s.p., grifo acrescido)

Este é o caso do curso de Geografia da UFRGS (2023). De acordo com seu PPC,

A partir do primeiro semestre do ano de 2023, se instaura o processo de curricularização da extensão no curso de Licenciatura em Geografia. Com base na legislação que rege o assunto, a saber, Resolução CNE/CES nº 7 de 18 de dezembro de 2018 e na Resolução UFRGS CEPE 29 de dezembro de 2021, são estabelecidos os seguintes objetivos para a curricularização da extensão:

I - Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;

II - Criar aptidão para atividades de divulgação científica, desenvolvendo a capacidade de comunicação, divulgação e popularização científica.

III - Ser capaz de identificar e traçar estratégias para atender a demanda de comunidades e grupos sociais, observando suas necessidades. Igualmente, ser capaz de oferecer os conhecimentos do campo da geografia para comunidades e grupos sociais no escopo da alfabetização científica.

IV - Aplicar os conhecimentos da Geografia propondo soluções para problemas socioespaciais, educacionais e socioambientais;

V - Auxiliar na formação da identidade docente para análise e diálogo com a comunidade, no entendimento do fenômeno regional e urbano, organização espacial, valorização do patrimônio histórico e geográfico dentro do processo de ensino e aprendizagem em Geografia;

VI - Valorizar a formação profissional e cidadã, dos direitos humanos, da inclusão social e da história das relações étnico-raciais. (Brasil, UFRGS, 2023, p. 10, grifo acrescido)

Por sua vez, há aqueles PPCs cuja inserção da educação das relações étnico-raciais aconteceu a partir do estabelecido pela Resolução nº 2/2015 - MEC, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Tendo em vista atender o estabelecido no artigo 13 da referida resolução, que versa sobre a garantia da presença de conteúdos relacionados às diversidades étnico-raciais, o PPC do curso de Geografia da UFRN (2017), *campus* Natal, incorporou os conteúdos “diversidades étnico-racial, de gênero, sexual e religiosa” na ementa do componente Geografia Cultural (Brasil, UFRN, 2017, p. 14). De maneira similar foram inseridas no PPC do curso da UNIFAL (2023) “uma disciplina para abordar a gestão escolar e uma disciplina para tratar a questão étnico-racial na educação” (Brasil, UNIFAL, 2023, p. 15).

O curso da UFPI (2018) inseriu as discussões sobre as relações étnico-raciais no seu PPC tendo como base as demandas advindas do Exame Nacional de Desempenho de

Estudantes (ENADE), utilizado para avaliação dos cursos de ensino superior. De acordo com o PPC do curso de Geografia da UFPI,

Espera-se dos estudantes que ao finalizar a sua formação consigam **articular conhecimentos** que são **transversais aos conhecimentos geográficos**, como os estabelecidos pela **portaria INEP nº 493, de 06 de junho de 2017**, a saber: ética; democracia e cidadania; cultura e arte; responsabilidade social; multiculturalismo; violência e tolerância/intolerância; inclusão/exclusão e de **relações étnico-raciais**; relações de trabalho; ciência, tecnologia e sociedade; inovação tecnológica; tecnologias de informação e comunicação. Tais conhecimentos apresentam-se diluídos nas disciplinas optativas, na prática pedagógica interdisciplinar e nos projetos de extensão. (Brasil, UFPI, 2018, p. 97, grifo acrescido)

Por fim, o PPC do curso de Geografia da UNIVASF (2017), tomando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Geografia, nos informa que:

Tomando como ponto de partida as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Geografia utilizada como referencial inicial para a construção do perfil do Licenciado em Geografia deste PPC, o egresso deverá estar apto a:

I. Atuar de forma multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, adaptável à dinâmica do mercado de trabalho e às suas situações de mudança contínua.

II. Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária.

III. **Identificar problemas socioculturais**, assim como político-econômicas com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, **com vistas a contribuir para superação de exclusão social, étnico-racial**, econômica, cultural, religiosa, política e outras, respeitando a diversidade humana e suas variadas formas de expressão. (Brasil, UNIVASF, 2017, p. 14, grifo acrescido)

Pelo exposto, podemos concluir, de maneira provisória, que as questões atinentes à educação das relações étnico-raciais estão gradualmente sendo incorporadas aos PPCs dos cursos de Licenciatura em Geografia das universidades públicas federais, a partir de diferentes formas. Mas, como temos dito, a presença das relações étnico-raciais nos PPCs pode estar relacionada principalmente à necessidade de atender às demandas institucionais/legais. Pois, como citamos antes, há uma série de recomendações aos cursos de graduação feitas pelas IES quando da elaboração e reestruturação dos PPCs, no sentido de que eles atendam aos critérios postos pelos processos periódicos de avaliação pelos quais passam as universidades e também os cursos.

A preocupação em atender às legislações educacionais durante os processos avaliativos se apresenta de diversas maneiras. Há, inclusive, um guia elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e citado por diversas das instituições aqui analisadas, intitulado *Boas práticas observadas nos Projetos Pedagógicos de Curso para fins de análise da classificação*, que discorre sobre o que se espera encontrar em um PPC. Nesse guia há várias recomendações cujo objetivo é orientar os cursos de graduação sobre a

organização dos conteúdos presentes no projeto. Esse material parece ter sido elaborado para auxiliar as instituições na construção de um PPC de forma que eles estejam conforme as legislações pertinentes e a serem avaliados pelo *Instrumento de Avaliação de cursos de graduação presencial e a distância: reconhecimento, renovação de reconhecimento*, utilizado no processo de avaliação *in loco*.

O reconhecimento de curso assim como suas renovações periódicas ocorrem em meio a um processo composto por diversas etapas, dentre as quais a avaliação *in loco*. Essa avaliação é focada em três dimensões: a Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura constante no PPC do curso. Como produto final é elaborado um relatório pela comissão de avaliadores, no qual constam as informações apresentadas pelo curso relacionadas à situação real encontrada durante a visita. As questões étnico-raciais são parte integrante desse processo de avaliação e aparecem no referido instrumento de avaliação no indicador 1.5 Conteúdos Curriculares⁸⁵ (Figura 11).

⁸⁵ Este se encontra dentro da na Dimensão 1 - Organização Didático-Pedagógica.

Figura 11 - Dimensão 1 - Organização Didático-Pedagógica; Indicador 1.5: Conteúdos Curriculares.

| INDICADOR 1.5 Conteúdos curriculares | |
|--------------------------------------|---|
| CONCEITO | CRITÉRIO DE ANÁLISE |
| 1 | Os conteúdos curriculares, constantes no PPC, não promovem o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso. |
| 2 | Os conteúdos curriculares, constantes no PPC, promovem o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, mas não consideram a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais ou o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. |
| 3 | Os conteúdos curriculares, constantes no PPC, promovem o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. |
| 4 | Os conteúdos curriculares, constantes no PPC, promovem o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, e diferenciam o curso dentro da área profissional. |
| 5 | Os conteúdos curriculares, constantes no PPC, promovem o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, diferenciam o curso dentro da área profissional e induzem o contato com conhecimento recente e inovador. |

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf. Acesso em: 11 fev. 2025.

Mesmo que fiquemos com a impressão de que os PPCs de Geografia das universidades federais tenham inserido a educação das relações étnico-raciais principalmente devido às demandas institucionais/legais, essa inserção evidencia os efeitos positivos da articulação em diferentes escalas das políticas educacionais atinentes às questões étnico-raciais e sua consequente repercussão nas instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores, sobretudo as públicas.

Mas, é preciso ter cautela, antes de afirmarmos que a educação das relações étnico-

raciais tem sido incorporada pelos cursos de Licenciatura de Geografia, os quais são responsáveis pela formação inicial de professoras(es). Pois, quando analisamos a presença das relações étnico-raciais nos textos dos PPCs acrescentando nessa análise a dimensão político-pedagógica, e considerando a existência de disciplinas e sua articulação com a educação das relações étnico-raciais, parece haver um certo descompasso entre o projeto de formação docente proposto pelas DCNERER e aquele proposto pelos PPCs dos cursos. Isso pode ser notado inclusive na construção textual dos PPCs, pois nem sempre é explicitada no texto dos PPCs a importância da educação das relações raciais para a formação de professoras(es). Em parte dos projetos essa questão simplesmente não aparece, ou aparece de maneira incipiente. Há casos em que alguns PPCs se limitam somente em informar que contemplam as discussões sobre as questões étnico-raciais, citando pontualmente diferentes normativas, e em seguida listando a(s) disciplina(s) nas quais essas ações são desenvolvidas sem, no entanto, estabelecer qualquer relação entre uma coisa e outra⁸⁶.

Assim, no que diz respeito à contextualização/articulação entre as questões atinentes à ERER e sua relação com a formação inicial de professoras(es), podemos afirmar que são poucos os PPCs que conseguem tornar perceptível o quanto essas questões foram incorporadas de fato, e que elas contribuem para a construção de um projeto de formação docente transformador das relações étnico-raciais existentes. Na elaboração desses poucos projetos parece ter havido uma determinada preocupação com a inclusão de fato da educação das relações étnico-raciais, ao menos no plano discursivo, uma vez que as questões étnico-raciais aparecem de maneira contextualizada. Nesse sentido, destacam-se os PPCs dos cursos da UnB (2019), UFMT (2023), UFNT (2023), UFOPA (2018), UNIFESP (2021), UFV (2023), UNIPAMPA (2023), UNILA (2014) e UFPR (2018).

O texto do PPC do curso de Licenciatura em Geografia da UnB (2019), no item 2.5.2.3 Educação das relações étnico-raciais, informa que a inserção dessas questões atende a uma demanda legal para em seguida fazer uma contextualização das questões étnico-raciais fundamentada na Resolução CNE/ CP nº 1/2004 e no Parecer CNE/ CP nº 3/2004. Assim, os principais elementos constantes na resolução e no parecer aparecem no texto PPC com o intuito de demonstrar que o projeto atende aos dispositivos da legislação vigente. Ao final dessa contextualização, o PPC elenca, ainda, as disciplinas nas quais é abordada a ERER, num total de 22 (vinte e duas), cujas análises serão objeto do próximo item deste capítulo.

⁸⁶ Há casos inclusive de projetos nos quais a expressão “étnico-racial”, ou qualquer referência similar, simplesmente inexistente.

Por sua vez, o PPC do curso de Licenciatura em Geografia da UFMT (2023) também se destaca por mencionar diversas vezes a educação das relações étnico-raciais, destacando-a como parte dos conteúdos obrigatórios dos componentes curriculares (p. 43), e colocando-a como pré-requisito para aqueles estudantes que desejarem cursar o Estágio Curricular Supervisionado II, desenvolvido no 7º semestre, com carga horária de 152 (cento e cinquenta e duas) horas, como Prática de Disciplina (p. 52). De acordo com o PPC do curso, as disciplinas devem promover o desenvolvimento profissional do egresso, considerando a “abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena [...]” (p. 43).

Por sua vez, o PPC do curso de Licenciatura em Geografia da UFOPA (2018) amplia a contextualização acima e faz referência ainda às políticas de ação afirmativa (Item 14 — Políticas de Ações Afirmativas, p. 106)⁸⁷. O PPC do curso destaca entre outras coisas o incentivo de parte do corpo docente para a “produção de trabalhos que abordam questões ligadas às Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, ressaltando estudos de caso dentro do contexto amazônico” (Brasil, UFOPA, 2022, p. 107).

De maneira semelhante, o PPC da UFNT (2023) contextualiza a inserção da educação das relações étnico-raciais, e avança ao estabelecer que parte da carga horária das atividades complementares (60h de 210h) deverá ser cumprida preferencialmente a partir da realização de atividades referentes às questões relativas à diversidade étnico-racial (p. 111), entre outras. Além de referenciar as legislações e diretrizes sobre a EREER, o texto do PPC faz alusão ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documento elaborado em 2009 para subsidiar as ações e metas para o cumprimento das Leis nºs 10.639/2003 e 11.645/2008.

No PPC do curso de Geografia da UNIFESP (2021) há diversas referências à questão étnico-racial. Elas estão presentes em diferentes partes do projeto, desde o item 3.3 Breve histórico do curso (p. 19), passando pelos itens 4. Perfil do curso e justificativa (p. 20), 7. Organização curricular (p. 38), e por fim nas referências finais do PCC. Diferentemente dos PPCs analisados até aqui, no item 18. Referências é indicado que na elaboração do PPC foi

⁸⁷ A UFOPA conta com uma unidade administrativa dedicada a promover essas ações, a Diretoria de Ações Afirmativas, local onde funciona a Coordenação de Cidadania e Igualdade Étnico-Racial.

utilizado o texto *Geografia, relações étnicoraciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino*, de autoria de Alex Ratts, para a *Revista Terra Livre*, escrito em 2010. Estudioso das relações étnico-raciais a partir de uma perspectiva geográfica, neste texto o autor discute o crescimento de temas relacionados à questão étnico-racial (conflitos fundiários, segregação espacial, constituição de lugares étnicos, expressões espaciais das identidades negra, indígena, quilombola, cigana) na Geografia.

Com relação ao PPC do curso de Licenciatura em Geografia da UFV (2023), de maneira similar aos PPCs anteriores, ele dedica o item 9.5. Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana inteiramente para contextualizar a presença no seu PPC das questões étnico-raciais e sua relação com a formação docente. O que o difere dos anteriores é o fato de seu texto estender a importância da inserção desses conteúdos também na formação do bacharel. Ao final do PPC é apresentado também um quantitativo de disciplinas, 13 no total, nas quais serão abordados esses temas, entre os quais a *GEO 446 - Geografias Africanas*.

Na Região Sul há pelo menos três cursos cujos PPCs se destacam na abordagem das questões étnico-raciais em seus projetos. O PPC do curso de Geografia da UNIPAMPA (2023) apresenta o tema a partir de uma abordagem institucional e legal, no item Legislação específica cursos de licenciatura (p. 26) e no subitem 2.4.3 - Abordagem dos temas contemporâneos transversais (TCTs), p. 72. No conjunto de referências pertinentes às legislações que regem os cursos de licenciatura encontram-se presentes ainda as Leis nºs 10.639 e 11.645 e a Resolução nº 1/2004. Por sua vez, o PPC da Licenciatura em Geografia da UNILA (2014), ainda que de maneira mais resumida que os anteriores, também contextualiza a presença da educação das relações étnico-raciais, sobretudo no curso de licenciatura. Por fim, o PPC da UFPR (2018) justifica a necessidade de reformar o currículo para inserir as questões étnico-raciais a partir dos seguintes fatores, que entendemos estar associados: o primeiro diz respeito às “mudanças técnicas, sociais, científicas”, o segundo devido às mudanças “normativas ocorridas nos últimos anos” e o terceiro diz respeito à “renovação expressiva no quadro de docentes” (p. 10). O curso compreende que a inserção da educação das relações étnico-raciais seria alcançada com a criação de disciplina específica para uma formação dos futuros professores, possibilitando que as/os futuros docentes desenvolvam a “capacidade de reconhecer na diversidade étnico-racial, de gênero e de sexualidade, assim como nos Direitos Humanos e na Educação Ambiental ferramentas imprescindíveis para potencializar uma educação mais integradora e mais justa” (p. 16).

Mas, o que poderia explicar essa preocupação com a inclusão das relações étnico-raciais

(ao menos no plano discursivo) para além da necessidade de atender as legislações e diretrizes atinentes à educação das relações étnico-raciais, como pudemos ver nos PPCs acima? Como os próprios textos expressam, e como temos explorado neste estudo, tem havido sim mudanças nas universidades públicas federais, ainda que lentas, tanto no perfil docente como discente, em decorrência das ações afirmativas e das políticas educacionais voltadas para a implantação da EREER, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Assim, uma possível explicação interna à universidade para a maior presença das questões étnico-raciais nesses PPCs pode ser esse relativo aumento de pessoas negras, que de alguma maneira propicia uma série de questionamentos aos currículos vigentes, somadas ou articuladas a uma conjuntura externa. Com um número cada vez maior de pessoas negras acessando o ensino superior, antigos e novos questionamentos foram somando-se aos esforços de outros(as) docentes e estudantes negras(os), que já nos anos de 1970 iniciaram um movimento negro de base acadêmica (Ratts, 2011) e que desde daquele momento passaram a questionar o sistema universitário, desta vez por dentro dele mesmo.

A atuação dessas pessoas por dentro dos sistemas de ensino, respaldadas agora pela aprovação de marcos legais importantes como as Leis n^{os} 10.639/03 e 11.645/08, faz com que, cada vez mais, não se possa ignorar as ausências e presenças desses sujeitos negros nas ações prometidas pelos projetos políticos e pedagógicos dos cursos e das IES, sobretudo das instituições de ensino superior públicas. Mas isso não ocorre sem resistências, pois, como vimos, ainda são poucos os PPCs que não se limitam a simplesmente citar a EREER e/ou delimitar uma ou outra disciplina para abordar tais questões de maneira isolada e, por vezes, descontextualizada.

Por outro lado, a existência de PPCs que apresentam as questões étnico-raciais como parte importante da formação inicial de professoras e professores de Geografia é um sinal de que os movimentos iniciados pela população negra organizada lá no início do século XX, e cuja ações perduram até os dias atuais, precisam se manter em curso. Eles demonstram também que a universidade ainda é um território possível de ser transformado, mas não sem a ação contínua dos movimentos negros e o apoio da branquitude crítica (Cardoso, 2010). Pois, como veremos adiante, ainda são muitos os desafios para que se efetive a transformação do ensino superior, em geral, e da Geografia acadêmica, em particular.

4.2. Disciplinas que abordam a Lei n^o 10.639/03 e a Educação das Relações Étnico-Raciais

Antes de passarmos para o item seguinte, apresentaremos um quadro com os resultados

do levantamento referente às disciplinas indicadas pelos PPCs dos cursos de Licenciatura em Geografia como aquelas que contemplam a Educação das Relações Étnico-Raciais, estando assim em consonância com as Leis n^os 10.639/03 e 11.645/08, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Quadro 7).

Quadro 7 - Disciplinas que abordam as questões étnico-raciais.

| Região | IES | Disciplinas específicas | Carga horária | Caráter | Outras disciplinas | Carga horária | Caráter |
|--------------|---|--|---------------|------------------------|--|---------------|-------------|
| Centro-Oeste | UFGD | Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-Racial | 72h | Obrigatória | | | |
| | UnB | Geografia Africana e Afro-Brasileira | 60h | optativa | Cartografia 1 | 30h | Obrigatória |
| | | | | | Geografia Rural | 60h | Obrigatória |
| | | | | | Geografia do Brasil | 60h | Obrigatória |
| | | | | | Geografia Humana 1 | 60h | Obrigatória |
| | | | | | Geografia Urbana 1 | 60h | Obrigatória |
| | | | | | Regional do Espaço Brasileiro | 60h | Optativa |
| | | | | | Extensão em Geografia | 90h | Optativa |
| | | | | | Cultura e Espaço | 60h | Optativa |
| | | | | | Elites Políticas | 60h | Optativa |
| | | | | | Geografia Cultural | 60h | Optativa |
| | | | | | Geografia da Religião | 60h | Optativa |
| | | | | | Geografia do Turismo | 60h | Optativa |
| | | | | | Geografia aplicada ao Planejamento 1 | 60h | Optativa |
| | | | | | Geografia da População | 60h | Optativa |
| | | | | | Geografia, Ambiente e Saúde | 60h | Optativa |
| | | | | | Geografia Humana Aplicada | 60h | Optativa |
| | | | | | Globalização e Relações Interculturais | 60h | Optativa |
| | Teoria Geográfica do Desenvolvimento | 60h | Optativa | | | | |
| | Urbanização da América Latina e Caribe | 60h | Optativa | | | | |
| UFCAT | Formação Territorial e Étnico-Racial do Brasil | 64h | Obrigatória | Formação Socioespacial | 64h | Obrigatória | |
| | | | | Geografia da População | 64h | Obrigatória | |
| | Geografia, Sujeito e Cultura (Acex) ⁸⁸ | 64h | Obrigatória | Geografia de Goiás | 64h | Obrigatória | |

⁸⁸Atividades Curriculares de Extensão - aquelas ações de Extensão Universitária que se qualificam como um processo formativo, com a fundamental atuação dos estudantes na produção e na popularização de saberes, de modo a promover uma interação dialógica e transformadora da comunidade acadêmica com a sociedade (p. 54).

| | | | | | | | |
|------|---|---|-------------|-------------|-------------------------------------|------|-------------|
| | UFG | Geografia da África | 64h | Optativa | | | |
| | | Formação Étnico-Racial e Territorial Brasileira | 64h | Optativa | | | |
| | | Geopolítica da África | 64h | Optativa | | | |
| | UFJ | Geografia e Relações Étnico-Raciais | 32h | Obrigatória | | | |
| | | Geografia, Sujeito e Cultura | 64h | Optativa | | | |
| | UFMT | Educação das Relações Étnico-Raciais | 64h | Obrigatória | Estágio Curricular Supervisionado I | 200h | Obrigatória |
| | | | | | Geografia da África | 64h | Optativa |
| | | | | | Psicologia da Educação | 64h | Obrigatória |
| | UFMS | História da África e Cultura Afro-brasileira | 68h | Obrigatória | Educação Diferenciada | 51h | Obrigatória |
| | | | | | Geografia Política | 51h | Obrigatória |
| | | Educação das Relações Étnico-Raciais | 51h | Optativa | Geografia do Brasil | 68h | Obrigatória |
| | | | | | Cultura e Relações Étnico-Raciais | 68h | Obrigatória |
| | UFR | Gênero, Diversidade, Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos | 64h | Optativa | Psicologia da Educação | 64h | Obrigatória |
| | | Educação das Relações Étnico-Raciais | 64h | Optativa | Geografias Negras e Indígenas | 64h | Optativa |
| UFMA | Direitos Humanos e Cidadania | 60h | Obrigatória | | | | |
| | Cultura e Diversidade Étnico-racial | 60h | Obrigatória | | | | |
| | Formação e Dinâmica Territorial do Brasil | 60h | Obrigatória | | | | |
| | Geografia da População | 60h | Obrigatória | | | | |
| | Geografia Política | 60h | Obrigatória | | | | |
| UFRN | Relações Étnico-Raciais | 60h | Obrigatória | | | | |

| | | | | | | | | |
|------------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|---|-------------|---|--|-------------|-------------|
| Nordeste | | Geografia Cultural ⁸⁹ | 60h | Obrigatória | | | | |
| | UFOB | | | | A Geografia Escolar nas Modalidades de Ensino | 60h | Obrigatória | |
| | | | | | Educação Escolar Quilombola | 60h | Optativa | |
| | | | | | Geografia Escolar do Campo | 60h | Optativa | |
| | | | | | Geografia Escolar Indígena | 60h | Optativa | |
| | UNIVASF | | Currículo e Diversidade Humana I | 60h | Obrigatória | Geografia da População | 60h | Obrigatória |
| | | | | | | Currículo e Diversidade Humana II | 60h | Obrigatória |
| | UFBA | | Geografia do Espaço Africano | 68h | Optativa | Geografia da População | 68h | Obrigatória |
| | | | | | | Geografia da Cidade do Salvador | 68h | Optativa |
| | | | | | | Geografia Cultural | 68h | Optativa |
| | UFPB | | Educação das Relações Étnico-Raciais ⁹⁰ | 60h | Obrigatória | Questão Agrária Brasileira ⁹¹ | 60h | Obrigatória |
| | UFAL | | Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana | 36h | Optativa | Geografia Cultural | 54h | Optativa |
| | | | | | | Gênero e Geografia | 54h | Obrigatória |
| | | | | | | Geografia do Brasil | 54h | Obrigatória |
| | | | | | | Semiárido Brasileiro | 36h | Obrigatória |
| | | | | | | Geografia da População ⁹² | 54h | Obrigatória |
| | Organização do Espaço Mundial | 54h | Obrigatória | | | | | |
| | UFCEG | | Geografia, Educação e Diversidade | 60h | Obrigatória | Geografia da População | 60h | Obrigatória |
| | | | | | | Geografia Cultural | 60h | Obrigatória |
| | UFPEL | | | | | Geografia Cultural | 60h | Optativa |
| Geografia Econômica do Mundo Atual | | | | | | 60h | Optativa | |
| UFS | | | | | Geografia da África | 60h | Optativa | |
| | | | | | Sociologia da Educação | 60h | Obrigatória | |
| | | | | | Legislação e Ensino | 60h | Obrigatória | |
| | | | | | Psicologia da Educação I | 60h | Obrigatória | |
| | | | | | Psicologia da Educação II | 60h | Obrigatória | |

⁸⁹ A disciplina Geografia Cultural é obrigatória para a licenciatura EaD e optativa para a presencial.

⁹⁰ No PPC do curso há inconsistência nessa informação, pois a disciplina apresenta duas cargas horárias, 60h e 45h.

⁹¹ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos nos seus objetivos, ementas e/ou bibliografias questões relativas à diversidade étnico-racial.

⁹² Disciplina caracterizada como Prática Pedagógica como Componente Curricular (PRACC) - conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência.

| | | | | | | | | |
|--------------------|------|---|---|-------------|--|--|-------------|----------|
| UNIR | UNIR | | | | Formação Territorial e Econômica do Brasil | 60h | Obrigatória | |
| | | | | | Geografia Política I | 60h | Obrigatória | |
| | | | | | Biogeografia ⁹³ | 60h | Obrigatória | |
| | | | | | Geografia Regional I ⁹⁴ | 60h | Obrigatória | |
| | | | | | Produção e Organização do Espaço Mundial ⁹⁵ | 60h | Obrigatória | |
| | | | | | Educação do Campo ⁹⁶ | 60h | Optativa | |
| | UNIR | UNIR | Geografia da População | 64h | Obrigatória | Geografia Cultural | 64h | Optativa |
| | | | Geografia Agrária | 64h | Obrigatória | | | |
| | | | Geografia do Brasil | 64h | Obrigatória | | | |
| | | | Geografia e Ensino II | 64h | Obrigatória | | | |
| | | | Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II | 64h | Obrigatória | | | |
| | | | Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III | 144h | Obrigatória | Espaço-Tempo das Matrizes Religiosas | 64h | Optativa |
| | | | Estágio Curricular Supervisionado em Geografia IV | 144h | Obrigatória | | | |
| | | | História dos Afrodescendentes no Brasil | 64h | Optativa | | | |
| | | | História da África | 64h | Optativa | | | |
| | | | História da África Contemporânea | 64h | Optativa | Geografia e Práticas Pedagógicas para Educação do/no Campo | 64h | Optativa |
| | | | Perspectivas Historiográficas em Educação para as I Étnico-Raciais | 64h | Optativa | | | |
| | | | História dos Afrodescendentes no Brasil | 64h | Optativa | | | |
| | | | Geografia do Espaço e Cidadania | 64h | Optativa | | | |
| Direitos Humanos | 64h | Optativa | | | | | | |
| Cultura Brasileira | 64h | Optativa | | | | | | |
| UNIR | UNIR | Geo-história Cultural e Afro-Brasileira | 60h | Obrigatória | | | | |
| | | Antropogeografia | 80h | Obrigatória | | | | |
| | | cos em História da Cultura Africana e Afro-brasileira | 60h | Optativa | | | | |

⁹³ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos nos seus objetivos, ementas e/ou bibliografias questões relativas à diversidade étnico-racial.

⁹⁴ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos nos seus objetivos, ementas e/ou bibliografias questões relativas à diversidade étnico-racial (p. 50).

⁹⁵ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos na sua ementa a discussão sobre Colonialismo e Neocolonialismo, e na bibliografia complementar consta a obra CANÊDO, L.B. *A descolonização da Ásia e da África*. 4. ed. São Paulo: Atual Editora Ltda., 1986.

⁹⁶ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos nos seus objetivos, ementas e/ou bibliografias questões relativas à diversidade étnico-racial.

⁹⁷ Disciplina não encontrada no PPC do curso.

| | | | | | | | |
|-------|---------------------|---|-----|-------------|--|-----|-------------|
| Norte | | cos em História da Cultura Africana e Afro-brasileir | 60h | Optativa | | | |
| | | Escravidão nas Américas ⁹⁹ | 60h | Optativa | | | |
| | | História e Historiografia da Escravidão no Brasil Imperial ¹⁰⁰ | 60h | Optativa | | | |
| | UFNT | Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER) | 90h | Obrigatória | Geografia da População ¹⁰¹ | 75h | Obrigatória |
| | | Geografia Cultural | 60h | Optativa | Estágio Supervisionado em Geografia I ¹⁰² | 90h | Obrigatória |
| | | Geografia e Diversidade | 60h | Optativa | | | |
| | UFT | Geografia da África | 60h | Optativa | Prática de Ensino e Diversidades ¹⁰³ | 60h | Obrigatória |
| | | Amazônia, Fronteiras e Territórios | 60h | Optativa | | | |
| | | Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência | 60h | Optativa | | | |
| | UFRR | Geografia da População | 60h | Obrigatória | | | |
| | | Regionalização do Espaço Brasileiro | 60h | Obrigatória | | | |
| | | Geografia da Amazônia | 60h | Obrigatória | | | |
| | | Geografia de Roraima | 60h | Obrigatória | | | |
| | | Geografia das Populações Indígenas e Ribeirinhas | 60h | Obrigatória | | | |
| | UFAC ¹⁰⁴ | Geografia da População | 60h | Obrigatória | | | |
| | | Geografia Urbana | 60h | Obrigatória | | | |
| | UNIFAP | Educação e Relações Étnico-Raciais | 60h | Obrigatória | Geografia Urbana ¹⁰⁵ | 60h | Obrigatória |

⁹⁸ Disciplina não encontrada no PPC do curso.

⁹⁹ Disciplina não encontrada no PPC do curso.

¹⁰⁰ Disciplina não encontrada no PPC do curso.

¹⁰¹ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos nos seus objetivos, ementas e/ou bibliografias questões relativas à diversidade étnico-racial. (p. 74).

¹⁰² Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos na sua ementa que ela possui o item “Identificação de processos de inserção escolar, voltadas à educação especial, indígena e quilombola” (p. 161) e “Observação das experiências desenvolvidas na escola campo no contexto de educação especial inclusiva, indígena e quilombola” (p. 162).

¹⁰³ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos na sua ementa que ela possui o item “Analisar situações concretas e significados que impedem a reformulação de visões preconceituosas a respeito dos segmentos étnico-raciais” (p. 73).

¹⁰⁴ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos nos seus objetivos, ementas e/ou bibliografias questões relativas à diversidade étnico-racial.

¹⁰⁵ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos na sua ementa que ela possui o item - BIBLIOGRAFIA BÁSICA - CAMPOS, Andreino. *Do quilombo à favela: a produção do espaço criminalizado no rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

| | | | | | | | |
|------------------------------------|---|--|-------------|---|-----------------------------------|-------------|-------------|
| UFOPA | | | | | Geografia Cultural ¹⁰⁶ | 75h | Obrigatória |
| | Educação e Relações Étnico-Raciais | 75h | Obrigatória | Geografia Política ¹⁰⁷ | 60h | Obrigatória | |
| | Geografia das Lutas Sociais | 60h | Optativa | Geografia Agrária I ¹⁰⁸ | 60h | Obrigatória | |
| | | | | Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação ¹⁰⁹ | 75h | Obrigatória | |
| | A Geografia dos Quilombos: Território, Territorialidade e Cultura | 60h | Optativa | Geografia Agrária II ¹¹⁰ | 60h | Optativa | |
| | | | | Estágio Docente em Geografia I ¹¹¹ | 140h | Obrigatória | |
| | UFPA Campus Guamá | Educação Ambiental | 68h | Obrigatória | Antropologia Cultural | | |
| | | Espaços Técnicos e Indústria | 60 h | Obrigatória | | | |
| | | Geografia da Amazônia | 68h | Obrigatória | | | |
| | | Didática do Ensino de Geografia Aplicada à Educação do Campo | 60h | Obrigatória | | | |
| Geografia da População | | 68h | Obrigatória | | | | |
| Metodologia do Ensino de Geografia | | 68h | Obrigatória | | | | |
| Geografia Regional do Brasil | | 68h | Obrigatória | | | | |
| Geografia Agrária | | 68h | Obrigatória | | | | |
| Geografia Urbana | | 68h | Obrigatória | | | | |
| Teoria dos Movimentos Sociais | | 60h | Obrigatória | | | | |
| Geografia Geral do Brasil | 60h | Obrigatória | | | | | |

¹⁰⁶ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos na sua ementa que ela possui o item “A Geografia Cultural e o estudo das comunidades locais, grupos indígenas e populações negras da Amazônia” (p. 100).

¹⁰⁷ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos na sua ementa que ela possui o item “10. Etnias, religiões e o conflito civilizatório” (p. 43).

¹⁰⁸ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos na sua ementa que ela possui o item “Bibliografia básica: ALMEIDA, A. W. B. Universalização e localismo: movimentos sociais e crise dos padrões tradicionais de relação política na Amazônia: In: ALMEIDA, A. W. B. *Os Quilombos e as novas etnias*. Manaus: UEA Edições, 2011. p. 15-33.

¹⁰⁹ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos na sua ementa que ela possui o item “Bibliografia Básica: SOUZA, Jessé. *Como o racismo criou o Brasil*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021”.

¹¹⁰ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos na sua ementa que ela possui o item “Bibliografia básica: OLIVEIRA, A. U. Camponeses, Indígenas e quilombolas em luta no campo: a barbárie aumenta. In: *Conflitos no Campo – Brasil 2015* [Coordenação: Antônio Canuto, Cássia Regina da Silva Luz, Thiago Valentim Pinto Andrade - Goiânia]: CPT Nacional – Brasil, 2015. 240 páginas: fotos, tabelas de vários autores.

¹¹¹ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos na sua ementa que ela possui o item “2. Os espaços de atuação do professor de Geografia em Santarém e as especificidades da Escola Ribeirinha, Escola Quilombola e Escola indígena” (47).

| | | | | | | |
|--|--------|---|-----|-------------|--|-----------------|
| | | Geografia do Espaço Mundial | 60h | Obrigatória | | |
| | | Geografia Econômica | 68h | Obrigatória | | |
| | | Política e Legislação da Educação do Campo | 60h | Obrigatória | | |
| | | Geografia Política | 68h | Obrigatória | | |
| | | Introdução à Educação do Campo | 60h | Obrigatória | | |
| | | Teoria Regional e Regionalização | 68h | Obrigatória | | |
| | | Introdução à Cartografia | 60h | Obrigatória | | |
| | | Geografia Física | 68h | Obrigatória | | |
| | | Geografia Humana | 60h | Obrigatória | | |
| | | Metodologia e Técnica Científica | 60h | Obrigatória | | |
| | | Tópicos de Filosofia Moderna | 60h | Obrigatória | | |
| | | Pensamento Social Brasileiro | 60h | Obrigatória | | |
| | | História do Pensamento Geográfico | 68h | Obrigatória | | |
| | UFPA | Geografia e Cultura Afrobrasileira e Indígena | 60h | Obrigatória | | |
| | campus | Geografia Cultural | 60h | Obrigatória | | |
| | Cametá | Formação Histórica e Territorial do Brasil | 45h | Obrigatória | | |
| | UFPI | | | | Geografia da População | 60h Obrigatória |
| | | | | | Geografia Política e Geopolítica | 60h Obrigatória |
| | | | | | Filosofia da Educação ¹¹² | 60h Obrigatória |
| | | | | | Geografia da Indústria, Comércio e Serviços ¹¹³ | 60h Obrigatória |
| | | | | | Seminário de Introdução ao Curso de Geografia ¹¹⁴ | 15h Obrigatória |

¹¹² Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos na sua ementa que ela possui os itens “Bibliografia complementar AMÂNCIO, I. *África-Brasil-África: matrizes, heranças e diálogos contemporâneos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008; MOORE, C. *A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro*. 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2010”.

¹¹³ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos na sua ementa que ela possui o item “Bibliografia complementar: AMÂNCIO, I. *África-Brasil-África: matrizes, heranças e diálogos contemporâneos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008, e MOORE, C. *A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro*. 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2010”.

¹¹⁴ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos na sua ementa que ela possui o item “Bibliografia complementar BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica*. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2008”.

| | | | | | | | | | | | | |
|--|-----|-------------|--|--|--|-----|-------------|--|--|---------------------------------------|-----|-------------|
| UNIFESSPA <i>campus</i> Marabá | | | | | Formação Territorial do Brasil | 68h | Obrigatória | | | | | |
| | | | | | Geografia da População | 68h | Obrigatória | | | | | |
| | | | | | Política e Legislação Educacional | 68h | Obrigatória | | | | | |
| | | | | | Cartografia Social | 68h | Optativa | | | | | |
| | | | | | Geografia Agrária | 68h | Obrigatória | | | | | |
| | | | | | UNIFESSPA <i>Campus</i> Xinguara | | | | | História do Pensamento Geográfico | 68h | Obrigatória |
| | | | | | | | | | | Geografia do Brasil | 68h | Obrigatória |
| | | | | | | | | | | Introdução ao Ensino de Geografia | 68h | Obrigatória |
| | | | | | | | | | | Trabalho de Campo e Geografia I | 68h | Obrigatória |
| | | | | | | | | | | Trabalho de Campo e Geografia II | 68h | Obrigatória |
| | | | | | | | | | | Teoria Regional e Regionalização | 68h | Obrigatória |
| | | | | | | | | | | Geografia Humana | 68h | Obrigatória |
| | | | | | | | | | | Geografia Agrária | 68h | Obrigatória |
| | | | | | | | | | | Geografia Urbana | 68h | Obrigatória |
| | | | | | | | | | | Geografia da Amazônia | 68h | Obrigatória |
| | | | | | | | | | | Geografia dos Movimentos Sociais | 68h | Obrigatória |
| | | | | | | | | | | Geografia do Sul e Sudeste do Pará | 68h | Obrigatória |
| | | | | | | | | | | Geografia Cultural | 68h | Obrigatória |
| | | | | | | | | | | Geografia e Gênero | 51h | Optativa |
| | | | | | | | | | | Campeinato e Comunidades Tradicionais | 51h | Optativa |
| Geografia Econômica | 68h | Obrigatória | | | | | | | | | | |
| Geografia da População | 68h | Obrigatória | | | | | | | | | | |
| Geografia Política | 68h | Obrigatória | | | | | | | | | | |
| Organização do Espaço Mundial | 68h | Obrigatória | | | | | | | | | | |
| Pesquisa no Ensino de Geografia I - Local e Regional | 68h | Obrigatória | | | | | | | | | | |
| Pesquisa no Ensino de Geografia II - Diversidade Étnico-Racial | 68h | Obrigatória | | | | | | | | | | |
| Fundamentos da Educação no Brasil | 68h | Obrigatória | | | | | | | | | | |
| Estágio Docente I | 68h | Obrigatória | | | | | | | | | | |
| Estágio Docente II | 68h | Obrigatória | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|------------------------------------|-------------|--------------------------------|--|-------------|-------------|
| | | | | | Estágio Docente III | 68h | Obrigatória |
| | | | | | TCC I | 68h | Obrigatória |
| | | | | | TCC II. | 68h | Obrigatória |
| Sudeste | UFOP | Educação Étnico-Racial | 60h | Obrigatória | Educação e Direitos Humanos | 30h | Optativa |
| | UNIFAL | Educação e Relações Étnico-Raciais | 60h | Obrigatória | Geografia da População | 60h | Obrigatória |
| | | | | | Didática | 90h | Obrigatória |
| | | | | | Fundamentos da Educação Inclusiva I | 30h | Obrigatória |
| | | | | | História do Brasil | 60h | Obrigatória |
| | | | | | Formação do Território Brasileiro | 30h | Obrigatória |
| | | | | | Geografia Cultural | 30h | Optativa |
| | | | | | Geografia da África | 30h | Optativa |
| | | | | | Fundamentos de Educação Históricas e Filosóficas da Educação | 60h | Obrigatória |
| | Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação | 60h | Obrigatória | | | | |
| | UFJF | Diáspora Africana no Brasil | 60h | Optativa | Geografia Agrária | 60h | Obrigatória |
| | | | | | Geografia Urbana | 60h | Obrigatória |
| | | | | | Geografia Política | 60h | Obrigatória |
| Organização do Espaço Mundial | | | | | 60h | Obrigatória | |
| Geografia da África e seu Ensino na Educação Básica | | 30h | Obrigatória | Formação Territorial do Brasil | 60h | Obrigatória | |

| | | | | | | | |
|---------|--|--|-----|-------------|--|------|-------------|
| | | | | | | | |
| | | | | | Geografia da População | 60h | Obrigatória |
| | | | | | Sociedade e Natureza | 60h | Optativa |
| | | Educação e Diversidade Étnico-Racial | 60h | Obrigatória | Geografia e Movimentos Sociais | 60h | Optativa |
| | | | | | Geografia da América Latina | 60h | Optativa |
| | | | | | Arte e Cultura Afro-Brasileira | 60h | Optativa |
| UFMG | | África: na Nova Ordem Mundial | 60h | Optativa | | | |
| UFSCAR | | Diversidade e Identidade Cultural na Sociedade Brasileira ¹¹⁵ | 30h | Optativa | Prática de Ensino em Geografia I – Estágio Supervisionado | 201h | Obrigatória |
| | | O Negro na Complexidade Educacional Brasileira | 30h | Optativa | Prática de Ensino em Geografia II – Estágio Supervisionado | 201h | Obrigatória |
| | | | | | Geografia da População | 30h | Obrigatória |
| UFSJ | | Educação e Diversidade | 66h | Obrigatória | Relações Étnico-Raciais e Ensino de Geografia | 33h | Optativa |
| | | | | | Geografia da População | 66h | Obrigatória |
| UNIFESP | | | | | Emergência Urbana: Debates sobre as Cidades | 30h | Obrigatória |
| | | | | | Culturas da Cidade | 60h | Obrigatória |
| | | | | | Questões Agrárias e Relações Cidade/Campo | 60h | Obrigatória |

¹¹⁵ Disciplina não consta no atual PPC do curso.

| | | | | | | | | |
|----------------------|-----|---|-----|----------|---|---|-------------|-------------|
| | | | | | Práticas Geográficas Pedagógicas Programadas I | 30h | Obrigatória | |
| | | | | | Território e Política | 30h | Obrigatória | |
| | | | | | Formação Social, Territorial e Econômica Brasileira | 60h | Obrigatória | |
| | | | | | Teorias em Educação e Cultura | 60h | Obrigatória | |
| | | | | | Estágio Supervisionado IV | 100h | Obrigatória | |
| | | | | | Território e Política | 30h | Obrigatória | |
| | | | | | Cidade, Desigualdades Educacionais e Currículo | 60h | Obrigatória | |
| | | | | | Formação social, territorial e econômica brasileira | 60h | Obrigatória | |
| | UFU | | | | | Geografia Cultural | 60h | Obrigatória |
| | | | | | | Geografia da População | 60h | Obrigatória |
| | | | | | | Educação Geográfica, Currículo e Cultura Brasileira | 60h | Optativa |
| | | | | | | Ensino de Geografia Afro-Brasileira | 60h | Optativa |
| | | | | | | Geografia de Minas Gerais | 60h | Optativa |
| | | | | | | Geografia Regional do Brasil | 60h | Obrigatória |
| | UFV | História e Cultura Afro-Brasileira ¹¹⁶ | | 60h | Optativa | Geografia e Representação do Espaço Geográfico | 60h | Obrigatória |
| | | | | | | Naturezas e Sociedades | 60h | Obrigatória |
| | | | | | | Geografia Urbana | 90h | Obrigatória |
| | | | | | | Formação do Território Brasileiro | 60h | Obrigatória |
| | | | | | | Tópicos Especiais em Ensino de Geografia | 60h | Optativa |
| | | | | | | Geografia do Espaço Rural | 90h | Obrigatória |
| | | | | | | Relações Campo e Cidade | 60h | Optativa |
| Geografias Africanas | | | 60h | Optativa | Geopolítica do Espaço Mundial | 60h | Obrigatória | |
| | | | | | Regionalização do Espaço Brasileiro | 60h | Obrigatória | |
| | | | | | Geografia da América Latina | 60h | Optativa | |

¹¹⁶ Disciplina não consta no atual PPC do curso.

| | | | | | | | |
|--|-------|--|-----|-------------|--|------|-------------|
| | | | | | Movimentos Sociais e Territórios | 60h | Optativa |
| | | | | | Prática de Ensino de Geografia | 120h | Obrigatória |
| | UFES | Educação das Relações Étnico-raciais | 60h | Obrigatória | Educação e Diversidade ¹¹⁷ | 60h | Obrigatória |
| | | | | | Geografia Agrária do Espírito Santo ¹¹⁸ | 60h | Optativa |
| | | | | | Política e Organização da Educação Básica ¹¹⁹ | 60h | Obrigatória |
| | | | | | Geografia Humana e Cultural do Brasil ¹²⁰ | 60h | Optativa |
| | UFRJ | Geografia Regional da África | 60h | Optativa | Geografia da População | 60h | Obrigatória |
| | UFTM | Tópicos em História da cultura Africana e Afro-Brasileira I; ¹²¹ Tópicos em História da Cultura Africana e Afro-Brasileira II; ¹²² Escravidão Africana nas Américas; ¹²³ História e Historiografia da Escravidão no Brasil Imperial ¹²⁴ | | | Sociedade e Cultura | 60h | Obrigatória |
| | | | | | Geografia da População | 60h | Obrigatória |
| | | | | | Geografia e Movimentos Socioterritoriais | 45h | Optativa |
| | UFVJM | | | | Espaço e Poder | 75h | Obrigatória |
| | | | | | Geografias Feministas | 60h | Optativa |

¹¹⁷ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos na sua ementa que ela possui o item “Objetivos: Discutir os desafios da formação cidadã na perspectiva da diversidade dos diferentes grupos étnico-sociais”.

¹¹⁸ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos na sua ementa que ela possui o item “Ementa: A questão agrária no estado do Espírito Santo. Apropriação das condições naturais de existência no Espírito Santo. Produção e distribuição dos produtos agrícolas no Espírito Santo. Estrutura fundiária e os conflitos agrários no Espírito Santo. Territórios agrários no Espírito Santo. Etnias e territorialidades no Espírito Santo. Saberes agrários no Espírito Santo”.

¹¹⁹ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos na sua ementa que ela possui o item “Objetivos: O direito à educação em sua universalidade para além da idade-série da educação escolar incluindo segmentos historicamente excluídos (pessoas com deficiência, populações de rua, quilombolas e do campo, jovens e adultos e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas)”.

¹²⁰ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos na sua ementa que ela possui o item “Ementa: O Processo de Formação do Território. Processos de Miscigenação. Formação da Sociedade Brasileira. As Estruturas Sociais de Poder. A Sociedade Escravocrata Colonial Brasileira. Formação da Sociedade Urbano-Industrial Brasileira. As Minorias Étnicas no Território. Herança Histórica e Cultural Brasileira. Desenraizamento/desterritorialização. Diversidade Cultural e Organização do Espaço Brasileiro”.

¹²¹ Disciplina não consta no atual PPC do curso.

¹²² Disciplina não consta no atual PPC do curso.

¹²³ Disciplina não consta no atual PPC do curso.

¹²⁴ Disciplina não consta no atual PPC do curso.

| | | | | | | | | |
|---|---|----------|-------------|--|---|------|-------------|-----|
| | | | | | Geografia Política e Geopolítica na Educação Escolar | 60h | Optativa | |
| | | | | | Geografia do Brasil: Formação Territorial | 75h | Obrigatória | |
| | | | | | Direitos Humanos e Diversidade | 75h | Obrigatória | |
| | | | | | Fundamentos e Práticas de Ensino em Geografia | 75h | Obrigatória | |
| | | | | | População, Pobreza e Desigualdade | 60h | Optativa | |
| | | | | | Antropologia Cultural | 60h | Obrigatória | |
| | | | | | Arqueologia e História Indígena Antes do Contato | 60h | Optativa | |
| | | | | | Fundamentos da Arqueologia | 60h | Optativa | |
| | | | | | Movimentos Sociais e Educação do Campo | 75h | Optativa | |
| | | | | | Prática de Ensino Educação e Sociedade ¹²⁵ | 100h | Obrigatória | |
| | | | | | UFF | | | 60h |
| | Ética, Ambiente e Sociedade | | Obrigatória | | | | | |
| | Práticas Educativas | 100h | Obrigatória | | | | | |
| | Ecologia | 60h | Obrigatória | | | | | |
| | Pesquisa e Prática Educativa | 160h | Obrigatória | | | | | |
| | Biogeografia | 60h | Obrigatória | | | | | |
| | Geografia Econômica | 60h | Obrigatória | | | | | |
| | Geografia da Indústria | 60h | Obrigatória | | | | | |
| | Geografia Agrária | 60h | Obrigatória | | | | | |
| | Geografia Urbana | 60h | Obrigatória | | | | | |
| | Antropologia I | 60h | Obrigatória | | | | | |
| | Gênero e Sexualidade na Escola ¹²⁶ | | Optativa | | | | | |
| Geografia e Movimentos Sociais ¹²⁷ | | Optativa | | | | | | |
| Poluição Ambiental | 60h | Optativa | | | | | | |

¹²⁵ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos na sua ementa que ela possui o item “Ementa: [...] Relações Étnico-raciais no ambiente escolar” (p. 95).

¹²⁶ Disciplina não consta no PPC, mas consta no sistema de disciplinas disponível em: <https://www.uff.br/curso/geografia-licenciatura-niteroi/>.

¹²⁷ Disciplina não consta no PPC, mas consta no sistema de disciplinas disponível em: <https://www.uff.br/curso/geografia-licenciatura-niteroi/>.

| | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|--|-----|-------------|---|---------------------|-------------|-------------|--|-------------|--|--|----------|-------------|
| | | | | | Educação Especial I | 60h | Optativa | | | | | | |
| UFF Campus Angra dos Reis | Relações Étnico-Raciais e Educação | 45h | Optativa | Antropologia e Educação | 60h | Optativa | | | | | | | |
| | | | | Espaço, Diferenças e Educação | 60h | Obrigatória | | | | | | | |
| | | | | Etnomatemática Educação e Formação Humana | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| UFRRJ | Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola | 30h | Obrigatória | Geografia do Mundo Contemporâneo | 60h | Obrigatória | | | | | | | |
| | Geografia da África | 60h | Optativa | Geografia Cultural | 30h | Optativa | | | | | | | |
| | | | | Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Geografia | 40h | Obrigatória | | | | | | | |
| UNIPAMPA | Geografia Africana e Afro-Brasileira | 60h | Obrigatória | Análises Políticas do Espaço Geográfico | 60h | Obrigatória | | | | | | | |
| | | | | Geografia da população | 60h | Obrigatória | | | | | | | |
| | | | | História do Rio Grande do Sul | 60h | Optativa | | | | | | | |
| | | | | Geografias do Brasil | 60h | Obrigatória | | | | | | | |
| | | | | Estudos das Diversidades Étnico-Raciais, de Gênero, Geracional e Religiosas | 60h | Optativa | | | | | | | |
| | | | | UFFS | | | | Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II | 120h | Obrigatória | | | |
| | | | | | | | | História da Fronteira Sul | 60h | Obrigatória | | | |
| | | | | UNILA | | 60h | Obrigatória | América: Invasão, Colonização e Resistência à Modernidade | 60h | Optativa | | | |
| | | | | | | | | Etnologia Indígena | 60h | Optativa | | | |
| | | | | | | | | História, Eurocentrismo e Encobrimento da África e da Ásia | 60h | Obrigatória | África Contemporânea: Colonização, Independência e Resistência à Modernidade | 60h | Optativa |
| | | | | | | | | | | | Dinâmica Territorial da População | 60h | Obrigatória |
| | | | | | | | | 30h | Obrigatória | América Latina no Cinema e Audiovisual | 60h | Optativa | |

| | | | | | | | | |
|-----|-------------------------------------|---|-------------|-----|--|--|-------------|-------------|
| Sul | UFPEL | | | | Território, Identidade e Diversidade | 60h | Obrigatória | |
| | | | | | Geografia Cultural | 60h | Obrigatória | |
| | | | | | Fundamentos Sócio-Histórico Filosófico da Educação | 60h | Obrigatória | |
| | | | | | Formação Territorial do Brasil | 60h | Obrigatória | |
| | | | | | Formação Territorial do Continente Africano | 60h | Obrigatória | |
| | | | | | Formação Territorial da América Latina | 60h | Obrigatória | |
| | | | | | Formação Territorial do Rio Grande do Sul | 60h | Optativa | |
| | | | | | Geografia Política | 60h | Obrigatória | |
| | | | | | Geografia Econômica | 60h | Obrigatória | |
| | | | | | Geografia e Inclusão Escolar | 60h | Obrigatória | |
| | | | | | Geografia Urbana | 60h | Obrigatória | |
| | | | | | Teoria e Prática Pedagógica | 60h | Obrigatória | |
| | | | | | Fundamentos Psicológicos da Educação | 60h | Obrigatória | |
| | | | | | Cartografia Tátil | 60h | Optativa | |
| | | | | | Antropologia Ecológica | 60h | Optativa | |
| | Geografia da População | 60h | Obrigatória | | | | | |
| | Juventude Rural e Espaço Geográfico | 60h | Optativa | | | | | |
| | UFSC | | | | | Organização Escolar I | 72h | Obrigatória |
| | | | | | | Organização Escolar II | 72h | Obrigatória |
| | | | | | | Geografia da América Latina | 72h | Optativa |
| | UFSM | | | | | Geografia: Ética e Cidadania | 60h | Obrigatória |
| | | | | | | Sociedade e Natureza | 60h | Obrigatória |
| | | | | | | Geografia Cultural | 60h | Obrigatória |
| | | | | | | Geografia da População | 60h | Obrigatória |
| | | | | | | Geografia do Brasil | 75h | Obrigatória |
| | | | | | | Geografia do Mundo Contemporâneo | 75h | Obrigatória |
| | UFPR | Diversidade Étnico-Racial, Gênero e Sexualidade | | 30h | Obrigatória | Dinâmicas Geográficas no Espaço Paranaense | 75h | Obrigatória |

¹²⁸ Disciplina não consta no atual PPC do curso.

| | | | | | | | | |
|--|------|-------------|--|--|---|--|---|-------------|
| | | | | | Dinâmicas Populacionais e Sociais na Geografia | 75h | Obrigatória | |
| | | | | | Geografia Rural | 75h | Obrigatória | |
| | | | | | Produção do Espaço Brasileiro | 60h | Obrigatória | |
| | | | | | América Latina: Geografias Diversas e Desiguais | 60h | Optativa | |
| | | | | | Geografia da África | 60h | Optativa | |
| | | | | | Geografia dos Movimentos Sociais | 60h | Optativa | |
| | | | | | Geography and Cultural Studies of Brazil Regional | 45h | Optativa | |
| | | | | | A Compreensão do Sistema Mundo I | 60h | Obrigatória | |
| | FURG | | | | | Regionalização do Espaço Mundial | 60h | Obrigatória |
| | | | | | | Geografia da População | 60h | Obrigatória |
| | | | | | | Geografia Humana do Brasil | 60h | Obrigatória |
| | | | | | | Geografia e Meio Ambiente | 60h | Obrigatória |
| | | | | | | Geografia do Rio Grande do Sul | 60h | Obrigatória |
| | | | | | | Geografia Agrária | 60h | Obrigatória |
| | | | | | | Geografia Cultural | 60h | Obrigatória |
| | | | | | | Geografia e Gênero | 60h | Optativa |
| | | | | | | Organização Espacial da Pesca | 60h | Optativa |
| | | | | | | História e Cultura Afro-Brasileira | 45h | Obrigatória |
| | | | | | | Temas Contemporâneos no Ensino de Geografia I ¹²⁹ | 60h | Obrigatória |
| | | | | | | UFRGS | Geografias Descoloniais: Educação para as Relações Étnico-Raciais | 90h |
| Estágio Supervisionado em Geografia II | 90h | Obrigatória | | | | | | |
| Introdução ao Pensamento Social ¹³⁰ | 60h | Obrigatória | | | | | | |
| Educação e Diversidade ¹³¹ | 30h | Obrigatória | | | | | | |

¹²⁹ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos na sua ementa que ela possui o item “Ementa: Temas emergentes no ensino de Geografia, tais como gêneros e sexualidades, questões étnico-raciais, educação inclusiva e educação ambiental, e suas construções tecidas em relação à produção do espaço geográfico. A operacionalidade dos conceitos geográficos para a compreensão dos temas contemporâneos”.

¹³⁰ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos nos seus objetivos, ementas e/ou bibliografias questões relativas à diversidade étnico-racial.

¹³¹ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos nos seus objetivos, ementas e/ou bibliografias questões relativas à diversidade étnico-racial.

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|-----|-------------|
| | | | | | Seminário de Prática II ¹³² | | |
| | | | | | Estudos de Regiões Continentais: | | |
| | | | | | Educação e Relações Étnico-Raciais – EaD | 60h | Obrigatória |
| | | | | | Práticas Reflexivas em Geografia III – Processos Metodológicos Interdisciplinares - EaD | 60h | Obrigatória |

Fonte: Elaborado pelo autor.

¹³² Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos nos seus objetivos, ementas e/ou bibliografias questões relativas à diversidade étnico-racial.

Conforme o quadro acima, excetuando-se a UFAM, que como vimos anteriormente respondeu de maneira negativa ao nosso questionamento sobre o cumprimento do estabelecido nas Leis nºs 10.639/2003 e/ou 11.645/2008, bem como o estabelecido pela Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, todos os cursos de Licenciatura em Geografia aqui analisados declararam possuir uma ou mais disciplinas, específicas ou não, optativas ou obrigatórias, que contemplariam o estabelecido nas Leis nºs 10.639/2003 e/ou 11.645/2008, bem como o estabelecido no Parecer nº 3, de 10 de março de 2004, homologado pela Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.

Ou seja, a quase totalidade das instituições afirmaram que sua estrutura curricular contempla a educação das relações étnico-raciais, a partir de uma perspectiva que apresenta as contribuições positivas das populações negras nas áreas social, econômica e política brasileiras, entre outras. Mais precisamente, nosso levantamento identificou 389 (trezentas e oitenta e nove) disciplinas. Desse total, 123 (cento e vinte três), 31,5%, são disciplinas que, segundo os cursos, abordam de maneira específica o estabelecido nas Leis nºs 10.639 e/ou 11.645; 270 (duzentas e setenta), 67,8%, são de caráter obrigatório e 119 (cento e dezenove), ou 32,2%, são de caráter optativo.

Como registrado nas notas de rodapé, constatamos que parte dessas disciplinas não foram inicialmente citadas pelos cursos, apesar de nelas estar presente na sua descrição alguma referência às questões étnico-raciais. O contrário também aconteceu, ou seja, algumas instituições informaram que determinada(s) disciplina(s) abordava(m) em seus conteúdos as relações étnico-raciais, porém tal(is) não constava(m) dos PPCs atuais dessas IES. Outro ponto que chamou a atenção é a disparidade entre o tratamento dado às questões nas instituições multicampi e entre os cursos presenciais e EaD. Em mais de uma IES notamos a presença das questões étnico-raciais no *campus* sede, mas a sua ausência nos demais, e a presença dessas questões nos PPCs dos cursos EaD e sua ausência nos cursos presenciais.

Essas disciplinas podem ser agrupadas em duas grandes áreas com as quais estariam mais relacionadas. O primeiro grupo é formado por aquelas disciplinas do campo da educação, quase sempre ofertadas pelos departamentos de educação e/ou cursos de pedagogia¹³³. Nesse grupo estariam disciplinas como Educação das Relações Étnico-Raciais¹³⁴, Psicologia da Educação, Educação Diferenciada, Educação e Diversidade, Educação em Direitos Humanos, etc. O segundo grupo engloba as disciplinas do campo da Geografia propriamente dito, que,

¹³³ Em alguns PPCs, como o caso da UFMT, essas disciplinas encontram-se agrupadas no Núcleo Pedagógico.

¹³⁴ Como veremos mais adiante, há disciplinas com tal nomenclatura ofertadas pelos cursos de Geografia e que, portanto, não estariam incluídas neste grupo.

por sua vez, poderia ser dividido em subgrupos e/ou subtemas da própria Ciência Geográfica. Notemos que presença das questões étnico-raciais foi citada pelas IES nos mais diversos campos da Geografia, de disciplinas já consolidadas como Geografia da População, Geografia Física, Geografia Agrária, etc., até disciplinas mais específicas como, por exemplo, Geografia e Relações Étnico-Raciais, Geografias Descoloniais: Educação para as Relações Étnico-Raciais, entre outras.

CAPÍTULO 5 – A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS DISCIPLINAS

No capítulo anterior analisamos as respostas dos PPCs quanto ao primeiro questionamento feito aos cursos de Geografia das universidades públicas no sentido de compreender se eles contemplam a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), ou seja, se estão em consonância com a referida legislação e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Com isso, pudemos identificar se havia~~m~~ e quais seriam os componentes curriculares (disciplinas - específicas ou não; projetos e/ou outras atividades) que incluíam a temática relações étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP nº 3/2004.

Agora, diante das afirmativas contidas nos PPCs quanto ao cumprimento das legislações e diretrizes curriculares atinentes à educação das relações étnico-raciais, e da identificação das disciplinas nas quais estariam sendo desenvolvidas tais atividades em consonância com as mesmas, procuraremos atingir outros dois objetivos específicos desta pesquisa, mais especificamente os objetivos 3 e 4: analisar se existem e quais são os conteúdos programáticos e atividades curriculares que propiciam uma compreensão espacial das relações étnico-raciais; verificar, nas bibliografias indicadas e demais referências utilizadas, se há pontos de vistas diversos como, por exemplo, a presença de geógrafas/os negras/os com seus pontos de vista próprios sobre a abordagem espacial da questão racial na Geografia.

Assim como fizemos em relação aos PPCs, no que se refere aos programas/planos de disciplinas e seus conteúdos, acreditamos ser importante pontuar que esses documentos também devam ser analisados enquanto produtos elaborados por sujeitos, que estão inseridos num tempo histórico e numa realidade socioespacial, e que por isso elegem a produção e reprodução de um determinado currículo, de um determinado conhecimento.

E, nesse caso, trata-se de uma produção que resulta sobretudo de uma ação individual, não somente, ou seja, de uma ação da/do docente que irá ministrar a disciplina, mesmo que essas ações estejam de alguma maneira orientadas pelo trabalho coletivo dos demais sujeitos que propuseram o PPC. Essa constatação é importante porque, quando se trata dos conteúdos curriculares de uma disciplina universitária específica, é preciso ter em mente que cada docente tem uma importante e subjetiva autonomia para selecionar, por exemplo, as referências que serão utilizadas na disciplina a qual irá ministrar, desde que atenda a alguns pressupostos

básicos, definidos pelo PPC do curso.

Ciente das premissas acima, nossa análise foi realizada no sentido de constatar qual lugar ocupam, nos PPCs dos cursos de Geografia das universidades públicas federais, as disciplinas que abordam a educação das relações étnico-raciais. Quais suas características? Quais seus objetivos? O que dizem suas ementas? Quem são as autorias eleitas pelos cursos/disciplinas como aquelas capazes de transmitir uma formação (racialmente) cidadã? Quais são os posicionamentos dessas autorias em relação às questões étnico-raciais que estão presentes nos projetos de formação inicial de professoras e professores? As respostas a essas e outras indagações feitas aos cursos de Geografia das universidades públicas federais nos possibilitam compreender um pouco mais como tem ocorrido a implementação da educação das relações étnico-raciais nesses currículos.

Devido à quantidade e diversidade de disciplinas citadas pelos cursos, decidimos focar nossa análise naquelas diretamente relacionadas com os objetivos específicos desta pesquisa, ou seja, as disciplinas do campo da Geografia que abordam as relações étnico-raciais. E, dentre elas, priorizamos aquelas de caráter obrigatório. Porém, cabem algumas considerações a respeito das disciplinas de caráter optativo, que serão feitas mais adiante.

5.1 Disciplinas optativas e o ensino da “Educação das Relações Étnico-Raciais” nos PPCs do curso de Geografia

Conforme dissemos anteriormente, nosso levantamento identificou 389 (trezentas e oitenta e nove) disciplinas (Quadro 7). Desse quantitativo, 119 (cento e dezenove), ou 32,2%, são de caráter optativo. O que significa dizer que quase 1/3 das disciplinas responsáveis pela abordagem da educação das relações étnico-raciais foram inseridas nos currículos dos cursos de Geografia das universidades públicas federais, sendo ofertadas nos currículos, como uma opção e não como uma obrigação, contrariando as legislações educacionais e desrespeitando a luta do movimento negro.

Como é possível notar pelo quadro acima, se não fosse pelo seu caráter optativo, aparentemente essas disciplinas estariam aptas para atender às demandas colocadas pelas Leis nºs 10.639/03 e 11.645/08, bem como atender às exigências postas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Importantes temas para o debate em torno das relações étnico-raciais estão presentes na apresentação dessas disciplinas. Merece destaque o quantitativo de disciplinas que se propõe discutir a Geografia do continente africano ou

geografias africanas (13 disciplinas), e para a presença da disciplina *Geografias Negras e Indígenas*, que aparece uma única vez em todos os PPCs analisados. Outros estudos (Anjos, 2005; Mendes e Ratts, 2017), citados anteriormente, constataram algo parecido, o número reduzido de disciplinas, obrigatórias ou não, que discutem a Geografia da África.

Quadro 8 - Disciplinas optativas que abordam as questões étnico-raciais e África.

| Região | IES | Disciplinas específicas | Carga Horária | Outras disciplinas | Carga Horária |
|--------------|---------------------------|---|--|---|---------------|
| Centro-oeste | UnB | Geografia Africana e Afrobrasileira | 60h | Regional do Espaço Brasileiro | 60h |
| | | | | Geografia da Religião | 60h |
| | | | | Geografia da População | 60h |
| | UFG | Geografia da África | 64h | | |
| | | | | Formação Étnico-Racial e Territorial Brasileira | 64h |
| | | | | Geopolítica da África | 64h |
| | UFJ | Geografia, Sujeito e Cultura | 64h | | |
| UFMT | | | Geografia da África | 64h | |
| UFR | | | Geografias Negras e Indígenas | 64h | |
| Nordeste | UFOB | | | Geografia Escolar do Campo | 60h |
| | | | | Geografia Escolar Indígena | 60h |
| | UFBA | Geografia do Espaço Africano | 68h | | |
| | UFS | | | Geografia da África | 60h |
| | UFC | Geografia do Espaço e Cidadania | 64h | | |
| | | | | Espaço-Tempo das Matrizes Religiosas | 64h |
| | | | Geografia e Práticas Pedagógicas para Educação do/no Campo | 64h | |
| Norte | UFT | Geografia da África | 60h | | |
| | UFOPA | Geografia das Lutas Sociais | 60h | | |
| | | A Geografia dos Quilombos: Território, Territorialidade e Cultura | 60h | | |
| | UNIFESSPA campus Xinguara | | | Campesinato e Comunidades Tradicionais | 51h |
| Sudeste | UNIFAL | | | Geografia da África | 30h |
| | UFJF | | | Geografia e Movimentos Sociais | 60h |
| | UFMG | África: na Nova Ordem Mundial | 60H | | |
| | UFSJ | | | Relações Étnico Raciais e Ensino de Geografia | 33h |

| | | | | | |
|-------|-------|------------------------------|---|--|-----|
| | UFU | | | Educação Geográfica, Currículo e Cultura Brasileira | 60h |
| | | | | Ensino de Geografia Afrobrasileira | 60h |
| | UFV | Geografias Africanas | 60h | Tópicos Especiais em Ensino de Geografia | 60h |
| | | | | Movimentos Sociais e Territórios | 60h |
| | UFRJ | Geografia Regional da África | 60h | | |
| UFF | | | Geografia e Movimentos Sociais ¹³⁵ | | |
| Sul | UNILA | | | América: Invasão, Colonização e Resistência à Modernidade | 60h |
| | | | | História, Eurocentrismo e Encobrimento da África e da Ásia | 60h |
| | | | | África Contemporânea: Colonização, Independência e Resistência à Modernidade | 60h |
| | UFPEL | | | Formação Territorial do Rio Grande do Sul | 60h |
| | UFPR | | | Geografia da África | 60h |
| | | | | Geografia dos Movimentos Sociais | 60h |
| | | | | Geography and Cultural Studies of Brazil Regional | 45h |
| UFRGS | | | Seminário de Prática II ¹³⁶ | 60h | |

¹³⁵ A disciplina foi citada pelo curso, não consta no PPC, mas consta no sistema de disciplinas disponível em: <https://www.uff.br/curso/geografia-licenciatura-niteroi/>.

¹³⁶ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos nos seus objetivos, ementas e/ou bibliografias questões relativas à diversidade étnico-racial.

Mas, se a legislação tornou obrigatória a inserção da contribuição das pessoas e coletividades negras para a construção da nação brasileira, como tais conteúdos curriculares optativos podem ser tidos como aqueles capazes de atender a um projeto político e pedagógico capaz de transformar as relações étnico-raciais, nas perspectivas das Leis nºs 10.639/2003 e/ou 11.645/2008, ou mesmo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ou nem mesmo das outras normativas atinentes à formação inicial de professoras(es)? Bem, a resposta a esta pergunta não é exatamente simples, mas, analisando as respostas a nós enviadas pelas instituições sobre o cumprimento ou não das legislações e diretrizes que fundamentam esta pesquisa, podemos ter algumas pistas de como funciona o pensamento de parte daqueles e daquelas que pensam o currículo no ensino superior.

Por vezes, há um entendimento, generalizado, e bastante equivocado, de que a educação das relações étnico-raciais é uma obrigatoriedade que diz respeito somente à educação básica, em virtude da aprovação das Leis nºs 10.639/2003 e/ou 11.645/2008, que alteraram as diretrizes e bases da educação nacional. Esse argumento foi utilizado, textualmente, pelo menos por uma das instituições aqui analisadas. E, observando a realidade, a constatação desse número expressivo de disciplinas optativas nos informa que esse pensamento está presente também em outras tantas universidades pesquisadas. Sem querer prolongar essa discussão, vejamos como esse argumento é carregado de contradições.

Ainda que admitíssemos, com base somente no art. 26-A, que somente nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, como seria possível que se cumprisse tal determinação sem que houvesse no processo de formação inicial das professoras(es), ocorrido nas universidades e faculdades, disciplinas obrigatórias que lhes fornecem os subsídios teóricos e metodológicos para este fim? E, aqui, não estamos nem nos referindo ao fato de esses conteúdos serem oferecidos fora do escopo da Ciência Geográfica. Essa questão abordaremos mais adiante.

O fato é que as diretrizes, de modo geral, são dimensões normativas e reguladoras, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de maneira específica, também o são. Além disso, “na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira” (Brasil, 2004, p. 26), devem ser cumpridas por todos os sistemas de ensino, inclusive, ou principalmente, pelo superior, sem subterfúgios. Por isso, a não inclusão da

educação das relações étnico-raciais a partir de disciplinas obrigatórias pode/deve ser lida ainda como um contramovimento, uma resistência do sistema de ensino superior¹³⁷ ao projeto de educação antirracista proposto pelas leis e diretrizes de que estamos tratando nesta pesquisa. Movimento de resistência esse que demonstra o quanto o racismo estrutural e o pensamento eurocêntrico ainda permeiam as instituições educativas públicas brasileiras.

5.2 Disciplinas obrigatórias e o ensino da “Educação das Relações Étnico-Raciais” nos PPCs dos cursos de Geografia

Como temos dito, nosso objetivo é perceber sobretudo a contribuição da Geografia acadêmica/escolar para a discussão da educação das relações étnico-raciais. Sendo assim, na análise do conjunto das disciplinas obrigatórias descartamos aquelas que não são oferecidas com essa perspectiva, a geográfica, ou seja, não fizemos a análise daquelas disciplinas oferecidas por outros cursos e/ou outras áreas do conhecimento, o que de maneira alguma invalida as análises e as conclusões às quais chegamos.

Outra questão é que, devido ao grande quantitativo de disciplinas obrigatórias, mais precisamente 270 (duzentas e setenta), 67,8% do total de disciplinas encontradas, aqui optamos por agrupá-las em 4 (quatro) conjuntos de disciplinas: o primeiro é formado por aquelas ligadas às dinâmicas da população, o segundo foi composto pelas que abordam a formação do território brasileiro, o terceiro formado pelas que discutem questões atinentes ao ensino de Geografia. Esses três primeiros grupos são formados pelas disciplinas mais citadas pelos cursos. Por fim, selecionamos um quarto grupo de disciplinas cujo foco são as discussões sobre as questões étnico-raciais propriamente ditas. Somados, esses 4 conjuntos representam 35% (trinta e cinco por cento) das disciplinas obrigatórias encontradas, um quantitativo representativo, que ao nosso ver nos permitiu fazer uma análise coerente.

Após identificadas e selecionadas, procedemos à análise das disciplinas procurando verificar nos seus objetivos, ementas e referências (bibliográficas e outras) a presença (ou ausência) e, também, frequência, das unidades de registro (Quadro 4) que julgamos relevantes para se trabalhar a educação das relações étnico-raciais na formação inicial de professoras e professores de Geografia.

5.2.1 Disciplinas do campo das dinâmicas populacionais

¹³⁷ O mesmo ocorre nos outros níveis de ensino.

As disciplinas que classificamos como disciplinas referentes às dinâmicas populacionais (Quadro 9) foram citadas por 54% das instituições analisadas como aquelas que contemplam o estabelecido nas Leis nºs 10.639/2003 e/ou 11.645/2008, bem como o estabelecido no Parecer nº 3, de 10 de março de 2004, homologado pela Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, e, geralmente, correspondem à disciplina de Geografia da População¹³⁸. Além dessa disciplina específica, analisamos também aquelas que se assemelham em termos de nomenclatura e, portanto, dialogam com os estudos populacionais como, por exemplo, as disciplinas Dinâmica Territorial da População (UNILA), Dinâmicas Populacionais e Sociais na Geografia (UFPR)¹³⁹.

Quadro 9 - Disciplinas obrigatórias que abordam as questões étnico-raciais no campo das dinâmicas populacionais.

| Região | IES | Disciplinas específicas | Carga Horária |
|--------------|-----------|-----------------------------------|---------------|
| Centro-oeste | UFCAT | Geografia da População | 64h |
| Nordeste | UFMA | Geografia da População | 60h |
| | UNIVASF | Geografia da População | 60h |
| | UFBA | Geografia da População | 68h |
| | UFAL | Geografia da População | 54h |
| | UFCG | Geografia da População | 60h |
| | UFC | Geografia da População | 64h |
| Norte | UFNT | Geografia da População | 75h |
| | UFRR | Geografia da População | 60h |
| | UFAC | Geografia da População | 60h |
| | UFPA | Geografia da População | 68h |
| | UFPI | Geografia da População | 60h |
| | UNIFESSPA | Geografia da População | 68h |
| Sudeste | UNIFAL | Geografia da População | 60h |
| | UFJF | Geografia da População | 60h |
| | UFSCAR | Geografia da População | 30h |
| | UFSJ | Geografia da População | 66h |
| | UFU | Geografia da População | 60h |
| | UFV | Geografia da População | 60h |
| | UFTM | Geografia da População | 60h |
| | UFF | Geografia da População | 60h |
| Sul | UNIPAMPA | Geografia da População | 60h |
| | UNILA | Dinâmica Territorial da População | 60h |
| | UFPEL | Geografia da População | 60h |
| | UFMS | Geografia da População | 60h |

¹³⁸ Somente a disciplina nomeada como Geografia da População foi citada por 26 instituições.

¹³⁹ A disciplina Geografia das Populações Indígenas e Ribeirinhas (UFRR) não foi incluída na nossa análise, pois, como indicamos no começo deste trabalho, nosso foco são as relações étnico-raciais que envolvem negros e brancos.

| | | | |
|--|-------|--|-------|
| | UFPR | Dinâmicas Populacionais e Sociais na Geografia | 75h |
| | FURG | Geografia da População | 60h |
| | Total | 27 | 2079h |

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Geografia da População é o campo da Ciência Geográfica que se dedica à compreensão dos fenômenos e da dinâmica populacional, bem como sua variação no tempo/espaço. Segundo Wilbur Zelinsky (1974), a Geografia da População não está somente preocupada em estabelecer onde as pessoas vivem, sua quantidade ou tipo. Seu objetivo é investigar como “um conjunto de fenômenos de população que varia no interior [dos lugares] através do tempo e do espaço, na medida em que seguem suas próprias leis de comportamento, agindo uns sobre os outros e relacionando-se com numerosos fenômenos não-demográficos” (p. 17), atuam na formação do espaço geográfico.

Desta maneira, segue Zelinsky (1974, p. 23 e 24), o geógrafo da população deve ser capaz de lidar com fenômenos, essencialmente, biológicos (sexo, idade e raça ou cor); dados populacionais socialmente determinados, os que têm causas econômica, social ou cultural; e aqueles que o autor denomina de “elementos de mudança dinâmica”, que incluem fertilidade, mortalidade, imigração e emigração. Assim, o autor nos ajuda a pensar como geógrafo(as) e professoras(es) de Geografia, nos ensinos básico ou superior, que pretendem trabalhar as questões populacionais precisam estar aptos a lidar com diferentes variáveis. Mas, ao contrário do autor, compreendemos que a raça não mais deve ser considerada um fenômeno meramente biológico nos estudos populacionais e sim um fenômeno social.

Segundo a pesquisadora Patrícia Ponte de Freitas, o campo de estudo da disciplina Geografia da População começa a ganhar destaque nas décadas de 1950 e 1960, quando as pesquisas da área da Demografia “ganharam amplitude e passaram a ocupar um importante lugar nas políticas governamentais, em um momento em que o mundo debatia os impactos do crescimento vegetativo para o desenvolvimento dos países pobres” (p. 1). Porém, nas décadas seguintes, com “o esgotamento da temática – até então central para as duas áreas – crescimento populacional x desenvolvimento econômico [...]” (p. 2), a disciplina mergulha numa aparente estagnação teórica e metodológica.

Ainda de acordo com Freitas, este quadro vem mudando e tem havido uma maior diversidade de temas relacionados aos estudos populacionais, inclusive com o surgimento de periódicos especializados como a “REBEP, revista da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, criada em 1984, e que hoje, conta com produções científicas multidisciplinares

que tratam de questões contemporâneas e de amplo debate, como meio ambiente, aborto, migrações internacionais, entre outros” (p. 2). Entre a diversidade de temas relacionados aos estudos populacionais encontram-se as questões étnico-raciais. Inclusive, elas estiveram presentes como temas centrais em pelo menos 3 artigos publicados na última edição¹⁴⁰ do periódico citado por Freitas. Mas esse é um pequeno exemplo de como as questões étnico-raciais vêm ganhando relevância nos estudos populacionais, inclusive de maneira interseccional.

Nos anos 1970, os estudos demográficos sobre cor/raça e desigualdade, agrupando pretos e pardos como negros, foram feitos por sociólogos, enquanto no âmbito da Geografia a temática étnico-racial não era abordada com destaque.

Para detalharmos mais os conteúdos propostos relacionados à ERER, vejamos como tais questões se apresentam nos objetivos, ementas e bibliografias das disciplinas do campo das dinâmicas populacionais, no Quadro 10, abaixo.

¹⁴⁰ *Revista Brasileira de Estudos de População* (Brazilian Journal of Population Studies) (Rebep), edição de número 41. Disponível em: <https://rebep.org.br/revista/issue/view/78>. Acesso em: 25 de fev. de 2025.

Quadro 10 - Disciplinas do campo das dinâmicas populacionais que apresentam em suas/suas ementas/objetivos/programas e/ou conteúdo programáticos as questões étnico-raciais como um dos temas foco.

| Região | Instituição | Ementa/Objetivos/Programa/Conteúdo Programático |
|--------------|-------------|--|
| Centro-oeste | UFCAT | Ementa: Abordagem teórico- metodológica sobre população. Relações entre política, economia, sociedade e cultura nos estudos populacionais. Longevidade e cadeia etária atual. O envelhecimento da população humana. Movimentos de População, Trabalho e o ambiente. Padrões e tipos de Famílias. As novas pesquisas demográficas e o movimento social. A prática de pesquisa em Geografia da População. A formação da população brasileira e a origem de suas etnias. Os estudos populacionais na Geografia. Atividades Práticas em Laboratório. Trabalho de Campo Acadêmico. (grifo acrescido) |
| Nordeste | UNIVASF | Ementa: População mundial: história e espaço geográfico. Teoria da transição democrática. Fontes de dados. Movimentos migratórios e mobilidade populacional. Natalidade, mortalidade, crescimento natural e vegetativo. Composição e técnicas de mensuração: etária, por sexo, étnica e estudos de PEA. Medidas de densidade e distribuição populacional. Processos de projeção populacional e tendências de mobilidade. Desigualdades regionais e o Planejamento. Diversidade humana e relações étnico-raciais nas populações. (grifo acrescido) |
| | UFAL | Ementa: Prática de ensino das concepções sobre população na educação básica: as teorias de Malthus e Marx sobre crescimento populacional e recursos; neomalthusianismo, teoria reformista e teoria da transição demográfica. Como trabalhar em sala de aula a composição, estruturação e evolução da população brasileira, a partir da população indígena e da população negra – história e territorialização. Como proporcionar o aprendizado em sala de aula a partir dos fatos históricos e da realidade atual sobre mobilidade espacial da população – tipos e causas das migrações; crises migratórias. Dinâmicas demográficas e Estado; evolução demográfica brasileira: economia, política e perspectivas. Como articular os referidos conteúdos com a análise dos tipos e períodos das migrações locais e reflexão sobre os conteúdos presentes nos livros didáticos. Elaboração de plano de aula sobre a população local e sua história; apresentação de miniaulas para os próprios colegas. (grifo acrescido) |
| | UFCEG | Ementa: Diferentes concepções de Geografia da População. Modelos de desenvolvimento e crescimento da população. Teorias, conceitos e políticas demográficas. Relações rurais e urbanas nas dinâmicas populacionais. Estrutura da população. Composição e questões étnico-raciais. Produção, emprego e consumo. Reestruturação produtiva, ocupacional e territorial da população. Mobilidades e os migrantes, diferença, alteridade e espacialidades subalternizadas. O convívio da população nordestina com seus ambientes naturais. O ensino de Geografia da população. (grifo acrescido) |
| | UFC | Ementa: Teorias clássicas e contemporâneas sobre população: Malthus, Neomalthusianismo Cornucopiana, Clube de Roma, Marx, Pegada Ecológica, Desenvolvimento Sustentável. Dinâmicas populacionais. Transição demográfica e o processo de globalização. Desenvolvimento e estruturação da população no espaço geográfico. Migrações. Diversidades étnicas. Os povos invisíveis: negro, índio, ciganos, moradores em situação de rua, moradores das periferias. As questões do gênero. (grifo acrescido) |
| Norte | UFNT | Ementa: População mundial: história e espaço geográfico. Teorias demográficas. Fontes de dados. Movimentos migratórios e mobilidade populacional. Natalidade, mortalidade, crescimento natural e vegetativo. Composição e técnicas de mensuração. |

| | | |
|--|----------|--|
| | | Processo de projeção populacional e tendências de mobilidade. A População e o poder. Etnias, “raças” e povos. População, economia e religião. Políticas de população. População e ambiente. A população e questões étnico/raciais no e do Brasil. Estudos de caso. (grifo acrescido) |
| | UFAC | Ementa: Teoria da caracterização demográfica e Geografia da população: Malthusianismo, Marxismo, Neomalthusianismo e Neomarxismo. Abordagens contemporâneas dos estudos sobre população: estudos neoclássicos e neomarxistas. Avaliação das políticas populacionais e planejamento familiar. Formação da população brasileira. Composição da população brasileira: negro, branco e índios e, a questão da discriminação racial. Mobilidade espacial da população: migração campo-cidade, migração de retorno, migração internacional e identidade territorial. Alternativas metodológicas para o ensino escolar. (grifo acrescido) |
| | UFPI | Ementa: Teorias demográficas. Análise dos indicadores populacionais. Estrutura da população: etnia e gênero. Os movimentos populacionais. Classes, grupos e camadas sociais, elementos da formação econômico-social capitalista. Fenômenos e produção do espaço urbano ligado à população. Trabalhos práticos: pesquisa em diferentes contextos populacionais. A Geografia da População e o ensino de Geografia. Diversidade étnico-racial e étnico-social desigualdade racial e social no Brasil. (grifo acrescido) |
| | UNIFESPA | Ementa: 1. As teorias clássicas, as políticas demográficas e suas influências na construção da Geografia da população. 2. Elementos da dinâmica populacional: natalidade, fecundidade, mortalidade e a migração 3. A teoria da mobilidade do trabalho e os estudos sobre população. 4. A mobilidade e sua dimensão territorial 5. Globalização, território e migrações internacionais 6. Mobilidade do trabalho e migração na Amazônia 7. Migração, fronteira e recursos naturais na Amazônia. 8. Diversidade Populacional: A participação da mulher, das LGBTT, do idoso, do indígena e do negro na sociedade brasileira. 9. Geografia da População e Ensino de Geografia. (grifo acrescido) |
| | UNIFAL | Ementa: Métodos de abordagem e objeto de estudo da Geografia da População. Teorias populacionais. Componentes da dinâmica demográfica. Transição demográfica. Dinâmica migratória e organização do espaço. Temas emergentes nos estudos populacionais (novos padrões familiares e diversidades étnico-racial, de gênero, sexual e religiosa). Dinâmica populacional mineira. (grifo acrescido) [...] UNIDADE II -DINÂMICAS POPULACIONAIS E SUA INTERFACE COM A GLOBALIZAÇÃO, O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO E COM TEMAS E FENÔMENOS RECENTES -Migrações: tipologias, escalas e características; -Dinâmica migratória na atual fase do capitalismo; -Desdobramentos ambientais, sociais e econômicos dos fluxos migratórios; -Dinâmicas populacionais contemporâneas: cultura, etnia, gênero e exclusão. (grifo acrescido) OBJETIVOS ESPECÍFICOS: - Caracteriza a mobilidade espacial humana sob diferentes perspectivas; - Analisa o movimento migratório (e de refugiados) face ao desenvolvimento do modo capitalista de produção; |

| | | |
|---------|------|---|
| Sudeste | | <p>- Discute tendências atuais do crescimento e movimento da população mundial e suas implicações ambientais, sociais e econômicas;</p> <p>- Compreende a dinâmica demográfica a partir da cultura, das características étnico-raciais, da questão do gênero, da exclusão e dos novos formatos familiares. (grifo acrescido)</p> |
| | UFJF | <p>Ementa: Conceitos e temas da Geografia da População; questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional.</p> <p>Conteúdos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Geografia da população: objeto, objetivos, interfaces e interdisciplinaridade. 2) Elementos da dinâmica populacional: crescimento e distribuição da população mundial. Natalidade, fecundidade e mortalidade. 3) Migração: conceitos, implicações e teorias. 4) Composição etária, por sexo, étnico-racial e população economicamente ativa. 5) Concepções sobre população: teorias e políticas populacionais. 6) Questões contemporâneas da população mundial: etnias, racismos, xenofobias, religiões, reformas neoliberais e controle migratório, crise ambiental e desenvolvimento sustentável. (grifo acrescido) |
| | UFSJ | <p>Ementa: Bases teóricas e conceituais da Geografia da população e da demografia; Os elementos da dinâmica demográfica: natalidade, mortalidade, fecundidade; Estrutura da população: étnica, etária e sexual; As teorias demográficas e a questão do crescimento populacional; Os movimentos populacionais contemporâneos: causas e consequências; As políticas para população; Os principais aspectos da dinâmica populacional brasileira. (grifo acrescido)</p> |
| | UFRJ | <p>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:</p> <p>Análise das principais Teorias sobre População e Território.</p> <p>Tipologias migratórias</p> <p>Migração: o conceito histórico</p> <p>Migrações Internas no território brasileiro</p> <p>Migrações Internacionais contemporâneas</p> <p>A questão do Refugiado no mundo contemporâneo.</p> <p>População e Natureza</p> <p>População e Recursos naturais.</p> <p>População e alimentos.</p> <p>Deslocamentos forçados e recursos naturais</p> <p>O debate entre Mudanças climáticas e Migrações.</p> <p>As variáveis demográficas e políticas no Brasil.</p> <p>Natalidade e mortalidade</p> <p>A fecundidade da população brasileira.</p> <p>População e raça (grifo acrescido)</p> |

| | | |
|-----|----------|--|
| | UFTM | Ementa: Geografia da População: objeto, investigação, revisões e críticas. Teorias populacionais. Elementos da dinâmica populacional mundial e brasileira: caracterização, transição demográfica e (re)distribuição da população. Migração, trabalho e capital. Formações étnicas, raciais e questões de gênero. (grifo acrescido) |
| Sul | UNIPAMPA | OBJETIVOS ESPECÍFICOS ♣- 1) Conhecer teorias populacionais e demográficas; ♣- 2) Compreender indicadores populacionais; ♣- 3) Contextualizar a estrutura populacional do Brasil e mundo; ♣- 4) compreender a presença dos povos originários e de matriz africana no conjunto populacional. (grifo acrescido) |
| | UFPEL | Programa: 1) Relações entre a leitura demográfica e o conteúdo histórico determinado das leis de população: reprodução e movimentos (migrações). 2) População e método: concepção abstrata de população e sua substituição por categorias mais concretas de análise. Classes, grupos e camadas sociais, elementos da formação econômico-social capitalista, reprodução das relações sociais de produção, Estado e segregação dos grupos, funções e lugares. 3) População como representação dos sujeitos reais: fenômenos urbanos e rurais, produção do território mundial e local, comunidades culturais, raças e etnias, noção científica e filosófica do homem e do humano. 4) Análise de alguns estudos populacionais do Brasil e do mundo. (grifo acrescido) |
| | UFSM | UNIDADE 4 - ESTRUTURA DA POPULAÇÃO 4.1 - Composição etária. 4.2 - Composição Profissional. 4.3 - Composição étnica e racial. 4.4 - Distribuição de gênero e sexualidade. 4.5 - Distribuição religiosa. 4.6 - Atividade prática: sistematização de dados e análise de indicadores demográficos. (grifo acrescido) |
| | FURG | Ementa: Bases teóricas e conceituais da Geografia da População. Dinâmica populacional no espaço geográfico. Crescimento, estrutura e mobilidade espacial da população. Políticas demográficas. População e indicadores sociais. Os temas populacionais são tratados considerando as interseccionalidades de gênero e raça/etnia. (grifo acrescido) |
| | UNILA | Ementa: Densidades e rarefações populacionais e suas razões. Dinâmica demográfica: as direções, motivações e consequências dos fluxos migratórios, crescimento populacional, pirâmide etária, taxa de natalidade e mortalidade. Políticas e teorias demográficas. Composição da população por sexo, idade, ocupação e etnia: situação, tendências. A relação entre dinâmica populacional e política territorial. O aluno deverá compreender os processos envolvidos na dinâmica populacional e suas implicações no planejamento territorial. (grifo acrescido) |

| | | |
|--|------|---|
| | UFPR | Ementa: População, sociedade e espaço. Bases teóricas e conceituais dos estudos populacionais. Processos demográficos e transição demográfica. Categorias da socialidade: indivíduo, comunidade, sociedade, massa. Categorias sociais: classe e trabalho, corpo e gênero, etnia e raça. Ciclos de vida. Teoria social e Geografia. Abordagens da Geografia Social. Dinâmicas migratórias: modalidades, escalas, teorias, políticas. Dinâmicas populacionais e sociais no ensino e na extensão. (grifo acrescido) |
|--|------|---|

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como é possível observarmos no quadro acima, ao analisar os objetivos (geral e específicos)/conteúdos programáticos e/ou ementas das disciplinas em questão, a maioria das disciplinas, mais precisamente 20 delas (74%), apresenta nesses itens as questões étnico-raciais como parte de seus propósitos¹⁴¹. Ou seja, a maioria das disciplinas do campo das dinâmicas populacionais, apontadas pelos PPCs dos cursos de graduação como aquelas que contemplam a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), ou seja, se estão em consonância com a referida legislação e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, demonstram explicitamente que seu(s) objetivo(s) (geral e/ou específicos) contempla(m) as questões étnico-raciais. No entanto, como veremos mais adiante, analisando as referências bibliográficas sugeridas, tanto naquelas básicas (obrigatórias) quanto nas complementares (optativas), essa situação não se mostra tão evidente.

Com relação aos temas, nota-se que as disciplinas de Geografia da População abordam diversos aspectos ligados ao campo das dinâmicas populacionais como questões ligadas à abordagem teórico-metodológica sobre população, à demografia (estrutura, crescimento, etc.), migrações (internas e internacionais), mobilidade populacional, etc. Assim, as questões atinentes à temática étnico-racial são uma dentre outras temáticas relativas às dinâmicas populacionais, trabalhadas pelas disciplinas de Geografia da População.

Em relação às referências bibliográficas citadas, notamos que elas são compostas na sua maioria por obras consolidadas como, por exemplo, o livro *População e geografia*¹⁴², escrito por Amélia Damiani, professora sênior da Universidade de São Paulo, editado pela primeira vez em 1992, citado por todas as instituições analisadas. Portanto, ela é tida pelos cursos de Geografia das instituições federais como uma das principais referências nas disciplinas de Geografia da População. Além dela, foram citadas, com menor frequência, os livros *Introdução à geografia da população*, escrito por Wilbur Zelinsky, e *Geografia da população*, escrito por Pierre George. Concordamos com a importância dada a essas publicações para os estudos da população, uma vez que esses livros atendem a alguns dos objetivos das disciplinas. Mas, como não possuem como foco principal a discussão sobre questões populacionais a partir das relações étnico-raciais, acreditamos que não são elas que

¹⁴¹ Nem todos os planos/programas de disciplinas discriminam seus objetivos ou descrevem de maneira breve o que será tratado na disciplina. Por isso, ora verificamos os objetivos, ora as ementas, outras vezes ambos.

¹⁴² Esta obra, lançada pela primeira vez em 1992, é tida pelos cursos de Geografia das instituições federais como uma das principais referências nas disciplinas de Geografia da População.

foram elencadas como aquelas referências bibliográficas que atendem ao estabelecido pelas leis e diretrizes, foco deste trabalho.

Além dos livros citados acima, as bibliografias encontradas sugerem como leituras artigos e livros escritos por geógrafas(os) e autores de outras áreas do conhecimento, notadamente das Ciências Sociais, que propiciam debates bem atuais envolvendo questões populacionais como, por exemplo, as migrações internas e internacionais. E, mesmo havendo uma gama de possibilidades para a abordagem destes assuntos, no caso das migrações, nossa impressão inicial é que há uma certa concentração de textos que abordam a questão migratória privilegiando-se categorias como a classe social em sua relação com as dinâmicas espaciais do sistema capitalista mundializado, algo certamente relevante, mas que despreza outras possibilidades de entendimento sobre a problemática.

Nesse mesmo sentido, constata-se a presença de referências bibliográficas que abordam a realidade populacional, mas que nem sempre fazem ligações com dados referentes à cor e/ou raça dessas populações. Desta maneira, ao nosso ver, são poucas as indicações de leitura que propiciam algum diálogo envolvendo população e questões étnico-raciais, como é possível observar no Quadro 11, abaixo.

Quadro 11 - Presença das relações étnico-raciais nas referências bibliográficas da disciplina Geografia da População

| Região | IES | Referências bibliográficas |
|--------------|--------|---|
| Centro-oeste | UFAL | Bibliografia Básica RIBEIRO, Darcy. <i>O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil</i> . 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. |
| Norte | UFNT | Bibliografia Básica RIBEIRO, D. <i>O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 2006. |
| | UFPA | Bibliografia Básica SEYFERTH, Giralda. <i>Imigração e cultura no Brasil</i> . Brasília: UnB, 1990. |
| | UFPI | Bibliografia Complementar MOORE, C. <i>Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo</i> . Belo Horizonte: Nandyala, 2010. |
| Sudeste | UFJF | Bibliografia Complementar RIOS-NETO, E. L. (org.). <i>A população nas políticas públicas: gênero, geração e raça</i> . Brasília: UNPA, 2006. |
| | UFSCAR | Bibliografia Complementar: BAENINGER, Rosana <i>et. al.</i> . (org.). <i>Migrações Sul-Sul</i> . 2. ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. |
| | UFRJ | Bibliografia ¹⁴³ : FOUCAULT, M. Aula de 17 de março de 1976. In: <i>Em defesa da sociedade</i> . Curso no College de FRANCE (1975-1976). São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2008. MBEMBE, Achille. <i>Necropolítica</i> . PAGLIARO, H. <i>et al.</i> (org.). <i>Demografia dos povos indígenas no Brasil</i> . RJ: Ed. Fiocruz/ABEP. 2005. |
| | UFTM | Bibliografia Básica RIBEIRO, D. <i>O povo brasileiro</i> . A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. Bibliografia Complementar FREYRE, G. <i>Casa grande & senzala</i> . São Paulo: Global, 2010. LE BRAS, H. <i>A invenção das populações</i> . Biologia, ideologia e política. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. |

¹⁴³ Não há distinção no programa da disciplina entre referências básicas e complementares.

| | | |
|-----|----------|--|
| | UFF | Bibliografia Complementar RIBEIRO, D. <i>O povo brasileiro</i> . São Paulo: Cia. das Letras, 2006. |
| Sul | UNIPAMPA | Referências Bibliográficas Complementares IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <i>Características étnico-raciais da população: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça 2008</i> . Rio de Janeiro: 2011. ¹⁴⁴ IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <i>Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020</i> . Rio de Janeiro: IBGE, 2020. ¹⁴⁵ |
| | UFSM | Bibliografia Básica GALINDO, G. R. B. (org.). <i>Migrações, deslocamentos e direitos humanos</i> . Brasília: Instituto Brasileiro de Direito Civil, 2015. Bibliografia Complementar RIOS-NETO, E. L. (org.). <i>A população nas políticas públicas: gênero, geração e raça</i> . Brasília: UNPA, 2006. |
| | FURG | Bibliografias Básicas MARTES, Ana Cristina Braga <i>et al.</i> <i>Migração e políticas sociais</i> . Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2009. ZAMBERLAM, Jurandir. <i>O processo migratório no Brasil e os desafios da mobilidade humana na globalização</i> . Porto Alegre: Pallotti, 2004. |
| | UFPR | Bibliografia Básica (Mínimo 03 Títulos) FOUCAULT, M. <i>Segurança, território, população</i> . SP: Ed. Martins Fontes, 2008. Aula de 17 de março de 1976. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

¹⁴⁴ “Com a presente publicação, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE apresenta os resultados da Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População - PcerP, realizada, pela primeira vez, em 2008, com o propósito de compreender melhor o atual sistema de classificação da cor ou raça nas pesquisas domiciliares realizadas pela Instituição e contribuir para seu aprimoramento.” Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49891.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2025.

¹⁴⁵ O primeiro recorte do estudo, *Estrutura econômica e mercado de trabalho*, relaciona a dinâmica desse mercado com o comportamento da economia brasileira entre 2012 e 2019, ressaltando suas desigualdades estruturais, sobretudo aquelas evidenciadas pelo desemprego e a informalidade incidentes nos grupos populacionais considerados mais vulneráveis - pretos ou pardos, mulheres e jovens. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

O primeiro fato a ser destacado é que, além de escassas, parte das referências bibliográficas indicadas encontram-se na lista daquela de caráter complementar, ou seja, aquelas referências trabalhadas opcionalmente. Desta maneira, o que se pode concluir é nesses casos as discussões em torno das relações étnico-raciais propiciadas por essas disciplinas só serão debatidas se, em algum momento, elas forem uma opção para docentes ou discentes, dado seu caráter optativo. Na prática, mesmo disponíveis no plano/programa das disciplinas, essas referências raras vezes serão acessadas, dada a necessidade de anteriormente contemplar aquelas de caráter obrigatório.

Devido a isto, obras importantes para a construção de uma educação antirracista, presentes nas bibliografias complementares dessas disciplinas, entre as quais o livro *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo* (2020)¹⁴⁶, escrito por Carlos Moore, somente farão parte da formação inicial daquelas(es) professoras(es) que, por afinidade ao tema, escolham acessar essas indicações de leitura. Nota-se o quão importante é este livro, uma vez que o mesmo foi prefaciado por Kabengele Munanga, uma referência no debate racial brasileiro. Ao prefaciar a obra de Moore, ele destaca as principais contribuições do autor para o entendimento do racismo:

A obra *Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*, de Carlos Moore, ao contrário de algumas obras manipuladoras da opinião do cidadão brasileiro que circulam recentemente, nasce com a intenção de revelar e ensinar coisas nunca ditas entre “nós” sobre as origens mais profundas do racismo na história da Humanidade, visando a esclarecer nossas opiniões e consciências deturpadas por uma literatura e um discurso produzidos a partir da torre de marfim da academia e da imprensa, vista como símbolo da competência e da verdade. Vem se contrapor aos discursos daqueles que desqualificam a demanda do movimento social negro e que, como bons paternalistas, querem ditar, como faziam os colonialistas, o que é bom e ruim para “seus negros”, objetos de pesquisa e não sujeitos. [...] Publicado num momento crucial da questão da situação do negro no Brasil, quando pela primeira vez se discute no âmbito do governo e da sociedade as políticas de superação das desigualdades entre brancos e não brancos, brancos e negros, engendradas pelo racismo à brasileira, creio que este livro traz uma contribuição impar na elucidação das controvérsias e confusões deliberadamente difundidas na sociedade brasileira por certa tendência intelectual e jornalística ideologicamente posicionada contra as mudanças da agenda do movimento social negro. (Moore, 2020, p. 10 e 12)

Situação idêntica acontece com o livro *A população nas políticas públicas: gênero, geração e raça* (2006), organizado por Eduardo L. G. Rios-Neto. Fruto do Seminário Comemorativo dos 10 Anos da Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (CNPD),

¹⁴⁶ Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/acervo-ipeafro/racismo-e-sociedade-de-carlos-moore/>. Acesso em: 01 fev. 2025.

com o tema *A população nas políticas públicas: gênero, geração e raça*, realizado em 24 e 25 de novembro de 2005, no Auditório do IPEA, em Brasília.

O livro conta com a Seção 1, intitulada *População nas políticas públicas: raça*, e coordenada por Wania Sant'Anna, duas importantes contribuições para o debate envolvendo a dimensão de raça nos estudos sobre população e políticas públicas. A primeira diz respeito ao artigo escrito por Mário Theodoro, doutor em Economia pela Université Paris I - Sorbonne e Consultor Legislativo do Senado Federal, no qual o autor demonstra a articulação entre a relação mercado de trabalho, informalidade, desigualdade e a questão racial. O autor conclui que “Quando trabalhamos informalidade [no mercado de trabalho], informalidade e questão racial não são assuntos diversos, assim como desigualdade e questão racial não são assuntos diversos, estão intimamente ligados” (p. 46). Por sua vez, Diva Moreira traz um debate sobre as políticas públicas direcionadas à população negra, ressaltando que para serem efetivas elas precisam estar atentas a certas transversalidades. Desta maneira, a autora faz um debate articulando políticas públicas de reparação e de ações afirmativas, mas, considerando ainda em sua análise, as questões o debate de gênero, os aspectos regionais e geracionais.

Como podemos notar, esses são alguns exemplos da presença de bibliografias que atendem aos pressupostos das legislações e diretrizes que estamos pautando neste trabalho. Mas, estando elas incluídas de maneira opcional, não há como assegurar que serão debatidas ao longo das disciplinas e, desta maneira, não é possível afirmar que somente pela presença desses conteúdos as questões étnico-raciais estejam sendo trabalhadas, conforme poderíamos pressupor lendo os PPCs.

Ainda relacionado à questão acima, foi indicado também como referência bibliográfica complementar o livro *Casa-grande & senzala*, de Gilberto Freyre. Este é um livro eleito pela academia como uma obra referência sobretudo nas Ciências Sociais para compreender, interpretar e explicar a formação do povo brasileiro. Mas o livro de Freyre foi responsável pelo surgimento e pela disseminação da tese, ou melhor, do mito da democracia racial no Brasil¹⁴⁷, na qual a formação do povo brasileiro foi o resultado da miscigenação “mais harmoniosa” entre negros, índios e brancos.

Como dissemos em outros momentos desta pesquisa, o mito da democracia racial brasileira tem sido amplamente combatido pelos movimentos negros, e a presença desta obra nas referências bibliográficas de uma disciplina que diz contemplar a educação das relações

¹⁴⁷ Segundo Santos (2019), há autores como, por exemplo, o sociólogo Antônio Sérgio A. Guimarães, que alegam que a expressão “democracia racial” não faz parte das obras mais importantes de Freyre, aparecendo na literatura somente nos anos de 1950.

étnico-raciais, a partir dos pressupostos das Leis nºs 10.639 e 11.645, só se justifica se tomada de maneira crítica.

Aqui, aproveitamos para fazer uma ressalva. Ao analisarmos e criticarmos a presença desta e outras obras que disfarçam a existência do racismo, nas referências bibliográficas de disciplinas citadas pelos cursos de Geografia como aquelas que contemplam a educação das relações étnico-raciais, não o fazemos com o intuito de criar uma versão moderna do *Índex Librorum Prohibitorum*, o Índice de Livros Proibidos¹⁴⁸. Mas, diante do nosso objetivo, não podemos deixar de apontar o significado de obras como, por exemplo, essa escrita por Freyre, para a construção de um imaginário no qual as lutas da população negra contra toda sorte de violência praticada pelos senhores da casa-grande, de ontem e de hoje, se tornam invisibilizadas ou harmoniosas. Assim, ressaltamos mais uma vez a necessidade de uma postura crítica frente a essas obras nas referências bibliográficas de qualquer disciplina e/ou curso.

Além das questões já apontadas, nos deparamos com situações nas quais as bibliografias não têm seu caráter especificado, ou seja, não há como identificar se são básicas (obrigatórias) ou complementares (optativas). Como exemplo dessa situação, podemos citar a presença do livro *Necropolítica (2011)*, de Achille Mbembe. A obra do autor em questão, assim como os escritos de Moore, é uma referência nos estudos das relações étnico-raciais por apresentar, entre outros, o conceito de necropolítica. De maneira resumida, para Mbembe, a política de morte (necropolítica) implementada pelo Estado, enquanto poder regulador de vida e morte, por sua ação ou omissão, provoca a destruição de algumas populações, em especial daquelas racializadas¹⁴⁹. Desconhecendo se o livro de Mbembe foi incluído como uma referência básica ou complementar, não é possível afirmar que as discussões sobre relações étnico-raciais postas na obra de Mbembe estejam sendo contempladas na disciplina.

Outro fato a ser observado é que nem sempre está indicado nas referências bibliográficas sugeridas pelos PPCs dos cursos qual ou quais capítulos das obras sugeridas serão trabalhados. Por exemplo, vários planos/programas de disciplinas apresentam em suas

¹⁴⁸ “No final do século XVI, a fim de conter o avanço do protestantismo, a Igreja Católica decidiu estabelecer uma lista de livros interditados aos fiéis, pelos danos que sua leitura poderia causar para a fé e aos (“bons”) costumes. No ano de 1559 o Papa Paulo IV editou o *Index Librorum Prohibitorum*, primeiro catálogo dos livros proibidos. Foi a primeira censura imposta diretamente por um papa. Em 1571, o Papa Pio V criou a Sagrada Congregação do Índice, encarregada de examinar e censurar livros e atualizar o *Index*.” Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/265418?locale-attribute=en&show=full>. Acesso em: 11 de fev 2025.

¹⁴⁹ No desenvolvimento de sua teoria, Mbembe dialoga com os conceitos de biopolítica e biopoder, presentes na obra de Michel Foucault, sobretudo na aula proferida em 17 de março de 1976, no curso *Em defesa da sociedade*, de 1976. Entre os principais temas trabalhados nesta aula encontram-se *Biopoder e racismo* e *Funções e áreas de aplicação do racismo*. Esta aula aparece ainda nas referências bibliográficas da disciplina de Geografia da População, conforme explicitado no Quadro 11.

referências bibliográficas obras extensas, que, devido ao curto tempo de duração de uma disciplina, seriam inviáveis de serem trabalhada por completo. Desta maneira, não é possível afirmar, por exemplo, que a questão étnico-racial está sendo contemplada somente pela presença de uma determinada obra citada nas referências bibliográficas. Mas, por hora, visando a prosseguirmos nossa análise e a refletirmos sobre outros aspectos também relevantes, vamos supor que sim.

Como dissemos anteriormente, as discussões em torno do campo das dinâmicas populacionais envolvem diferentes debates, entre os quais se encontram aqueles referentes à formação de um povo. E, quando se trata de discutir a formação do povo brasileiro, e a participação da população negra, surge entre as obras sugeridas, e mais citadas, o livro *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*, escrito por Darcy Ribeiro. Como é possível observar no Quadro 11, o livro de Ribeiro foi indicado como bibliografia básica por três instituições e uma vez como bibliografia complementar, por outra¹⁵⁰. Isso demonstra que, dentre as possibilidades existentes para a interpretação da formação da sociedade brasileira, os cursos de Geografia aqui analisados elegeram a obra de Ribeiro como principal referência no pensamento social brasileiro e nos estudos sobre a formação da população brasileira.

Ao analisar a participação da população negra na vida social brasileira, Ribeiro (1995) mobiliza duas principais categorias interpretativas: classe e raça. Para o autor, “A distância social mais espantosa do Brasil é a que separa e opõe os pobres dos ricos. A ela se soma, porém, a discriminação que pesa sobre negros, mulatos e índios, sobretudo os primeiros” (p. 219). Logo em seguida, o autor aborda também aspectos relativos à resistência da população negra (e indígena).

As lutas mais longas e mais cruentas que se travaram no Brasil foram a resistência indígena secular e a luta dos negros contra a escravidão, que duraram os séculos do escravismo. Tendo início quando começou o tráfico, só se encerrou com a abolição. Sua forma era principalmente a da fuga, para a resistência e para a reconstituição de sua vida em liberdade nas comunidades solidárias dos quilombos, que se multiplicaram aos milhares. [...] Entretanto, a luta mais árdua do negro africano e de seus descendentes brasileiros foi, ainda é, a conquista de um lugar e de um papel de participante legítimo na sociedade nacional. (Ribeiro, 1995, p. 220)

Como é possível observar pelo trecho acima, a obra de Ribeiro em questão possibilita dialogar com várias das propostas presentes nas Leis nºs 10.639 e/ou 11.645 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de

¹⁵⁰ Mas, como ressaltamos acima, em nenhuma das indicações é possível saber exatamente qual parte da obra é utilizada nas discussões.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como os problemas e desigualdades desencadeados pelo racismo, e “os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas” (Brasil, 2004, p. 4). Ainda que alguns autores, como por exemplo Santos (2019), chamem a atenção para o caráter ambíguo presente na interpretação de Ribeiro, pois apesar de o autor “destacar as lutas dos/as negros/as contra a escravidão e afirmar a existência do racismo em nosso país, este é colocado em segundo plano, como fator menor, para explicar as desigualdades entre os/as brasileiros/as” (Santos, 2019, p. 274).

Assim como Ribeiro, outras(os) intelectuais que têm e/ou tiveram contribuições importantes nas discussões sobre as dinâmicas populacionais brasileiras (movimentos migratórios, estrutura populacional, etc.), ou de maneira mais específica sobre a participação da população negra na formação do povo brasileiro, poderiam igualmente figurar entre as referências bibliográficas, básicas e complementares, das disciplinas de Geografia da População e disciplinas correlatas. Mas, como vimos acima, mesmo quando se trata de analisar a contribuição da população negra para a formação social brasileira, como previsto nas leis e diretrizes objetos desta pesquisa, o que se percebe é a exclusão do pensamento de intelectuais negros e negras deste processo.

E aqui não se trata de não termos produções acadêmicas negras sobre a importância da participação da população negra na formação da sociedade brasileira. O que está em questão é o fato de intelectuais negros e negras não serem eleitos como referências bibliográficas para interpretar a dinâmica populacional brasileira sobretudo e/ou principalmente em disciplinas que contemplariam em tese contemplam a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), ou seja, disciplinas que estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diretrizes essas que ressaltam a importância da “adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (Brasil, 2004, p. 12), o que necessariamente inclui a presença de autorias negras como produtoras de conhecimento. Mais uma vez, ressaltamos que não se trata de negar a contribuição de intelectuais não negros na interpretação da população brasileira, ou restringir a presença de suas obras nas referências bibliográficas desta ou daquela disciplina.

5.2.2 Disciplinas do campo da formação do território brasileiro

Dentro do conjunto de disciplinas obrigatórias citadas pelos PPCs como aquelas que contemplam a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), estando assim em consonância com as Leis nºs 10.639 e 11.645 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, desta vez, selecionamos para nossa análise disciplinas que discutem o processo de formação do território brasileiro (Quadro 12)¹⁵¹.

Quadro 12 - Disciplinas obrigatórias que abordam as questões étnico-raciais na formação do território brasileiro.

| Região | IES | Disciplinas | Carga Horária |
|--------------|---------------------|---|---------------|
| Centro-oeste | UnB | Geografia do Brasil | 60h |
| | UFCAT | Formação Territorial e Étnico-Raciais do Brasil | 64h |
| | | Formação Socioespacial | 64h |
| | | Geografia de Goiás | 64h |
| | UFMS | Geografia do Brasil | 68h |
| Nordeste | UFMA | Formação e Dinâmica Territorial do Brasil | 60h |
| | UFAL | Semiárido Brasileiro | 36h |
| | | Geografia do Brasil | 54h |
| | UFS | Formação Territorial e Econômica do Brasil | 60h |
| UFC | Geografia do Brasil | 64h | |
| Norte | UFRR | Geografia da Amazônia | 60h |
| | | Geografia de Roraima | 60h |
| | UFPA | Geografia da Amazônia | 68h |
| | | Formação Histórica e Territorial do Brasil | 45h |
| | UNIFESSPA | Formação Territorial do Brasil | 68h |
| | | Geografia da Amazônia | 68h |
| | | Geografia do Sul e Sudeste do Pará | 68h |
| | | Geografia do Brasil | 68h |
| Sudeste | UNIFAL | Formação do Território Brasileiro | 30h |
| | UFJF | Formação Territorial do Brasil | 30h |
| | UNIFESP | Formação Social, Territorial e Econômica Brasileira | 60h |
| | UFVJM | Geografia do Brasil: Formação Territorial | 75h |
| Sul | UFPEL | Formação Territorial do Brasil | 60h |
| | UFSM | Geografia do Rio Grande do Sul | 60h |
| | | Geografia do Brasil | 75h |
| | UFPR | Dinâmicas Geográficas no Espaço Paranaense | 75h |
| | | Produção do Espaço Brasileiro | 60h |
| | FURG | Geografia do Rio Grande do Sul | 60h |

¹⁵¹ Além das disciplinas que abordam a formação do território nacional, incluímos aquelas que abordam a formação territorial de um Estado da Federação especificamente ou a formação territorial de uma unidade regional.

| | | | |
|--|-------|----|-------|
| | Total | 28 | 1624h |
|--|-------|----|-------|

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como dissemos, as disciplinas acima também foram escolhidas pelo fato de elas terem sido frequentemente citadas, juntamente com as disciplinas de dinâmicas populacionais analisadas anteriormente, e as disciplinas do campo do ensino, que analisaremos logo mais; portanto, elas também nos proporcionam perceber como a Geografia interpreta a presença da população negra na formação do território brasileiro.

Ao analisar os objetivos (geral e específicos), conteúdos programáticos e/ou ementas das disciplinas em questão, notamos que uma parcela delas é dedicada a debater, discutir e analisar os aspectos físico-naturais da paisagem (relevo, clima, solos, etc.) e a relação destes com a formação do território, numa perspectiva da Geografia Física, podendo ou não estar relacionada com as dimensões históricas de ocupação desse território pelas populações humanas; e outra parcela de disciplinas é dedicada sobretudo a discutir os processos de uso e ocupação do território, numa perspectiva da Geografia Humana, que por sua vez nem sempre consegue estabelecer relações entre os processos históricos e os aspectos físico-naturais da paisagem.

Aqui também iniciamos com uma análise prévia dos objetivos (gerais e específicos) e das ementas para verificar se as questões étnico-raciais figuram de maneira explícita como um dos temas focais das disciplinas citadas pelos PPCs. No caso dessas disciplinas, observamos que somente metade delas, 14 disciplinas (50%), apresentam as questões étnico-raciais como parte dos temas que serão trabalhados ao longo do seu desenvolvimento, conforme o Quadro 13, abaixo. Ou seja, a outra metade, apesar de figurar nos PPCs como aquelas que contemplam a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), estando assim em consonância com as Leis nºs 10.639 e 11.645 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sequer fazem referências a elas em seus objetivos.

Quadro 13 - Disciplinas do campo da formação do território brasileiro que apresentam em suas/seus ementas/objetivos/programas e ou conteúdo programáticos as questões étnico-raciais como um dos temas foco.

| Região | IES | Disciplinas | Ementa/Objetivos/Programa/Conteúdo Programático |
|--------------|-------|--|---|
| Centro-oeste | UFCAT | Formação Territorial e Ético-Raciais do Brasil | Ementa Conceitos sobre formações étnico raciais. Formação territorial do Brasil e das identidades sócio-históricas: relações étnico raciais, cultura africana e afrobrasileira. Os ameríndios e suas relações socioculturais na formação do território. Os movimentos socioculturais e a emergência de direitos. Ensino e aprendizagem na perspectiva da pluralidade cultural. Atividades Práticas em Laboratório. Trabalho de Campo Acadêmico. (grifo acrescido) |
| | | Formação Socioespacial | Ementa Tempo, espaço, território na configuração da paisagem e da sociedade humana. Estudo das relações homem- natureza – os aspectos biológicos, a Geografia e a História Cultural na definição dos indivíduos e na caracterização dos aspectos étnicos que os diferenciam. O processo adaptativo e negação do sentido de raça – evolução das forças produtivas e formações econômicas pré-capitalistas. Transformações tecnológicas – o trabalho, a técnica e a tecnologia como elementos fundamentais no processo evolutivo e produção socioespaciais nos diferentes modos de produção. Trabalho de campo acadêmico. (grifo acrescido) |
| | | Geografia de Goiás | Ementa Atividades de Ações de Extensão Curriculares por meio de Programas, ou projetos, ou cursos, ou oficinas, ou eventos com a comunidade externa da UFCAT, nas seguintes temáticas: Aspectos geo-naturais e socioeconômicos do território Goiano. Formações biogeográficas de Goiás. Processos da organização e desenvolvimento das estruturas socioeconômicas na produção histórica do espaço geográfico Goiano e sua inserção na estrutura regional. Relação sociedade- natureza na formação socioespacial Goiana. A formação étnico-racial da população humana no processo histórico de Goiás. Urbanização de Goiás. Goiás no contexto atual do espaço brasileiro. Estudos das paisagens Goianas. A produção intelectual da Geografia Goiana. Estudos de caso. Atividades Práticas em Laboratório. Trabalho de campo acadêmico. (grifo acrescido) |
| | UFMS | Geografia do Brasil | Ementa: O processo de produção do espaço geográfico brasileiro. Geografia física do espaço brasileiro e suas interações com a ocupação territorial. As regiões brasileiras. Educação das relações étnico-raciais. História e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Direitos humanos no Brasil. (grifo acrescido) |

| | | | |
|----------|---------------------------|---|---|
| Nordeste | UFS | Formação Territorial e Econômica do Brasil | <p>Ementa:</p> <p>Expansão colonial europeia e apropriação da América. Capitalismo, Estado e sociedade na produção histórica do território brasileiro. Industrialização, autoritarismo e democracia no Brasil. Reestruturação produtiva e contradições socioespaciais contemporâneas. Formação territorial para sala de aula: políticas públicas, natureza e povos afrodescendentes, indígenas e quilombolas na formação do Brasil. Metodologias para o aprendizado da constituição do território: recursos audiovisuais, maquetes, cartografia social e a utilização desses recursos pedagógicos em atividades extensionistas na Educação Básica. (grifo acrescido)</p> |
| Norte | UNIFESSPA - campus Marabá | Formação Territorial do Brasil | <p>Ementa:</p> <p>1. A análise do território brasileiro: as categorias da formação socioespacial e de formação socioeconômica. 2. As estratégias geopolíticas portuguesas e a criação de uma economia e território coloniais. 3. Formação territorial brasileira, economias regionalizadas e a formação de uma economia- mundo. 4. A atualidade do debate da nação e a construção do território nacional. 5. A luta das populações negras e povos indígenas na formação do território brasileiro. (grifo acrescido)</p> |
| Sudeste | UFJF | Formação Territorial do Brasil | <p>OBJETIVOS:</p> <p>Compreender o projeto colonial estruturante do espaço geográfico brasileiro. Analisar a formação do povo brasileiro, das populações originais às diferentes classificações referentes a estrutura etária, diversidade étnico-racial, de gênero e religiosa, distribuição de renda e políticas públicas. Analisar Compreender papel da produção agrícola para economia e direcionamento de fluxos populacionais. Compreender o processo de industrialização e urbanização no Brasil. Discutir a incorporação periférica do Brasil ao sistema capitalista mundial</p> <p>Conteúdo Programático:</p> <p>1. O modelo colonial e a ocupação do território</p> <p>2. A formação do povo brasileiro</p> <p>2.1. Condições de vida da população pelo enfoque de cor e raça – Classificação IBGE</p> <p>2.2. Distribuição de renda -segundo grupos étnicos</p> <p>2.3. A realidade da população indígena [...] (grifo acrescido)</p> |
| | UNIFESP | Formação Social, Territorial e Econômica Brasileira | <p>Ementa:</p> <p>Formação social, política e econômica, classes sociais, emprego e trabalho; ocupação e configuração do território nacional e suas questões regionais; Colonização, imperialismo, dependência e subdesenvolvimento; extrativismo e a questão ambiental; política, autoritarismo, patrimonialismo e relações de poder; formação do povo brasileiro e relações étnico-raciais; Movimentos sociais e</p> |

| | | | |
|-----|-------|--|--|
| | | | culturais no Brasil; projeto nacional, desenvolvimento e competitividade, uma visão crítica. (grifo acrescido) |
| Sul | UFPEL | Formação Territorial do Brasil | 1.13. Programa: A passagem do meio natural para o meio técnico científico informacional. A constituição do urbano e do rural no território brasileiro e seus atores. As desigualdades regionais e a região concentrada. A formação dos tecnopolos e a metrópole nacional: São Paulo. Os atores contra hegemônicos na construção do Brasil: economia solidária, movimento sem-terra, quilombolas, ecovilas. (grifo acrescido) |
| | UFSM | Geografia do Rio Grande do Sul | PROGRAMA UNIDADE 1 - A NATUREZA E O PROCESSO DE OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO 1.1 - A história ambiental e o quadro natural do estado do RS (províncias geológico-geomorfológicas, clima, hidrografia, solos e vegetação). 1.2 - Antecedentes históricos e os povos originários. 1.3 - As fases da formação territorial do Rio Grande do Sul. 1.4 - A dinâmica populacional: crescimento, mobilidade e distribuição espacial da população. (grifo acrescido) |
| | | Geografia do Brasil | PROGRAMA UNIDADE 1 - A FORMAÇÃO TERRITORIAL DO BRASIL 1.1 - Consolidação das fronteiras do Brasil. 1.2 - Processo histórico de povoamento, conflitos e as matrizes étnico-raciais. (grifo acrescido) |
| | UFPR | Dinâmicas Geográficas no Espaço Paranaense | Ementa O conceito regional do Paraná. O Paraná e suas interrelações ao nível brasileiro e mundial. O espaço ambiental do Paraná. Ecossistemas e suas dinâmicas. As transformações históricas e atuais do espaço paranaense: agroecossistemas, economia e formações sociais. Políticas regionais. O imaginário do Paraná. Espaços afro-brasileiros e indígenas no Paraná. Trabalho de campo em Geografia no Paraná. Espaço paranaense e ensino. Espaço paranaense e extensão. (grifo acrescido) |
| | | Produção do Espaço Brasileiro | Ementa Bases históricas da formação territorial brasileira: geopolítica colonial, Estado territorial e construção da nação brasileira. Ordenamento da terra, regulação do território e conflitos territoriais. Espaços afro-brasileiros e indígenas no Brasil. Dinâmicas econômicas, políticas, populacionais, sociais, culturais e ambientais na produção do espaço brasileiro. Problemáticas regionais e mundiais na produção do espaço brasileiro. A produção do espaço brasileiro na extensão. (grifo acrescido) |
| | FURG | Geografia do Rio Grande do Sul | Ementa: O Rio Grande do Sul e suas paisagens. Incorporação do território ao sistema colonial. Formação e consolidação do espaço da economia agrário-exportadora. Processo de formação do espaço urbano- |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | industrial. A construção e a manutenção das diversas territorialidades no RS: os quilombolas e os indígenas. (grifo acrescido) |
|--|--|--|---|

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como demonstrado pelo quadro acima, as disciplinas que tratam da formação do território brasileiro, e cuja abordagem das questões étnico-raciais aparecem explicitamente como parte de seus objetivos, indicam uma articulação entre a produção do espaço geográfico brasileiro, bem como da formação étnico-racial da sociedade brasileira, trazendo as contribuições das populações originárias e suas relações socioculturais na formação do território, bem como apresentando as lutas das populações negras e povos indígenas e a relação destas com a formação do território brasileiro, além de possibilitar discussões acerca da construção e da manutenção das diversas territorialidades, notadamente, as quilombolas e as indígenas.

Assim, inicialmente, poderíamos concluir que as disciplinas do campo da formação do território brasileiro, apontadas nos PPCs dos cursos de graduação como aquelas que contemplam a Educação das Relações Étnico-Raciais, estão em consonância com as Leis nºs 10.639 e/ou 11.645 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Pois, da mesma forma que as disciplinas do campo das dinâmicas populacionais, elas também demonstram explicitamente que seu(s) objetivo(s) (geral e/ou específicos) contemplam a temática étnico-racial.

Mas, ao examinarmos as referências bibliográficas sugeridas, tanto as básicas quanto as complementares, encontramos uma situação semelhante à anteriormente descrita nas disciplinas relativas às dinâmicas populacionais; no entanto, podemos dizer que há algum avanço, como é possível observar no Quadro 14, abaixo.

Quadro 14 - Presença das relações étnico-raciais nas referências bibliográficas das disciplinas do campo da formação do território brasileiro.

| Região | IES | Disciplinas específicas | |
|--------------|-------|--|--|
| Centro-oeste | UFCAT | Formação Territorial e Ético-Raciais do Brasil | <p>Bibliografia Básica:</p> <p>BARBOSA, A. S. <i>et al.</i> <i>O piar da juriti Pepena: narrativa ecológica da ocupação humana do cerrado</i>. PUC Goiás, 2014.</p> <p>BRASIL. <i>Estatuto da Igualdade Racial</i> – Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, Congresso Nacional, 2010</p> <p>BRASIL. <i>Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008</i>. Da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: Congresso Nacional, 2008.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>BRANDÃO, C. R. <i>Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural</i>. São Paulo: Brasiliense, 1986.</p> <p>DAVIS, A. <i>Mulheres, raça e classe</i>. São Paulo: Boitempo, 2016.</p> <p>FREIRE, P. <i>Pedagogia do oprimido</i>. São Paulo: Paz e Terra, 2000.</p> <p>HALL, S. <i>A identidade cultural na pós-modernidade</i>. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.</p> <p>HALL, S. <i>Da diáspora, identidades e mediações culturais</i>. Belo Horizonte: UFMG, 2008.</p> |
| | | Formação Socioespacial | <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>SANTOS, M. <i>O espaço do cidadão</i>. São Paulo: Nobel, 1987.</p> |
| Nordeste | UFAL | Semiárido Brasileiro | <p>Bibliografia Básica</p> <p>ANDRADE, M. C. D. <i>A terra e o homem no Nordeste: contribuição ao estudo da questão agrária no Nordeste</i>. São Paulo: Cortez, 2005.</p> <p>CUNHA, E. da. <i>Os sertões</i>. Maceió: Cepal, 2010.</p> <p>MALVEZZI, R. <i>Semi-árido: uma visão holística</i>. Brasília: Confea, 2007. Disponível em: http://www2.ufersa.edu.br/portal/view/uploads/setores/241/semi%20arido.pdf.</p> |
| | | Geografia do Brasil | <p>Bibliografia Básica</p> <p>ANDRADE, M. C. de. <i>A questão do território no Brasil</i>. São Paulo-Recife: Hucitec/Ipespe, 1995.</p> <p>ANDRADE, M. C. de. <i>Formação territorial e econômica do Brasil</i>. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2006.</p> <p>ANDRADE, M. C. de. <i>O Nordeste e a questão regional</i>. São Paulo: Ática, 1988.</p> <p>COSTA, W. M. da. <i>O Estado e as políticas territoriais no Brasil</i>. São Paulo: Contexto, 1988.</p> <p>FURTADO, C. <i>Formação econômica do Brasil</i>. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.</p> <p>HOLANDA, S. B. de. <i>Raízes do Brasil</i>. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.</p> |
| | UFC | Geografia do Brasil | Bibliografia Complementar: |

| | | | |
|-----|--|--|--|
| | | | <p>FURTADO, Celso. <i>Formação econômica do Brasil</i>. 11. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Nacional, 1972.</p> <p>PRADO JUNIOR, Caio. <i>Formação do Brasil contemporâneo</i>. São Paulo: Brasiliense/Publifolha, 2000.</p> |
| UFS | Formação Territorial e Econômica do Brasil | | <p>Bibliografia Básica</p> <p>ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. <i>Uma história do negro no Brasil</i>. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.</p> <p>ANDRADE, Manuel Correia de. <i>A trajetória do Brasil (de 1500 a 2000)</i>. São Paulo: Contexto, 2000.</p> <p>BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). <i>Povos indígenas & educação</i>. Porto Alegre: Mediação, 2008.</p> <p>CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. <i>América pré-colombiana</i>. São Paulo: Brasiliense, 1981.</p> <p>CARNEIRO, M. L. T. <i>O racismo na história do Brasil</i>. São Paulo: Ática, 1995.</p> <p>FREYRE, Gilberto. <i>Casa-grande & senzala</i>. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1973.</p> <p>FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. <i>A temática indígena na escola: subsídios para professores</i>. São Paulo: Contexto, 2014.</p> <p>FURTADO, Celso. <i>Formação econômica do Brasil</i>. 24. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1991.</p> <p>_____. <i>Teoria e política do desenvolvimento econômico</i>. São Paulo: Editora Nacional, 1979.</p> <p>GALEANO, Eduardo. <i>As veias abertas da América Latina</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.</p> <p>HOLANDA, Sérgio Buarque de. <i>Raízes do Brasil</i>. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.</p> <p>MAZZEO, Antonio Carlos. <i>Estado e burguesia no Brasil</i>. Origens da autocracia burguesa. São Paulo: Boitempo, 2013.</p> <p>MOURA, Clóvis. <i>Rebeliões da senzala</i>. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.</p> <p>MUNANGA, K. (org.). <i>Estratégias e políticas de combate à discriminação racial</i>. SP: EDUSP, 1996.</p> <p>_____. (org.). <i>Superando o racismo na escola</i>. Brasília: MEC, 2005.</p> <p>PALLADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. <i>Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas</i>. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.</p> <p>PRADO JR., Caio. <i>Formação do Brasil contemporâneo</i>. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1979.</p> <p>_____. <i>História econômica do Brasil</i>. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1967. 339.</p> <p>PINSKY, Jaime. <i>A escravidão no Brasil</i>. São Paulo: Contexto, 1993.</p> <p>PREZIA, Benedito. <i>História da resistência indígena</i>. 500 anos de luta. São Paulo: Expressão Popular, 2017.</p> |

| | | | |
|-------|-----------------------------------|--|--|
| | | | <p>PRIORE, Mary Del; VENANCIO, Renato. <i>Uma breve história do Brasil</i>. São Paulo: Planeta, 2016.</p> <p>RIBEIRO, Darcy. <i>O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil</i>. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.</p> <p>SALVADOR, Vicente do, Frei. <i>História do Brasil: 1500-1627</i>. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.</p> <p>SKIDIMORE, Thomas E. <i>Uma história do Brasil</i>. São Paulo: Paz e Terra, 1998.</p> <p>SODRÉ, Nelson Werneck. <i>Formação histórica do Brasil</i>. Rio de Janeiro: Ed. Graphia, 2002.</p> <p>Bibliografia Complementar</p> <p>DAVIDOFF, Carlos Henrique. <i>Bandeirismo: verso e reverso</i>. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994. (Coleção Tudo é História)</p> <p>BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; REGO, José Márcio. <i>A grande esperança em Celso Furtado</i>. Ensaio em homenagem aos seus 80 anos. São Paulo: Editora 34, 2001.</p> <p>REIS, Arthur Cezar Ferreira. <i>Aspectos da formação brasileira</i>. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982. (Coleção Documentos Brasileiros, 191)</p> |
| Norte | UFPA - Campus Cametá | Formação Histórica e Territorial do Brasil | <p>Bibliografia Básica:</p> <p>PRADO JR., C. <i>História econômica do Brasil</i>. 43. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.</p> <p>FURTADO, Celso. <i>Formação econômica do Brasil</i>. 3. ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2007.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. <i>O Brasil</i>. Território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.</p> |
| | UNIFESSPA - Campus Marabá | Formação Territorial do Brasil | <p>Referências Obrigatórias:</p> <p>COSTA, W. <i>O Estado e as políticas territoriais no Brasil</i>. São Paulo: Contexto, 1988. (Coleção repensando a Geografia).</p> <p>FURTADO, C. <i>Formação econômica do Brasil</i>. 21. ed. São Paulo: Nacional, 1986.</p> <p>Referências Complementares:</p> <p>ANDRADE, M. C. <i>A questão do território no Brasil</i>. São Paulo/Recife: Hucitec/IPESPE, 1995.</p> <p>_____. <i>Formação territorial e econômica do Brasil</i>. Recife: Massangana, 2011.</p> |
| | UNIFESSPA - Campus Xinguara | Geografia do Brasil | <p>Bibliografia Básica:</p> <p>FURTADO, C. <i>Formação econômica do Brasil</i>. 21. ed. São Paulo: Nacional, 1986.</p> <p>MORAES, A. C. R. <i>Bases da formação territorial no Brasil</i>. São Paulo: Hucitec, 1999.</p> |

| | | | |
|---------|--------|-----------------------------------|--|
| | | | <p>Bibliografia Complementar: SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. <i>O Brasil: território e sociedade no início do século XXI</i>. Rio de Janeiro: Record, 2001.</p> |
| Sudeste | UNIFAL | Formação do Território Brasileiro | <p>Bibliografia Básica ANDRADE, M. C. <i>Geopolítica do Brasil</i>. 4. ed., São Paulo: Ática, 1995. COSTA, W. M. <i>O Estado e as políticas territoriais no Brasil</i>. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991. MORAES, A. C. R. <i>Território e história no Brasil</i>. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2005. SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. <i>O Brasil: território e sociedade no início do século XXI</i>. Rio de Janeiro: Record, 2001. THÉRY, H.; MELLO, N. A. <i>Atlas do Brasil: disparidades e dinâmicas do território</i>. São Paulo: Edusp, 2005.</p> <p>Bibliografia Complementar COSTA, W. <i>O Estado e as políticas territoriais no Brasil</i>. São Paulo: Contexto, 1988. (Coleção Repensando a Geografia). ANDRADE, M. C.; ANDRADE, S. M. C. <i>A federação brasileira</i>. São Paulo: Contexto, 2003. (Coleção Repensando a Geografia). ANDRADE, M. C. <i>O sentido da colonização</i>. Recife: 20-20 Comunicação e Editora, 1994. CHAUÍ, M. S. <i>Brasil: o mito fundador e a sociedade autoritária</i>. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000. PRADO JÚNIOR, C. <i>Formação do Brasil contemporâneo</i>. 23. ed., São Paulo: Brasiliense, 1994. RIBEIRO, Darcy. <i>O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil</i>. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.</p> |
| | UFJF | Formação Territorial Do Brasil | <p>Bibliografia Básica: ANDRADE, Manuel C. de. <i>A questão do território no Brasil</i>. São Paulo: HUCITEC, 1995. BECKER, Bertha K.; EGLER, Cláudio. <i>Brasil: uma nova potência regional na economia-mundo</i>. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 1993. RIBEIRO, Darcy. <i>O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil</i>. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.</p> <p>Bibliografia Complementar: MORAES, Antonio C. R. de. <i>Território e história no Brasil</i>. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2005.</p> |

| | | | |
|-----|---------|---|--|
| | | | HOLANDA, Sérgio B. de. <i>Raízes do Brasil</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 2016. FREYRE, Gilberto. <i>Casa-grande & senzala</i> . São Paulo: Global Editora, 2006. |
| | UNIFESP | Formação Social, Territorial e Econômica Brasileira | Bibliografia Básica: 3. SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. <i>O Brasil: território e a sociedade no início do século XXI</i> . Rio de Janeiro: Record, 2013. Bibliografia Complementar: 2. FURTADO, C. <i>Celso Furtado textos essenciais</i> (org. Rosa Aguiar). São Paulo: Penguin/Companhia, 2013. 3. SAMPAIO JR., P. <i>Entre a nação e a barbárie: os dilemas do capitalismo dependente</i> . Petrópolis: Vozes, 1999. 4. SANTOS, M. <i>A urbanização desigual: a especificidade do fenômeno urbano em países subdesenvolvidos</i> . Petrópolis: Vozes, 1980. |
| | UFVJM | Geografia do Brasil | Bibliografia básica: SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. <i>O Brasil: território e sociedade no início do século XXI</i> . 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011. Bibliografia complementar: FURTADO, C. <i>Formação econômica do Brasil</i> . 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. RIBEIRO, D. <i>O povo brasileiro: a formação e o sentido de Brasil</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 1995. |
| Sul | UFPEL | Formação Territorial do Brasil | 1.14. Bibliografia básica: COSTA, Wanderley Messias da. <i>O Estado e as políticas territoriais no Brasil</i> . São Paulo: Contexto, 1988. FURTADO, Celso. <i>Formação econômica do Brasil</i> . 25. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1995. MORAES, Antônio Carlos Robert. <i>Território e história no Brasil</i> . São Paulo: Annablume, 2005. SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. <i>O Brasil: território e sociedade no início do século XXI</i> . Rio de Janeiro: Record, 2001. 1.15. Bibliografia complementar: ANDRADE, Manuel Correia; ANDRADE, Sandra M. Correia. <i>A federação brasileira</i> . São Paulo: Contexto, 2003. |
| | UFSM | Geografia do Brasil | Bibliografia Complementar BECKER, B.; EGLER, P. <i>Brasil: uma nova potência regional na economia mundo</i> . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993. |
| | UFPR | Produção do Espaço Brasileiro | Bibliografia Básica (mínimo 03 títulos) BECKER, B., EGLER, C. <i>Brasil: uma nova potência regional na economia-mundo</i> . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. |

| | | | |
|--|------|--------------------------------|--|
| | | | <p>COSTA, W. M. <i>O Estado e as políticas territoriais no Brasil</i>. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.</p> <p>SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. <i>O Brasil: território e sociedade no início do século XXI</i>. Rio de Janeiro: Record, 2001.</p> <p>Bibliografia Complementar (mínimo 05 títulos)</p> <p>ANDRADE, M. C. de. <i>A terra e o homem no Nordeste: contribuição ao estudo da questão agrária do Nordeste</i>. São Paulo: Cortez, 2005.</p> <p>CARVALHO, J. M. de. <i>Cidadania no Brasil: o longo caminho</i>. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.</p> <p>CHAUÍ, M. S. <i>Brasil: o mito fundador e a sociedade autoritária</i>. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.</p> |
| | FURG | Geografia do Rio Grande do Sul | <p>Bibliografia Complementar</p> <p>CARDOSO, Fernando Henrique. <i>Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul</i>. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.</p> <p>GARCIA, Elisa Frühauf. <i>As diversas formas de ser índio: políticas indígenas e políticas indigenistas no extremo sul da América portuguesa</i>. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2009.</p> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Aqui, o primeiro fato a ser destacado é que, assim como relatamos em relação às disciplinas que tratam das dinâmicas populacionais, as questões étnico-raciais são uma dentre as várias temáticas de interesse das disciplinas do campo da formação do território brasileiro. Portanto, as referências bibliográficas, básicas e/ou complementares, abarcam discussões sobre questões étnico-raciais, mas, também, sobre aspectos relativos aos conceitos de território, territorialidade, região e regionalização, de desenvolvimento territorial, sobre os aspectos físico-naturais da paisagem, a espacialidade da ação humana, entre outros. Isso ocorreu sobretudo naquelas disciplinas denominadas “Geografia do Brasil” E, como a questão étnico-racial foi incluída como um tema transversal nessas disciplinas, nosso esforço foi no sentido de tentar identificar quais referências bibliográficas abarcariam tais discussões. O quadro acima é um recorte das principais referências bibliográficas que, acreditamos, foram incluídas com esse propósito.

Analisando algumas referências pudemos identificar que entre elas havia aquelas que possibilitam discutir temas atinentes às questões étnico-raciais, conforme indicados nos planos e programas das disciplinas. E, para discutir essas questões, em geral, foram acionadas autorias cujas abordagens analisam a influência das variáveis econômicas, a atuação do Estado e as dinâmicas da população, entre outras, que, articuladas, atuam na produção do território brasileiro.

Nas referências foram incluídas autorias de diferentes campos do conhecimento como, por exemplo, Economia, Sociologia, História e, também, ou principalmente, da própria Geografia. Por isso, notamos que várias das referências bibliográficas sugeridas vão problematizar a formação do território brasileiro a partir da ideia dos ciclos econômicos do pau-brasil, da cana-de-açúcar, da mineração, do café, etc.; mas também a partir dos processos de constituição do Estado nacional, dos movimentos migratórios dos povos originários, da população negra de origem africana e dos brancos europeus.

Dentro do conjunto de referências que selecionamos como importantes para atender nosso objetivo, qual seja, verificar se há pontos de vistas diversos como, por exemplo, a presença de geógrafas(os) negras(os) com seus pontos de vista próprios sobre a abordagem espacial da questão racial na Geografia, pudemos identificar que há semelhanças em relação ao que constatamos na análise das disciplinas do campo das dinâmicas populacionais, mas também há diferenças e no nosso entendimento algum avanço, ainda que tímido, no tratamento das questões étnico-raciais. E, em decorrência do grande volume de referências constantes nos planos/programas das disciplinas, optamos por fazer a leitura daquelas obras mais citadas, e

também daquelas que, por sua grande inserção no discurso acadêmico, foram analisadas e debatidas criticamente em outras pesquisas.

No livro escrito por Bertha Becker e Cláudio Egler, *Brasil: uma nova potência regional na economia – mundo* (1994), que analisa o processo de formação do território brasileiro, a partir de uma perspectiva econômica, encontramos em algumas citações sobre o processo de ordenamento do território passagens que fazem referência aos processos de resistências das populações negras e também indígenas.

Nessas passagens, o sertão aparece como o “palco histórico de lutas de resistência de aldeamentos indígenas, quilombos de escravos fugidos e territórios de pobreza” (Becker e Egler, p. 35). Conforme os autores, durante o século XVII o sertão foi palco de lutas sociais importantes. Nele, os quilombos - “territórios livres dos negros fugidos do trabalho escravo – constituíam alternativas de liberdade para a população escrava. O mais célebre deles, o de Palmares, situado na Serra da Barriga em Alagoas, resistiu a várias investidas das autoridades coloniais para destruí-lo” [...] (Becker e Egler, p.96).

Em outro trecho, os autores destacam que a modernização da sociedade brasileira, com a passagem da Monarquia à República, foi marcada por conflitos regionais e movimentos de resistência. Estes movimentos “assumiram um caráter mítico e messiânico atribuindo ao sertão o significado de lugar da libertação das relações sociais existentes, [e] afirmaram a outra face do sertão, anterior à abolição da escravatura – a de refúgio e lugar de resistência da revolta escrava” (Becker e Egler, p. 70).

Por outro lado, assim como em outras leituras sobre o período, a questão da imigração do branco europeu aparece associada somente à necessidade de formação de um mercado de trabalho livre na passagem do século XIX para o XX. Na visão dos autores, a imigração europeia, a partir de 1870, teve como objetivo “obter trabalhadores assalariados para a expansão cafeeira em São Paulo (Becker e Egler, p. 71). Desta maneira, “os imigrantes tornaram-se trabalhadores assalariados, transferidos com subvenção governamental. Nas matas dos três Estados do Sul, longe da grande lavoura, o estímulo de governos locais e a ação de companhias privadas multiplicaram as colônias com imigrantes de várias origens” (Becker e Egler, p. 71). Neste contexto, o afluxo de imigrantes para o Brasil teria como principais motivos a crise econômica dos Estados Unidos e a estagnação da Argentina no final do século XIX. Não haveria, ou não é explicitado pelos autores, nenhuma vinculação entre esse afluxo e as políticas de branqueamento da população subsidiada pelo Estado brasileiro. Desta forma, notamos que, se por um lado, a presença dessa obra apresenta a resistência dos/das negros/as ao sistema escravista, por outro a ausência de outros pontos de vistas potencializa a ideia do

imigrante branco europeu como detentor de uma mão de obra qualificada e necessária naquele momento de transição social de um lado, em oposição a negros(as) ex-escravizados(as) e sem qualificação de outro, sem maiores problematizações.

Em *O Estado e as políticas territoriais no Brasil* (1988), escrito por Wanderley M. da Costa, encontramos algumas poucas referências sobre importantes revoltas provinciais que contaram com a participação de negros e negras. De acordo com o autor, a Cabanagem, ocorrida na província do Pará, foi desencadeada pelo “descontentamento e a agitação popular, em particular porque, além disso, os brasileiros pobres (índios, negros e mestiços em geral) sentiam-se traídos governo regencial, já que os privilégios e desmandos dos lusitanos permaneciam intocados” (Costa, p. 34). Na Bahia, “destacam-se as revoltas dos escravos, em especial a dos Malês, em 1835, explicadas em grande parte pela sua forte presença naquela província” (Costa, p. 35). A Balaiada, no Maranhão, também confrontava aos grandes senhores de terra e a presença dos portugueses na vida econômica e política da província era composta por sertanejos (a massa principal da insurreição) e grupos numerosos de escravos fugitivos.

No capítulo 4 de *O atlas do Brasil: disparidades e dinâmicas do território* (2005), escrito por um geógrafo francês radicado no Brasil e uma geógrafa brasileira, Hervé Théry e Neli A. de Mello, é possível encontrar uma série de discussões sobre temas como evolução, urbanização, densidade demográfica, migrações, taxa de masculinidade, cor da pele, indígenas, religiões e deficiência. Nele, as dinâmicas populacionais mereceram destaque uma vez que os autores consideram a população e suas características como um aspecto imprescindível na análise geográfica. A obra apresenta um conjunto de mapas com as principais cores de pele que, analisados em conjunto com os mapas de níveis de renda, explicitam a concentração de riquezas da população de pele branca nas regiões enriquecidas do país (sul de Minas Gerais, São Paulo e nos Estados do Sul), enquanto a população negra (preta e parda) predomina nas regiões empobrecidas, destacadamente no Norte e Nordeste. Ou seja, nota-se que a desigualdade social entre brancos e negros do Brasil, tão amplamente estudada e comprovada, possui uma dimensão também territorial.

Ainda em relação às semelhanças com as disciplinas do campo das dinâmicas populacionais, aqui também notamos que entre as referências citadas há aquelas autorias consideradas clássicas nas discussões envolvendo o ordenamento do território e, por isso, foram frequentemente citadas, como, por exemplo, as obras de Milton Santos, Manuel Correia de Andrade, Caio Prado Jr. e Celso Furtado, entre outros. Semelhante também é o fato de que parte dessas referências bibliográficas indicadas encontrarem-se na lista daquelas de caráter complementar, ou seja, optativo. Por isso, de igual maneira, podemos concluir que, no caso

dessas referências, as discussões em torno das relações étnico-raciais por elas propiciadas só serão efetivadas se, em algum momento, tais indicações de leitura forem uma opção para docentes ou discentes, dado seu caráter optativo. Devido a esse fato, tanto o livro *Mulheres, raça e classe*, cuja autoria é de Angela Davis, quanto a obra *O espaço do cidadão*, escrito por Milton Santos, correm o risco de não serem debatidos.

O livro escrito por Santos, que teve sua primeira edição em 1987, se mostra essencial num momento da história em que a palavra cidadania é repetida, sem muitas vezes se ter a real dimensão de seu significado. Fala-se em formar cidadãos críticos, em formação para a cidadania, etc. Mas em que consiste essa cidadania? A resposta de Milton Santos a essa pergunta dialoga com o que temos discutido ao longo desta pesquisa, ou seja, a cidadania possui uma intrínseca relação com a questão étnico-racial. Santos demonstra nessa obra como determinados grupos, entre os quais a população negra, têm sua cidadania mutilada. Ao tratar a questão do “Cidadão Mutilado”, Santos revela que “É extensa a tipologia das formas de vida não cidadãs, desde a retirada, direta ou indireta, dos direitos civis à maioria da população, às fórmulas eleitorais engendradas para enviesar a manifestação da vontade popular, ao abandono de cada um à sua própria sorte” (2007, p. 31). Mais adiante, segue o autor, podemos falar como as formas de redução ou supressão da cidadania atingem desempregados, “os desiguais sem remédio, os desiguais institucionais, o negro, o nordestino, as mulheres, cujo discurso tolerado não tem, entretanto, merecido a resposta adequada” (Santos, 2007, p. 32). Na sequência, ao analisar os dados referentes às desigualdades salariais e de acesso à educação, Santos aponta como essas desigualdades atingem de maneiras diferentes a população negra, que, comparativamente às outras populações (branca e amarela), possui índices mais baixos¹⁵².

Com relação ao livro *Mulheres, raça e classe*, de Angela Davis, sua importância reside no fato de sua abordagem sobre o sistema de opressão, articulando, ao mesmo tempo, raça, gênero e classe. Mais tarde, esse método de análise das desigualdades sociais, na qual não há distinção mas uma articulação entre diferentes categorias analíticas, foi denominado de interseccionalidade pela professora da teoria crítica Kimberlé Crenshaw.

¹⁵² Conforme Santos (2007, p. 32), “Dos brasileiros sem instrução, com até trinta anos de idade, cujo montante nacional era de 54% em 1982, uma repartição segundo a cor mostra que eram 18,1% entre os amarelos; 44,4% entre os brancos; 66,9% entre os considerados mestiços; e 68,6% entre os negros (Dowbor, 1987, p. 53). Mas os negros e pardos não ultrapassaram, em 1980, os 45% da população. Os brasileiros ganhando menos de dois salários mínimos eram 60,9% da população total em 1982. Mas o percentual sobe para 70,8% e 77,5% para os pardos e negros, cuja participação na população era, então, estimada em 7% e 35%, respectivamente. Ao contrário, os que ganhavam mais de cinco salários mínimos eram 4,4% do total da população brasileira nesse mesmo ano, os índices correspondentes a pardos e negros sendo de 0,6% e 0,1% do total, respectivamente”. (PNAD, 1982; Dowbor, 1987, p. 55-56)

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (Collins e Bilge, 2020, s. p.)

Portanto, a perspectiva interseccional presente na obra de Davis nos ajuda a compreender a inseparabilidade e o mutualismo existentes nas relações de poder que envolvem raça, classe e gênero. Assim como a obra de Santos, ela chama a atenção para as desigualdades que afetam a população negra em comparação às populações brancas e amarelas, mas o livro de Davis vai além e demonstra como as mulheres negras são mais expostas a essas desigualdades. Conforme Carla Akotirene (2018), enquanto ferramenta teórica e metodológica, a interseccionalidade presente na obra de Davis nos permite enxergar a um só tempo como os feminismos brancos e o movimento negro fracassaram na tentativa de socorrer as mulheres negras, tendo em vista a inobservância de suas experiências e reivindicações intelectuais, e o privilégio dado às ferramentas metodológicas pensadas para socorrer exclusivamente o homem negro.

Aqui, utilizamos essas duas referências bibliográficas indicadas pelos PPCs para exemplificar que na disputa epistemológica as autorias negras seguem em desvantagem, mesmo trazendo importantes contribuições intelectuais para o debate e enfrentamento sobre as relações étnico-raciais. Além de raras, elas ainda são relegadas ao papel de coadjuvantes quando se trata de discutir as desiguais relações raciais existentes entre negros e outras populações, sobretudo a branca. Em contrapartida, aos autores brancos é reservado o lugar da presença, seja como referências obrigatórias (básicas) ou como referências complementares (optativas), como é possível observar pelas obras de Manuel Correia de Andrade, Celso Furtado, Caio Prado Jr., Darcy Ribeiro, Gilberto Freyre, para ficarmos nas mais citadas. E, assim como fizemos na análise das disciplinas do campo das dinâmicas populacionais, aqui também acreditamos ser necessários alguns apontamentos críticos a algumas dessas obras que apareceram pela primeira vez como referências bibliográficas nessas disciplinas do campo da formação do território brasileiro.

Com relação às referências bibliográficas de Manuel Correia de Andrade, tanto as obrigatórias quanto as complementares, pode-se dizer que este autor traz contribuições positivas ao apresentar as lutas e resistência da população negra. Em pelo menos uma das suas obras indicadas é possível perceber que Andrade dialoga com autores que, por sinal, não foram

indicados como leitura nas disciplinas, como, por exemplo, o antropólogo negro Édison Carneiro.

No livro *A questão do território no Brasil*, numa curta passagem, ao se referir sobre a organização da população negra contra o sistema escravista, Andrade, fazendo referência aos escritos de Carneiro, afirma que:

A luta dos negros também foi épica e se iniciou no século XVI, com a própria escravidão africana. Muitas dessas lutas não conseguiram entrar para a história, bloqueadas que foram pelos historiadores oficiais, sempre subservientes aos interesses da elite, e só hoje é que já se reúne farta documentação a respeito. A mais famosa foi, naturalmente, o Quilombo dos Palmares em que os negros fugidos se estabeleceram no sul de Pernambuco e norte de Alagoas se se organizaram em um sistema político-econômico semelhantes às organizações africanas, e manteve, comércio e luta com o próprio Governo Colonial. (Andrade, 2004, p. 81)

Em outro momento, Andrade (1995) ressalta que as “revoltas negras foram frequentes em várias partes do território nacional, durante todo período imperial, e deram origem a quilombos que muitas vezes chegaram quase até os nossos dias” (p. 81).

Na citação anterior, ao falar sobre *a reação dos excluídos*¹⁵³, Andrade demonstra que uma de suas principais referências sobre o assunto foi o livro *O Quilombo dos Palmares*, escrito por Édison Carneiro, cuja primeira edição brasileira é de 1947. Carneiro se referia ao quilombo com uma “organização econômica, social e política criada por trabalhadores escravizados na luta contra a escravidão. Tais lutas se davam tanto para impedir a reescravização quanto para a obtenção de recursos para a subsistência [...]” (Silva, 2016, p. 16). E, conforme Silva (2016), foi sobretudo a partir da obra de Carneiro que as interpretações sobre a estrutura, organização social e cronologia de Palmares ganharam novas abordagens, que passaram a considerar também a ótica interna dos quilombos e não somente o viés do escravizador. Como demonstrado nestas breves considerações, a produção intelectual de Édison Carneiro sobre as relações raciais brasileiras poderia oferecer outros olhares sobre as territorialidades negra e quilombola, se tivesse ultrapassado as barreiras acadêmicas¹⁵⁴.

Além de Andrade, outras presenças constantes nas referências bibliográficas básicas e complementares das disciplinas do campo da formação do território brasileiro foram o livro *Formação econômica do Brasil*, escrito por Celso Furtado, o livro *Casa-grande & senzala*, de

¹⁵³ Título dado a um subcapítulo do livro *O Quilombo dos Palmares*.

¹⁵⁴ “Ao longo de sua trajetória intelectual, Édison Carneiro, assim como outros(os) intelectuais negros e negras que conseguiram acessar o ensino superior, enfrentou várias barreiras dentro do sistema universitário. Uma das mais impactantes aconteceu nos anos 1950, quando ele se candidatou para substituir Arthur Ramos, na vaga de Antropologia, na Universidade do Brasil (atual UFRJ) mas não conseguiu ser professor da UFRJ, mesmo tendo sido presidente do Instituto Nacional do Folclore.” (Carvalho, 2009)

autoria de Gilberto Freyre, além das obras *Formação do Brasil contemporâneo* e *História econômica do Brasil*, de Caio Prado Jr.

De acordo com Santos (2019), nos estudos sobre o processo de industrialização e/ou modernização do Brasil, é comum que as análises identifiquem aqueles atores sociais responsáveis por esses processos. Daí, segue o autor, decorrem pelo menos duas interpretações que às vezes se conjugam. Na primeira, aparecem como protagonistas desses processos os imigrantes brancos europeus, sejam como trabalhadores (classe operária) ou como empresários (classe burguesa, proprietários das indústrias/empresas). Na segunda interpretação, os protagonistas são os ex-escravizados, descritos como agentes passivos, quando não responsáveis pelo atraso econômico do país. Como apontado por Santos (2019), tanto o livro *Formação econômica do Brasil*, escrito por Celso Furtado, quanto o livro *Casa-grande & senzala*, de autoria de Gilberto Freyre, “têm como perspectiva a passividade dos/as negros/as e/ou da sua não participação no processo de construção do país urbano e industrializado” (Santos, 2019, p. 277).

No caso da obra de Furtado, ela inclusive “atribui responsabilidade aos negros pelo atraso do Brasil” (Santos, 2019). De acordo com o economista,

O homem formado dentro desse sistema social (escravidão) está totalmente desaparelhado para responder aos estímulos econômicos. Quase não possuindo hábitos de vida familiar, a ideia de acumulação de riqueza é praticamente estranha. Demais, seu rudimentar desenvolvimento mental limita extremamente suas “necessidades”. Sendo o trabalho para o escravo uma maldição e o ócio o bem inalcançável, a elevação de seu salário acima de suas necessidades - que estão definidas pelo nível de subsistência de um escravo - determina de imediato uma forte preferência pelo ócio. (...). Podendo satisfazer seus gastos de subsistência com dois ou três dias de trabalho por semana, ao antigo escravo parecia muito mais atrativo “comprar” o ócio que seguir trabalhando quando já tinha o suficiente “para viver”. (...). Cabe tão-somente lembrar que 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. Por toda a primeira metade do século XX, a grande massa dos descendentes da antiga população escrava continuará vivendo dentro de seu limitado sistema de “necessidades”, cabendo-lhe um papel puramente passivo nas transformações econômicas do país. (Furtado, 1959, p. 167)

Para Elias Sampaio (2018), os argumentos utilizados por Furtado na passagem acima, além das fragilidades históricas e teóricas, dada a “falta de informações documentais e de pesquisas específicas sobre o destino dos ex-escravos, substituídos na produção do café pelo imigrante europeu” (Delgado, 2009, p. 36), contribuíram, em razão da sua consolidação no meio intelectual, “para o fortalecimento de um dos maiores estigmas impostos aos seres humanos submetidos à escravidão no Brasil, que seria a ‘falta de habilidades’ inatas para o

trabalho, para a aprendizagem e para atividades econômicas fora do regime político e econômico que os escravizaram” (Sampaio, 2018, p. 7).

De acordo com Sampaio, um revisor crítico da obra de Furtado, o problema da mão de obra foi uma questão estruturante para toda análise do economista em *Formação econômica do Brasil*. Por isso, segue o autor, a necessidade de Furtado em explicar dois aspectos a ela relacionados: “as causas econômicas para a importação em massa de imigrantes europeus com fim da escravidão, *vis-à-vis*, as razões, também econômicas, para a não absorção da força laboral residente” (Sampaio, 2018). E, ao responder à questão, o economista, “a partir de um modelo mental aparentemente estruturado do ponto de vista puramente técnico” (Sampaio, 2018, p. 6) opta por uma explicação na qual os ex-escravizados são portadores de “comportamento econômico irracional e passivo” (Sampaio, 2017), uma vez que preferiam o ócio, com explicitado na passagem citada.

Santos (2018), ao analisar a obra de Caio Prado Jr., concluiu que, assim como Furtado, o autor faz afirmações subalternizantes sobre a população negra, que não devem ser perpetuadas. Na visão de Prado Jr. (1942), os negros não só têm “uma contribuição passiva” na formação do Brasil, além de agirem como “fermento corruptor” da cultura branca.

A contribuição do escravo preto ou índio para a formação brasileira é além daquela energia motriz quase nula. Não que deixasse de concorrer, e muito, para a nossa “cultura”, no sentido amplo em que a antropologia emprega a expressão; mas é antes uma contribuição passiva, resultante do simples fato da presença dele e da considerável difusão do seu sangue, que uma intervenção ativa e construtora. O cabedal de cultura que traz consigo da selva americana ou africana, e que não quero subestimar, é abafado, e se não aniquilado, deturpa-se pelo estatuto social, material e moral a que se vê reduzido seu portador. E aponta por isso apenas, muito timidamente, aqui e acolá. Age mais como fermento corruptor da outra cultura, a do senhor branco que se lhe sobrepõe. (Prado Jr., 1942, p. 272)

Notemos, conforme destacado por Santos, que Prado Jr. estabelece uma hierarquia entre os brancos, que se sobrepõem, e os negros, sobrepostos; desta maneira o historiador deduz que os brancos são superiores, e os negros inferiores¹⁵⁵. Em outro trecho, dessa vez no livro *História econômica do Brasil* (1956), ao analisar o processo de industrialização do Brasil, Prado Jr. afirma que “A imigração concorrerá com a habilitação técnica do trabalhador europeu, muito superior ao nacional recém-egresso da escravidão ou estados similares” (Prado Jr., p. 266). Como é possível notar, o autor não racializa a imigração, mas trata-se de enaltecer imigrantes brancos europeus.

¹⁵⁵ Santos esclarece haver evidências de que o “escravo preto” se refere a todos os pretos, independentemente da sua condição de escravizado ou livre. A evidência enunciativa do historiador Prado Júnior pode ser vista numa citação do livro “História econômica do Brasil” (1956).

Como dissemos no início da nossa análise, é possível identificar semelhanças em relação ao que constatamos na análise das disciplinas tanto do campo das dinâmicas populacionais quanto do campo da formação do território brasileiro. Foi o que procuramos demonstrar com esses exemplos. No entanto, também há diferenças e, no nosso entendimento, até mesmo alguns avanços, ainda que demasiado tímidos no tratamento das questões étnico-raciais.

Como detectamos no quadro 14, além das poucas, mas importantes, referências bibliográficas cujo intuito principal é justamente discutir as relações étnico-raciais, já é possível notar um movimento de articulação entre os saberes próprios da Ciência Geográfica e as relações étnico-raciais. Exemplo disso é a criação da disciplina *Formação Territorial e Étnico-Racial do Brasil*, com carga horária de 64h, pelo curso da UFCAT - a única que parece ter sido elaborada com esse propósito, dentro do conjunto de disciplinas obrigatórias do campo da formação do território brasileiro analisadas.

Com relação à disciplina *Formação Territorial e Étnico-Racial do Brasil*, nota-se em sua estrutura uma mescla entre referências bibliográficas teóricas acadêmicas e outras que abarcam questões referentes às legislações que versam, entre outras coisas, sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Destaque para a presença da Lei nº 11.645/08 e do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/10) nas referências obrigatórias, e para a obra *Mulheres, raça e classe* (2016), de Angela Davis, nas referências complementares, já comentada anteriormente. Mas acreditamos que poderiam constar ainda outras tantas escritas, de diversas autorias, sobretudo negras e indígenas, que abordam aspectos relacionados ao processo de formação territorial brasileiro, sobre os agentes da produção do espaço e as diferentes territorialidades (negras, quilombolas, indígenas, entre outras).

De qualquer maneira, a criação da referida disciplina é um fato positivo, pois, mesmo não tendo ocorrido nenhum concurso público para a contratação de docente especificamente para trabalhar com a temática étnico-racial, o curso decidiu criar essa disciplina dentro do seu PPC. Mas deixamos explícito que no nosso entendimento é de suma importância a contratação de docentes, sobretudo negras e negros, para trabalhar as questões étnico-raciais, mas não somente elas, em todas as áreas do conhecimento, contudo quando destacamos o caso da UFCAT para ressaltarmos que, quando há um projeto/uma intenção de mudanças, é possível fazê-lo, sem que se espere essa ou aquela condição ideal, como a contratação via concurso público que depende de outras variáveis para ocorrer.

5.2.3 Disciplinas do campo do ensino de Geografia

Ainda trabalhando dentro do conjunto de disciplinas obrigatórias citadas pelos PPCs como aquelas que contemplam a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), estando assim em consonância com as Leis nºs 10.639 e 11.645 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, desta vez selecionamos para nossa análise aquelas do campo do Ensino de Geografia (Quadro 15). Como explicitado pelo quadro abaixo, as disciplinas que classificamos como pertencentes a esse campo contemplam as práticas de ensino e pesquisas, metodologias no ensino, bem como as referentes aos estágios e aquelas que discutem currículo.

Quadro 15 - Disciplinas obrigatórias apontadas pelos PPCs como aquelas que abordam as questões étnico-raciais no ensino de Geografia.

| Região | IES | Disciplinas específicas | Carga Horária |
|----------|------------------------------------|--|---------------|
| Nordeste | UFOB ¹⁵⁶ | A Geografia Escolar nas Modalidades de Ensino | 60h |
| | UNIVASF | Currículo e Diversidade Humana I | 60h |
| | | Currículo e Diversidade Humana II | 60h |
| | UFC | Geografia e Ensino II | 64h |
| | | Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II | 64h |
| | | Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III | 144h |
| | | Estágio Curricular Supervisionado em Geografia IV | 144h |
| Norte | UFT | Prática de Ensino e Diversidades ¹⁵⁷ | 60h |
| | UFOPA | Estágio Docente em Geografia I ¹⁵⁸ | 140h |
| | UFPA - <i>Campus</i> Guamá | Metodologia do Ensino de Geografia | 68h |
| | UNIFESSPA - <i>Campus</i> Xinguara | Introdução ao Ensino de Geografia | 68h |
| | | Pesquisa no Ensino de Geografia I - Local e Regional | 68h |
| | | Pesquisa no Ensino de Geografia II - Diversidade Étnico-R/racial | 68h |
| | | Estágio Docente I | 68h |
| | | Estágio Docente II | 68h |
| | Estágio Docente III | 68h | |
| Sudeste | UFSCAR | Prática de Ensino em Geografia I – Estágio Supervisionado | 201h |
| | | Prática de Ensino em Geografia II – Estágio Supervisionado | 201h |

¹⁵⁶ PPC, p. 190

¹⁵⁷ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos na sua ementa que ela possui o item “Analisar situações concretas e significados que impedem a reformulação de visões preconceituosas a respeito dos segmentos étnico-raciais” (p. 73).

¹⁵⁸ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos na sua ementa que ela possui o item “2. Os espaços de atuação do professor de Geografia em Santarém e as especificidades da Escola Ribeirinha, Escola Quilombola e Escola indígena” (47).

| | | | |
|---|---------|---|------|
| | UNIFESP | Práticas Geográficas Pedagógicas Programadas I | 30h |
| | | Estágio Supervisionado IV | 100h |
| | UFV | Prática de Ensino de Geografia | 120h |
| | UFVJM | Fundamentos e Práticas de Ensino em Geografia | 75h |
| Prática de Ensino Educação e Sociedade ¹⁵⁹ | | 100h | |
| Sul | UFFS | Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II | 120h |
| | FURG | Temas Contemporâneos no Ensino de Geografia I ¹⁶⁰ | 60h |
| | | Geografias Descoloniais: Educação para as Relações Étnico-Raciais | 90h |
| | UFRGS | Educação Geográfica II | 90h |
| | | Estágio Supervisionado em Geografia II | 90h |
| | | Seminário de Prática II ¹⁶¹ | |
| | | Práticas Reflexivas em Geografia III – Processos Metodológicos Interdisciplinares - EaD | 60h |
| | Total | 29 | 2609 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas disciplinas foram escolhidas para serem objeto de nossa análise pelo fato de também terem sido recorrentemente citadas, assim como aquelas pertencentes ao campo das dinâmicas populacionais e aquelas do campo da formação do território brasileiro. Além disso, com esta seleção procuramos ampliar nosso olhar para abarcar um conjunto de disciplinas pertencentes a um terceiro campo de possibilidades, diferente dos dois primeiros. Nossa escolha também se deu pelo fato de esta pesquisa estar inserida na linha de *Ensino-Aprendizagem em Geografia* do PPGEO/UFG, à qual a pesquisa está vinculada, sendo assim julgamos procedente analisar as disciplinas que lidam diretamente com essa temática.

Seguindo os passos anteriores, também iniciamos com uma investigação prévia dos objetivos, gerais e específicos, bem como das ementas para verificar se as questões étnico-raciais figuram de maneira explícita nesses itens pertencentes às disciplinas citadas pelos PPCs (Quadro 16).

¹⁵⁹ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos na sua ementa que ela possui o item “Ementa: [...] Relações Étnico-raciais no ambiente escolar” (p. 95).

¹⁶⁰ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos na sua ementa que ela possui o item “Ementa: Temas emergentes no ensino de Geografia, tais como gêneros e sexualidades, questões étnico-raciais, educação inclusiva e educação ambiental, e suas construções tecidas em relação à produção do espaço geográfico. A operacionalidade dos conceitos geográficos para a compreensão dos temas contemporâneos”.

¹⁶¹ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos nos seus objetivos, ementas e ou bibliografias questões relativas à diversidade étnico-racial.

Quadro 16 - Disciplinas do campo do ensino de Geografia que apresentam em suas/seus ementas/objetivos/programas e ou conteúdos programáticos as questões étnico-raciais como um dos temas foco.

| Região | IES | Disciplina/IES | Ementa/Súmula/Objetivos/Programa/Conteúdo Programático |
|----------|---------|---|---|
| Nordeste | UFOB | A Geografia Escolar nas Modalidades de Ensino | Ementa: A Geografia Escolar nas modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Básica do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola ; Educação a Distância. Experiências de Educação Popular, Alternativa e Criativa no Ensino de Geografia. (grifo acrescido) |
| | UNIVASF | Currículo e Diversidade Humana I | Objetivos Específicos - Retomar o estudo do currículo e sua importância para uma prática geográfica inclusiva na educação básica; - Discutir a importância do Plano Político Pedagógico nas escolas para uma educação geográfica inclusiva; - Apresentar os pressupostos da Lei nº 11.645/11 e possíveis práticas inclusivas na educação geográfica ; - Apresentar e discutir os princípios e a história dos Direitos Humanos no Brasil e sua implicação nos currículos escolares, com ênfase na Geografia Escolar. Conteúdo Programático Apresentar o Programa de Disciplina analisando coletivamente a sua proposta. Currículo tipologia, características, determinações sócio-históricas e epistemológicas. Planejamento e materialização do currículo no Projeto Político Pedagógico nas escolas. Análise de propostas curriculares de diferentes sistemas de educação inclusiva na educação básica, de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos da Geografia Escolar. A Lei nº 11.645/2008 (História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena) e a educação geográfica. Currículo e Direitos Humanos Bases conceituais e históricas. A afirmação dos Direitos Humanos na sociedade brasileira. (grifo acrescido) |
| | | Currículo e Diversidade Humana II | Ementa Educação Inclusiva para pessoas com necessidades educacionais especiais. Estatuto da Criança e do Adolescente. Educação e Diversidade. A diversidade nos diferentes espaços sociais. O cotidiano escolar e prática docente frente à diversidade: gênero, sexualidade, cultura, raça e etnia. A inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Currículo Escolar: africanidades e afrodescendência: práticas sociais e curriculares em instituições públicas e privadas de ensino. Proposição de um projeto de intervenção pedagógica na UNIVASF com a participação do Núcleo de Práticas Sociais Inclusivas. [...] Objetivos Específicos: |

| | | | |
|-------|------|---|--|
| | | | <p>• Conhecer a diversidade do currículo, sua importância para uma prática educativa inclusiva na educação básica e as demandas particulares da pessoa com deficiência; • Entender a importância das culturas de matrizes africana e indígena na construção social e geográfica da sociedade brasileira, a partir dos pressupostos da Lei nº 11.645/08 e possíveis práticas inclusivas na educação geográfica; • Compreender em perspectiva as orientações do Estatuto da Criança e do Adolescente, as políticas educacionais voltadas para jovens e adultos, bem como, a discussão de gênero, sexualidade, liberdade de culto religioso e manifestações políticas.</p> <p>Conteúdo Programático Temas Abordados/Detalhamento Da Ementa [...] 7. Discutir as variáveis que interferem no processo de materialização das propostas da Lei nº 11.645/08, a partir de diálogos com grupos quilombolas, “indígenas”. (grifo acrescido)</p> |
| | UFPB | Educação das Relações Étnico-Raciais | <p>Ementa: Estudo da história da África e dos Africanos. A luta dos negros no Brasil. História e cultura negra brasileira. O negro na formação da sociedade nacional. Resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes a história do Brasil. Políticas de reparações, de reconhecimento e valorização, de ações afirmativas. Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. (grifo acrescido)</p> |
| | UFCG | Geografia, Educação e Diversidade | <p>Ementa: Política nacional de atenção educacional às pessoas com necessidades especiais, minorias e demais casos de negação de direitos na sociedade. A formação de professores numa perspectiva de atendimento à diversidade. Prática Pedagógica e acesso ao conhecimento numa perspectiva inclusiva. Direitos humanos e o espaço cidadão. Educação, espaço e relações étnico-raciais. A inclusão a partir das diferenças nas aprendizagens com ênfase na educação de jovens e adultos. Atividades extensionistas com grupos sociais diversos, promovendo a inclusão e a formação cidadã. (grifo acrescido)</p> |
| | UFC | Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II | <p>Noções básicas de Legislação e Ensino da Geografia. O ensino da Geografia no contexto sociopolítico brasileiro. O ensino da Geografia nos diversos programas educacionais (educação especial, indígena, à distância, infantil, etc.). (grifo acrescido)</p> |
| Norte | UFT | Prática de Ensino e Diversidades | <p>Objetivos: Refletir sobre a prática pedagógica e didática do professor para trabalhar com o ensino de Geografia na educação básica frente às diversidades multiculturais das escolas, dos alunos e da sociedade em geral. Conhecer os recursos didáticos adequados para trabalhar o ensino de Geografia na educação básica frente às questões de gênero, raça, etnia, identidade, linguagem, religião e padrões culturais. Analisar situações concretas e</p> |

| | | | |
|---------|-----------------------------|--|--|
| | | | significados que impedem a reformulação de visões preconceituosas a respeito dos segmentos étnico-raciais. (grifo acrescido) |
| | UFOPA | Estágio Docente em Geografia I | Ementa: 1. As bases do estágio supervisionado na Ufopa; 2. Os espaços de atuação do professor de Geografia em Santarém e as especificidades da Escola Ribeirinha, Escola Quilombola e Escola indígena; 3. Estudo dirigido dos documentos oficiais nacionais, regionais e locais para o ensino de Geografia; 4. Análise do Projeto Político Pedagógico da escola campo; 5. A organização e a dinâmica escolar; 6. A escolha da escola campo de estágio e o estágio de observação na escola campo. (grifo acrescido) |
| | UFPA - Campus Guamá | Metodologia do Ensino de Geografia | Descrição: 1- A importância do ensino de Geografia na educação básica: o papel da Geografia no ensino infantil, fundamental e médio; 2 - a relação objetivo, conteúdo e método no ensino de Geografia; 3 - Os métodos tradicionais e o ensino de Geografia; 4 - os métodos ativos aplicados à Geografia escolar: Pestalozzi e o estudo do meio, Decroly e os Centros de interesse; Método Montessori e o ensino de Geografia; a pedagogia de Freinet; 5 - o método dialético na didática; 6 - o método Paulo Freire e o ensino de Geografia para jovens e adultos; 7 - técnicas aplicadas ao ensino de Geografia; 8 - recursos didáticos: produção e utilização no ensino de Geografia; 9 - a aula de Geografia como forma de organização do ensino: a sequência de atividades de ensino-aprendizagem, o papel do(a) professor(a) e dos(as) alunos(as), a organização social da aula, a utilização dos espaços e do tempo, a organização dos conteúdos, o sentido e o papel da avaliação; 10 - a pesquisa como princípio educativo; 11 - O ensino de Geografia na educação inclusiva; 12 - Tópicos especiais em ensino de Geografia: a questão do negro e a questão indígena; 13 - Educação em direitos humanos; 14 - Vivência da prática educativa; 15 - Vivência da prática educativa. (grifo acrescido) |
| | UNIFESSPA - campus Xinguará | Pesquisa no Ensino de Geografia II - Diversidade Étnico-Racial | Ementa: 1. A pesquisa na perspectiva da diversidade dos sujeitos no ensino de Geografia da Educação Básica. 2. A perspectiva étnico-racial na Geografia Escolar. 3. As espacialidades e identidades dos sujeitos no sul e do sudeste do Pará. 4. Educação geográfica para diversidade. 5. A diversidade étnico-racial na legislação educacional, currículo e livro didático em âmbito nacional e estadual. 6. Práticas educativas para o enfrentamento e problematização das questões étnico-raciais. (grifo acrescido) |
| Sudeste | UFSCAR | Prática de Ensino em Geografia I – Estágio Supervisionado | Tópicos Horas 1 - (105h) Desenvolvimento da Parte Teórica + orientação de Estágio - Contextualização da educação no Brasil do século XX para o XXI; - A formação do professor e o estágio supervisionado; - O estágio supervisionado como formação docente do professor de Geografia; -O estágio supervisionado como um campo de pesquisa; 2 - (105h) Métodos de Ensino na Geografia - Orientação para o Desenvolvimento da Pesquisa na Escola Campo + Estágio - Caracterização e constituição institucional da escola; - O conselho de escola; - Relações de poder: a gestão e a comunidade escolar; - O regimento básico das escolas; - Planejamento e planos de aula; - O currículo |

| | | | |
|---------|---|--|--|
| | | | escolar: a proposta governamental, o currículo em ação, questões de gênero e raça; - Elaboração de Atividade Temática para a aplicação na Escola selecionada /aula trabalho - Elaboração de Proposta de Aplicação. (grifo acrescido) |
| UNIFESP | Práticas Geográficas Pedagógicas Programadas I; Estágio Supervisionado IV | | Ementa: O mundo do capitalismo e suas relações com a formação escolar; fundamentos da educação e os sujeitos, os discursos e os processos de ensino aprendizagem; o mundo no imaginário da criança e adolescentes das comunidades urbana/urbanizadas; diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional. (grifo acrescido) |
| | | | Ementa: Linguagem cartográfica e Geografia escolar no Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, diferentes práticas de ensino de Geografia, produção, sistematização, usos e avaliação de materiais didáticos. A escola, a juventude e o diálogo com lugares e contextos diversos (cidade, campo, aldeias, quilombos). (grifo acrescido) |
| UFV | Prática de Ensino de Geografia | | Objetivos - Refletir sobre a natureza da docência em Geografia em situações contextualizadas.- Compreender o papel da Geografia escolar na atualidade.- Instrumentalizar a(o) licenciando para atuação em sala de aula, para atendimento das Leis nºs 10.639/03 e 11.645/08 (Educação para as Relações Étnico-Raciais). - Analisar e produzir materiais didáticos para a educação básica.- Planejar e executar planos de aula, planos de curso, unidades didáticas e sequências didáticas para os níveis de ensino Fundamental e Médio, utilizando diferentes linguagens geográficas. Unidades 1. A seleção e organização dos conteúdos: 1. O sentido de ensinar e aprender Geografia; 1.2. As exigências normativas para atendimentos no ensino de Geografia (gênero; raça/etnia; inclusão). (grifo acrescido) |
| UFVJM | Fundamentos e Práticas de Ensino em Geografia; Prática de Ensino Educação e Sociedade | | Ementa: Ensino de Geografia na educação escolar. Formação de professores no Brasil. Concepções sobre práticas de ensino. Educação e Geografia. Ciência geográfica e seu papel no ambiente escolar. Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de Geografia. Questões étnico-raciais e da diversidade em sala de aula. A educação de jovens em medidas socioeducativas. (grifo acrescido) |
| | | | Ementa: Planejamento da ação didática (objetivos, conteúdo, método e avaliação). Recursos didáticos e novas tecnologias. Contextualização tempo-espacial: escola pública e região diamantinense na era informacional. |

| | | | |
|-----|-----------------------------|---|---|
| | | | <p>Cotidiano e pesquisa de campo. Transposição didática e sua aproximação universidade-escola. Identidade profissional e saberes docentes: formação reflexiva e professor pesquisador. Geografia na escola – espaços urbano e agrário, questão ambiental, globalização. Temas transversais e relações disciplinares. Relações Étnico-raciais no ambiente escolar. (grifo acrescido)</p> |
| | UFF - campus Angra dos Reis | Espaço, Diferenças e Educação | <p>Ementa: A disciplina trata dos processos de diferença, identidade e hierarquia a partir da teoria espacial e da Geografia; tem como foco as leituras sobre a corporeidade e os processos de espacialização/espacialidade e tem como temas orientadores as noções de gênero, sexualidade, classe, raça e etnia. Busca compreendê-los a partir dos conceitos-chave da interseccionalidade e da performatividade. Reflete também sobre as dimensões políticas e a luta pelos direitos humanos e por justiça social protagonizada pelos movimentos feminista, negro e LGBT. Nesse sentido serão apresentados os debates dos campos das geografias feministas e <i>queer</i>, das geografias do corpo, da Geografia das relações étnico-raciais, da Geografia pós-colonial e decolonial, dentre outros. Buscaremos também conhecer as propostas teórico-metodológicas de educação que tratam das temáticas da diferença no ensino básico e no currículo de Geografia, em especial as propostas referentes às Leis nºs 10.639/2003 e 11.645/2008.</p> <p>Objetivos da disciplina/atividade: Realizar estudos teóricos sobre a diferença na teoria espacial; analisar a origem e evolução das abordagens sobre a diferença na história do pensamento geográfica; discutir os temas e conceitos componentes da diferença a partir da corporeidade (gênero, raça, etnia e sexualidade); compreender os distintos processos de produção da diferença e sua espacialização/espacialidade; debater os temas da diferença na educação e no ensino de Geografia. (grifo acrescido)</p> |
| Sul | UFFS | Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II | <p>Ementa: A Educação Geográfica e a construção de conceitos. A inclusão no ensino de Geografia e questões contemporâneas em Educação: inclusão; diversidade; direitos humanos; educação das relações étnico-raciais. Elaboração de propostas didático-pedagógicas para o ensino de Geografia no ensino fundamental. Exercício da prática docente no ensino fundamental. (grifo acrescido)</p> |
| | FURG | Temas contemporâneos no Ensino de Geografia I | <p>Ementa: Temas emergentes no ensino de Geografia, tais como gêneros e sexualidades, questões étnico-raciais, educação inclusiva e educação ambiental, e suas construções tecidas em relação à produção do espaço geográfico. A operacionalidade dos conceitos geográficos para a compreensão dos temas contemporâneos. (grifo acrescido)</p> |

| | | | |
|--|-------|--|--|
| | UFRGS | Geografias Descoloniais: educação para as relações étnico- raciais | <p>Súmula</p> <p>Parte-se das teorias de representação social, Geografia imaginativa e descolonialidade para discutir o ensino de Geografia sobre áreas geográficas periféricas ao pensamento ocidental, dando visibilidade às territorialidades brasileiras, africanas e asiáticas.</p> <p>Objetivos: Discutir os grandes espaços mundiais, especialmente a África e a Ásia, construindo abordagens para o ensino básico de Geografia; propor o estudo das regiões continentais a partir das teorias ligadas a descolonialidades, imaginação geográfica e ao conceito de representação; instrumentalizar os licenciandos para o ensino temáticas afro-brasileiras e indígenas através de práticas; experimentar diferentes técnicas de informação e comunicação na produção de atividades para os discentes, especialmente na criação de material didático.</p> <p>Conteúdo: Geografia Imaginativa e Descolonialidade - Orientalismo e Geografia Imaginativa - Representações sociais e Leitura Imagética - Continentes de Representações Descoloniais</p> <p>Geografia Africana, Afro-Brasileira e Indígena - Geografia da África: regionalização e fronteiras. - Geografia Afro-Brasileira na sala de aula: quilombos, segregação, afirmação. - Geografias Indígenas: territórios e lutas; perspectivas geográficas dos povos indígenas; educação indígena.</p> <p>A Ásia no mundo e na escola - Regionalização da Ásia - BRICS e a ascensão chinesa - A religião e sua territorialização: Oriente Médio e Índia. (grifo acrescido)</p> |
| | | Educação Geográfica II | <p>Súmula</p> <p>A disciplina propõe uma análise do processo de inserção da Geografia nos documentos normativos da Educação. Aborda o ensino de Geografia nas diferentes modalidades. Apresenta um caráter teórico-prático, envolvendo observações dos processos de conhecimento nas escolas, além de reflexões e discussões de conteúdos específicos</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>trabalhados. Desenvolve, ainda, a produção e a discussão de metodologias específicas, bem como a simulação de aulas.</p> <p>Objetivos Geral Fundamentar conceitual e metodologicamente procedimentos de ensino-aprendizagem a partir dos documentos normativos da Educação.</p> <p>Específicos Articular os conceitos geográficos as práticas pedagógicas da Geografia; Desenvolver propostas de atividades práticas para o ensino da Geografia na Educação Básica; Relacionar as práticas pedagógicas com o cotidiano do estudante da Educação Básica; Realizar pesquisas nas escolas da Educação Básica; Criar situações-problemas de ensinar e aprender.</p> <p>Conteúdo Diretrizes Curriculares: Indígenas, Inclusão, Afrodescendentes, Homofobia/Gênero, Ambiental. Pesquisas nas Escolas: Observar, Diagnosticar, Planejar. Planejamento de práticas pedagógicas: Execução de proposta de situações-problemas Seminários: Apresentação das propostas de práticas em sala de aulas Recuperação: Todo o conteúdo da disciplina. (grifo acrescido)</p> |
| | | Estágio Supervisionado em Geografia II | <p>Súmula Esta disciplina propõe a aproximação dos alunos licenciandos do curso de Geografia da realidade de outros espaços escolares e não escolares que incluam outras atividades de ensino e aprendizagem. Compõe observações, planejamentos e práticas pedagógicas para o ensino não convencional. Comporta o estudo de metodologias e a prática pedagógica na reflexão.</p> <p>Objetivos Geral Vivenciar lugares não formais educativos, para experienciar acontecimentos pedagógicos que envolvam outros locais de aprendizagem como comunidades Quilombolas, indígenas, ensinos não convencionais em escolas, escolas abertas, meninos e meninas de rua e outras realidades postas cada vez com mais frequência no contexto da nossa sociedade.</p> <p>Objetivos Específicos</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>1- Teorizar e pesquisar sobre realidades de ensino não sistematizadas como escolas formais, para produzir o conhecimento.</p> <p>2- Aplicar projetos de ensino e aprendizagem em diferentes realidades para diversificar as experiências docentes.</p> <p>Conteúdo</p> <p>Teorização e Produção de Projetos Pedagógicos - Leituras de Textos e Projetos relacionados a escola não formal</p> <p>Planejamento e execução de Práticas pedagógicas - Ação dos alunos nos locais de estágio</p> <p>Seminários Discussões relativas às práticas</p> <p>Atividade de avaliação Todo o conteúdo da disciplina</p> <p>Atividade de Recuperação Todo o conteúdo da disciplina. (grifo acrescido)</p> |
| | | <p>Práticas Reflexivas em Geografia III – Processos Metodológicos Interdisciplinares - EAD</p> | <p>Súmula</p> <p>Interdisciplinaridade - transdisciplinaridade e multidisciplinaridade no contexto da Geografia escolar. Práticas reflexivas interdisciplinares. Projetos interdisciplinares. A complexidade do ensinar aos alunos aprender a aprender. A educação ambiental, os direitos humanos, a cidadania, a cultura afro-brasileira, africana e indígena e o ensino de Geografia. Práticas para uma Geografia não convencional. O Novo Ensino Médio. Realização de Prática de Extensão. (grifo acrescido)</p> |

Fonte: Elaborado pelo autor

As disciplinas do campo do ensino tratam dos diferentes aspectos atinentes à formação inicial de professoras(es) e, como é possível observar no Quadro 16, a grande maioria delas, 23 no total (79,5%), explicitam que ao longo de seu desenvolvimento haverá uma ligação entre os diversos conteúdos trabalhos e as questões étnico-raciais. Assim, inicialmente, também poderíamos concluir que a maioria das disciplinas do campo do ensino de Geografia, apontadas pelos PPCs dos cursos de graduação como aquelas que contemplam a Educação das Relações Étnico-Raciais, estão em consonância com as Leis n^os 10.639 e/ou 11.645 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, contemplam a temática étnico-racial.

Mas, aqui também, ao examinarmos as referências bibliográficas sugeridas, tanto as básicas quanto as complementares, encontramos situações semelhantes àquelas relatadas anteriormente como, por exemplo, disciplinas que não apresentam referências que sejam condizentes com seus propósitos no que tange às questões étnico-raciais. Apesar disso, também podemos apontar alguns avanços como, por exemplo, uma maior presença de autorias negras, incluindo agora aquelas do campo da Ciência Geográfica, como veremos no Quadro 17, a seguir.

Quadro 17 - Presença das relações étnico-raciais nas referências bibliográficas das disciplinas do campo do ensino de Geografia.

| | IES | Disciplinas | |
|----------|---------|---|--|
| Nordeste | UFOB | A Geografia Escolar nas Modalidades de Ensino | <p>Bibliografia complementar: FELINTO, R. (org.). <i>Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais</i>. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.</p> <p>Bibliografia recomendada: AZEVEDO, D. A.; MORAIS, M. A. <i>Ensino de Geografia: novos temas para a Geografia escolar</i>. Rio de Janeiro: Consequência, 2014. GOUVÊA, F. C.F; OLIVEIRA, L. F.; SALES, S.R. (org.). <i>Educação e relações étnico-raciais: Entre diálogos contemporâneos e políticas públicas</i>. Rio de Janeiro: Ed. DP e Alis. 2017. OLIVEIRA, L.F. <i>Educação militância decolonial</i>. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo. 2017.</p> |
| | UNIVASF | Currículo e Diversidade Humana I | <p>Bibliografia complementar CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade as tensões entre igualdade e diferença. <i>Revista Brasileira de Educação</i>, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.</p> |
| | | Currículo e Diversidade Humana II | <p>Bibliografia básica: CANDAU, V. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R.M. G.; DIAS, A. A. (org.). <i>Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos</i>. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007. p. 399-412. GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D; NASCIMENTO, Aricélia R. (org.). <i>Indagações sobre currículo: diversidade e currículo</i>. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.</p> <p>Bibliografia complementar:</p> |

| | | | |
|-------|-----|---|---|
| | | | <p>CASTRO, M.G., Gênero e raça: desafios à escola. In: SANTANA, M.O. (org.) <i>Lei nº 10.639/03 – educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação fundamental</i>. Pasta de Texto da Professora e do Professor. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador, 2005.</p> <p>GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial. Desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Maria de Assunção e SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). <i>Educação como prática da diferença</i>. Campinas: Armazém do Ipê, 2006. p. 21-40.</p> |
| | UFC | Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II | <p>Bibliografia complementar</p> <p>ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Cartografia étnica: a África, o Brasil e os territórios dos quilombos. In: SILVA, J.B.; LIMA, L.C. e DANTAS, E.X.C. (org.). <i>Panorama da Geografia brasileira II</i>. São Paulo: Annablume, 2006. p. 199-213.</p> <p>RATTS, Alex. Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. <i>Terra Livre</i>, São Paulo, ano 26, v. 1, n. 34, p. 125-140, 2010.</p> |
| | | Estágio Curricular Supervisionado em Geografia IV | <p>Bibliografia básica</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. <i>Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica</i>. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. <i>Base Nacional Comum Curricular</i>. Brasília: MEC, 2017.</p> <p>CANDAU, Vera Maria. (org.) <i>Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas</i>. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.</p> |
| Norte | UFT | Prática de Ensino e Diversidades | <p>Bibliografia básica:</p> <p>AQUINO, J. (org). <i>Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas</i>. São Paulo: Summus, 1998.</p> <p>Bibliografia complementar:</p> <p>TRINDADE, Azoilda L. da. Cultura, diversidade cultural e educação. In: TRINDADE, Azoilda L. da.; SANTOS, Rafael dos (org.). <i>Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola</i>. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p. 17-32.</p> |

| | | |
|---------------------------------|--|---|
| UNIFESSPA Campus Xinguara | Pesquisa no Ensino de Geografia II - Diversidade Étnico-Racial | <p>Bibliografia básica:</p> <p>MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. <i>Cadernos Penesb - Programa de Educação sobre o Negro na sociedade brasileira</i>, Niterói, EdUFF, n. 5, 2000. Disponível em: http://www.uff.br/penesb/images/publicacoes/Penesb%205%20-%20Texto%20Kabenguele%20Munanga.pdf. Acesso em: dez. 2018.</p> <p>SILVA, G. J.; COSTA, A. M. R. <i>Histórias e culturas indígenas na educação básica</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção Práticas Docentes)</p> <p>SANTOS, R. E. (org.). <i>Diversidade, espaço e relações étnico-raciais</i>. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Cultura Negra e Identidades)</p> <p>Bibliografia complementar:</p> <p>CRUZ, V. C.; OLIVEIRA, D. A. (or.). <i>Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico</i>. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.</p> <p>GOMES, N. L. (org.). <i>Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.</p> <p>MBEMBE, A. <i>Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte</i>. São Paulo: N-1 Edições, 2018.</p> <p>RIBEIRO, D. <i>O que é lugar de fala?</i> Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.</p> <p>SANTOS, R. E dos. Ensino de Geografia e currículo: questões a partir da Lei nº 10.639. <i>Revista Terra Livre</i>, São Paulo, AGB, ano 26, v. 1, n. 34, p. 141-160, jan./jun. 2010. Disponível em: https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/315/298. Acesso em: dez. 2018.</p> |
| | Estágio Docente II | <p>Bibliografia complementar:</p> <p>CRUZ, V. C.; OLIVEIRA, D. A. (org.). <i>Geografia e giro Descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico</i>. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.</p> |
| | Estágio Docente III | <p>Bibliografia básica:</p> |

| | | | |
|---------|--------|--|--|
| | | | <p>GOMES, N. L. (org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.</p> <p>Bibliografia complementar: CRUZ, V. C. OLIVEIRA, D. A. (org.). <i>Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico</i>. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.</p> |
| Sudeste | UFSCAR | Prática de Ensino em Geografia I – Estágio Supervisionado | <p>Bibliografia complementar: ANDRADE, E. N. de (org.) <i>Rap e educação</i>. Rap é educação. SP: Selo Negro, 1999. BRASIL. <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i>. Brasília: 2004. BRASIL/MEC. <i>Lei nº 10.639/03</i>. Altera a Lei de Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). BRASIL/CNE/CP. <i>Resolução nº 01/2004</i>. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino e Cultura Afro-Brasileira e Africana. GOMES, N. L.; JESUS, R E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei nº 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. <i>Educar em Revista</i>, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. MUNANGA, K. (org.) <i>Superando o racismo na escola</i>. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. RIBEIRO, L. C. de Q.; KAZTMAN, R. (org.) <i>A cidade contra a escola</i>. Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. SP/RJ: IPES/Observatório das Metrópoles/FAPERJ, 2008. SPÓSITO, M. <i>Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas</i>. São Paulo: Ação Educativa, 2003.</p> |
| | | Prática de Ensino em Geografia II – Estágio Supervisionado | Bibliografia complementar: |

| | | | |
|-----|--------------------------------|--|---|
| | | | <p>ANJOS, R. S. A. Cartografia e quilombos: territórios étnicos africanos no Brasil. <i>Africana Studia</i>, n. 9. 2006. Edição do Centro de Estudos Africanos do Porto (CEAUP).</p> <p>BERGAMASCHI, M. A. <i>Povos indígenas e educação</i>. Porto Alegre: Mediação Editora, 2008.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. SEPPPIR. <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i>. Brasília, DF: MEC/SEPPPIR, 2004.</p> <p>BUTLER, J. <i>Problemas de gênero</i>. Feminismo e subversão da identidade. RJ: Editora Civilização Brasileira, 2003.</p> <p>CAVALLEIRO, E. <i>Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil</i>. SP: Contexto, 2003.</p> <p>HIIL, Marc Lamont. <i>A aposta é alta – rumo a uma Antropologia da Educação baseada no hip hop</i>. Batidas, rimas e vida escolar. Pedagogia hip hop e as Políticas de identidade. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 37–51.</p> <p>PAPPIANI, A.; LACERDA, M. (org.) <i>Aiho' ubuni wasuú</i>. O lobo guará e outras histórias do povo xavante. (Povo A'uwe uptabi da aldeia Etenhiritipá). IKORE, 2014.</p> <p>SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. <i>Identidade e diferença</i>. A perspectiva dos estudos culturais. RJ: Vozes, 2013.</p> |
| UFV | Prática de Ensino de Geografia | | <p>Bibliografias básicas</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. <i>Base Nacional Comum Curricular</i>. Brasília: MEC, 2018.</p> <p>BRASIL. <i>Lei nº 11.645/2008</i>. 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 Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.</p> <p>GOMES, N.L.; SILVA, P.B.G. e (org.). <i>Experiências étnico-culturais para a formação de professores</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.</p> <p>hooks, bell. <i>Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade</i>. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.</p> |

| | | | |
|-----|-------|---|---|
| | | | <p>Bibliografias complementares</p> <p>BRASIL, MEC/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. <i>Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais</i>. Brasília: SECAD, 2006.</p> <p>CEPAL. <i>Os povos indígenas na América Latina: avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos</i>. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37773/1/S1420764_pt.pdf. Acesso em: 09 set. 2024.</p> |
| Sul | UFRGS | Geografias Descoloniais: Educação para as Relações Étnico-Raciais | <p>Bibliografia básica essencial</p> <p>SAID, Edward. <i>Orientalismo</i>. O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.</p> <p>SANTOS, Renato Emerson dos. <i>Movimentos sociais e Geografia</i>. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.</p> <p>Bibliografia básica</p> <p>ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. <i>Geografia, territórios étnicos e quilombos</i>. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC, SECAD, 2006. Disponível em: http://portalme.gov.br/index.php?option=com_docman.</p> <p>Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul / Comissão de Cidadania e Direitos Humanos. <i>Coletivos guarani no Rio Grande do Sul: territorialidade, interetnicidade, sobreposições e direitos específicos</i>. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: http://www.alrg.gov.br/Download/CCDH/Coletivos Guarani no RSPDF.</p> <p>CRUZ, Valter do Carmo; OLIVEIRA, Denilson Araújo de (org.). <i>Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico</i>. Letra Capital: Rio de Janeiro, 2017.</p> <p>Outras referências</p> <p>Título texto</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | | 1 - https://pib.socioambiental.org/pt - O site Povos Indígenas no Brasil - parte do portal do Instituto Socioambiental (ISA) - traz informações sobre os povos e a temática indígena. 2- terrasindigenas.org.br - A maior base de dados sobre terras indígenas no Brasil |
| | | Educação Geográfica II ¹⁶² | |
| | | Seminário de Prática II ¹⁶³ | |
| | | Práticas Reflexivas em Geografia III – Processos Metodológicos Interdisciplinares - EAD | Básica SANTOS, Renato Emerson (org.). <i>Diversidade, espaço e relações étnico-raciais</i> . Belo Horizonte: Autêntica, 2007. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

¹⁶² Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos nos seus objetivos, ementas e ou bibliografias questões relativas à diversidade étnico-racial.

¹⁶³ Esta disciplina não foi inicialmente citada pelo curso, mas constatamos nos seus objetivos, ementas e ou bibliografias questões relativas à diversidade étnico-racial.

Da mesma maneira que procedemos nas análises anteriores, aqui também selecionamos aquelas referências, básicas e complementares, que no nosso entendimento são importantes para conseguirmos atingir nosso objetivo, qual seja, compreender se nessas disciplinas há pontos de vistas diversos como, por exemplo, aqueles apresentados por geógrafas(os) negras(os), mas também por intelectuais negras(os) de outras áreas do conhecimento, com seus pontos de vista próprios sobre a abordagem da questão racial. E, especialmente neste terceiro conjunto de disciplinas, nossa análise dará ênfase à presença dessas autorias negras e suas contribuições para o debate em torno da educação das relações étnico-raciais no ensino de Geografia. Antes retomemos uma questão recorrente nas análises anteriores.

Como dissemos anteriormente, por um lado identificamos haver semelhanças em relação ao que constatamos na análise das disciplinas do campo das dinâmicas populacionais e de formação do território brasileiro, e por outro também encontramos diferenças que, no nosso entendimento, permitem inferir algum avanço, ainda que não possamos dizer que houve uma revolução ou algo parecido no que diz respeito ao tratamento dado às questões étnico-raciais no campo do ensino de Geografia.

Semelhante ao ocorrido nas análises das disciplinas do campo das dinâmicas populacionais e das disciplinas do campo da formação do território brasileiro, aqui também constatamos o fato de que algumas referências bibliográficas, sobretudo negras, continuarem figurando como não obrigatórias, portanto, como não essenciais para a compreensão das relações étnico-raciais. E, devido à ausência desses escritos nas referências básicas das disciplinas analisadas, novamente podemos concluir que parte do debate sobre as questões étnico-raciais só acontecerá se, em algum momento, essas referências se tornarem uma opção para docentes e/ou discentes.

Na situação descrita acima encontra-se, por exemplo, o livro *Superando o racismo na escola* (2008), uma coletânea de textos organizada por Kabengele Munanga. Chamamos a atenção para este fato porque, nesses e em outros casos, essas são algumas das poucas referências encontradas nas disciplinas que compreendemos serem aquelas capazes de estimular um debate aberto em torno das questões étnico-raciais, conforme determinado pelas legislações e diretrizes neste trabalho analisadas.

No livro em questão, Munanga reúne um grupo de intelectuais cujo principal objetivo é preparar professoras(es) e estudantes “para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional” (Munanga, p. 15), conforme afirma o autor na introdução da obra. Mas, além de Munanga, encontra-se nessa condição de referência optativa

a obra de Stuart Hall, *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (2013), na qual o autor busca, sobretudo, explorar algumas questões sobre a identidade cultural na pós-modernidade e sua possível crise; e *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte* (2018), comentada anteriormente.

O fato para o qual chamamos a atenção aqui é que, pelas ricas e diversificadas discussões que os escritos desses autores nos trazem, não há sentido para que eles não sejam considerados referências básicas, ou seja, obrigatórias, sobretudo em disciplinas de formação inicial de professoras e professores, cujo objetivo é contemplar a educação das relações étnico-raciais em consonância com a Lei nº 10.639/03 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Assim como as obras de Munanga e Hall, o livro *Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico*, organizado por Valter do Carmo Cruz e Denílson Araújo de Oliveira, também foi relegado ao papel de referência complementar, ou seja, optativa, em 3 das 4 ocasiões em que foram indicadas. Somente na disciplina *Geografias Descoloniais: Educação para as Relações Étnico-Raciais* (UFGRS) ela figurou entre as referências básicas, portanto obrigatórias. Essa disciplina, aliás, apresenta outros dois autores negros que propõem um debate no ensino de Geografia em torno das dimensões espaciais das relações étnico-raciais, Renato Emerson dos Santos e Rafael Sanzio Araújo dos Anjos, os quais discutiremos em seguida.

Em relação ao livro organizado pelos geógrafos Cruz e Oliveira, cabe destacar que ele traz uma discussão que quase não apareceu, pelo menos não de maneira explícita nas outras disciplinas, que é a necessidade de descolonização dos saberes. O livro, que é um desdobramento do *I Seminário Geografia e Giro Descolonial: Experiências, Pensamentos e Horizontes de Renovação do Pensamento Crítico*, realizado em novembro de 2014, na Universidade Federal Fluminense (UFF), é composto por um conjunto de artigos cujos autores têm desenvolvido pesquisas orientadas por uma perspectiva epistêmica, ética e política, alinhadas com ou inspiradas no chamado pensamento descolonial latino-americano. Por isso, os textos desta coletânea propiciam reflexões teóricas, históricas e, sobretudo, geográficas que abordam o movimento entre “o racismo como um padrão de poder que produz, organiza e regula as relações e práticas socioespaciais”, mas também a reação a ele, como “as lutas e práticas de resistências que buscam criar contraespaços antirracistas e descoloniais” (Cruz e Oliveira, p. 11).

Nesse sentido, destaque para a segunda parte do livro *Raça, espaço e colonialidade do poder, do saber e do ser*, cujos textos têm como ponto central o debate em torno da raça e do racismo “como ponto estruturante da colonialidade do poder como padrão histórico, relações de poder que historicamente configuraram desigualdades, opressões, formas de classificação social e subalternizações em nossa sociedade” (Cruz e Oliveira, p. 10). Como ressaltado por Cruz e Oliveira, esse é um processo marcado por um geograficidade “constitutiva da produção social do espaço, de uma racialização do espaço expressa nas velhas e novas políticas de branqueamento do território” e “historicamente marcado por múltiplas formas de resistências cotidianas ou organizadas, como, por exemplo, o movimento negro, que vem construindo discursos e práticas antirracistas e descoloniais” (Cruz e Oliveira, p. 11).

Ainda com relação às semelhanças encontradas nas análises das disciplinas dos outros campos, dinâmicas populacionais e formação do território brasileiro, pudemos constatar que, nas disciplinas do campo do ensino de Geografia, também há autorias, cujas obras tiveram e têm importantes contribuições e são frequentemente citadas¹⁶⁴. Mas, como veremos a seguir, nas referências das disciplinas do campo do ensino de Geografia, também houve uma abertura para a inserção de outros olhares.

Como é possível observar no Quadro 17, no campo do ensino de Geografia houve um aumento no número de disciplinas que parecem ter sido pensadas para abordar as questões étnico-raciais a partir da própria Geografia, portanto se preocupam em discutir as dimensões espaciais das relações étnico-raciais. Se no campo das dinâmicas populacionais não encontramos nenhuma disciplina com essa característica, e nas disciplinas do campo da formação do território brasileiro havia apenas uma única disciplina com essa perspectiva de maneira explícita, aqui encontramos pelo menos 2 (duas): Pesquisa no Ensino de Geografia II - Diversidade Étnico-Racial (UNIFESSPA) e Geografias Descoloniais: Educação para as Relações Étnico-Raciais (UFRGS).

Somado ao número maior de disciplinas detectamos também uma maior presença nas referências bibliográficas, obrigatórias e optativas, de autorias e escritas negras, de outros campos do conhecimento, mas o que chama a atenção é a presença daquelas autorias negras da Geografia que possuem uma trajetória acadêmica intelectual marcada por estudos e pesquisas das questões étnico-raciais. No nosso entendimento, essa maior presença demonstra que houve

¹⁶⁴ Como, por exemplo, Lana de Souza Cavalcanti (UFG), que se tornou uma referência no campo do ensino de Geografia, mesmo não pertencendo ao eixo de produção acadêmica constituído por autorias da USP-UFRJ.

um pouco mais de abertura para a inserção desses outros pontos de vista, dessas outras epistemologias no campo do ensino de Geografia.

Além disso, aqui também encontramos algumas referências direcionadas à compreensão da legislação sobre o ensino de Geografia que incluíram como indicações de leituras os textos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, das Leis nºs 10.639/03 e 11.645/08, bem como o texto da Resolução nº 1/2004, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas diferenças, ao nosso ver, constituem um tímido, mas importante avanço em relação ao encontrado nas disciplinas do campo das dinâmicas populacionais e da formação do território brasileiro.

No que diz respeito às autorias, aqui, no campo do ensino de Geografia, constatamos pela primeira vez a presença com certa frequência de importantes intelectuais negras e negros para o debate das relações raciais. No campo da Educação, destaque para a presença de Nilma Lino Gomes, cuja produção e trajetória acadêmica, mas também política, devido a sua participação no governo federal como Ministra de Estado, estão intimamente ligadas ao combate do racismo. Entre as diversas produções de Gomes foram indicadas como referências, obrigatórias ou optativas, 5 diferentes escritos: *Experiências étnico-culturais para a formação de professores* (2011), organizada em parceria com Petronilha Beatriz Silva, *Diversidade e currículo* (2007), *Diversidade cultural, currículo e questão racial. Desafios para a prática pedagógica* (2006), *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais* (2010) e *As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei nº 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa* (2013), em parceria com o também educador Rodrigo Ednilson de Jesus. Apesar de nem sempre pertencer ao conjunto de referências obrigatórias, a presença dos escritos de Gomes demonstra que pelo menos no campo do ensino de Geografia as discussões sobre a educação das relações raciais apresentam pontos de vistas próprios de pessoas negras.

Além de Gomes, foram citados pela primeira vez outros importantes autores do campo das Ciências Geográficas, entre os quais Alex Ratts, Rafael Sanzio dos Anjos e Renato Emerson dos Santos, cujas trajetórias de produção intelectual também estão ligadas à

implementação da educação das relações étnico-raciais na Geografia¹⁶⁵. No entanto, o lamentável é que quase sempre essas referências foram relegadas às leituras complementares.

O artigo *Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino*, publicado pela revista *Terra Livre*, em 2010, que se encontra entre as referências complementares, é uma das tantas contribuições de Alex Ratts para o campo do ensino de Geografia. Neste artigo, em especial, Ratts chama a atenção para o potencial da Ciência Geográfica e da Geografia Escolar para as reflexões e intervenções sobre o debate das questões étnico-raciais, nos mais diferentes campos e disciplinas próprias da Geografia, ao abordar temas como conflitos fundiários, segregação espacial, constituição de lugares, entre outros. Ratts, que, como dissemos, é docente do curso de Geografia da UFG, tem oferecido importantes contribuições para o debate em torno da educação das relações étnico-raciais na Geografia, não só pela publicação de artigos sobre a temática, mas também com o oferecimento de disciplinas na graduação e na pós-graduação, entre as quais: *Formação do Território Brasileiro; Espaço, Cultura e Diferença; África e Diáspora Africana; Tópicos em Geografia Humana: África*. Por fim, cabe destacar que o autor teve e continua tendo papel ativo na implementação das ações afirmativas, seja demonstrando na prática as possibilidades de inserção das questões étnico-raciais nas disciplinas de graduação e de pós-graduação, como demonstramos acima, ou orientando trabalhos de pesquisas sobre as questões étnico-raciais especialmente de geógrafos(as) negros(as). Mesmo constatando sua ausência entre as referências obrigatórias acreditamos ser um fato positivo sua presença entre as referências bibliográficas das disciplinas que abordam as questões étnico-raciais do campo do ensino de Geografia.

Assim como Ratts, outro importante autor citado nas referências bibliográficas pela primeira vez é Rafael Sanzio Araújo dos Anjos. Também dono de uma extensa produção intelectual, Sanzio dedicou sua trajetória acadêmica para pensar a diáspora africana, as territorialidades dos quilombos e dos terreiros de religiões de matriz africana, as questões étnico-raciais no ensino de Geografia, sobretudo, com a produção de mapas temáticos para auxiliar professoras(es) nas discussões sobre Geografia da África e Geografia Afro-Brasileira. Além de autor de vários livros, capítulos e artigos, outros dados de pesquisa, ensino e extensão, como demonstrado pelas referências, o autor também é responsável entre outras pelas

¹⁶⁵ Aqui, cabe destacar que tanto Ratts, cuja produção acadêmica e intelectual está ligada à sua atuação como docente na UFG, e Sanzio cuja produção acadêmica e intelectual está ligada à sua atuação como docente na UnB, são parte de um seleto grupo de intelectuais negros cujas produções tiveram um alcance nacional e internacional, mesmo estes não pertencendo ao eixo USP e UFRJ, que como notamos tem predominado nas referências bibliográficas dos campos da Geografia analisados.

disciplinas *Geografia Quilombola*, *Geografia Africana e Afro-brasileira*; *Matrizes Africanas do Território Brasileiro*, *Sensoriamento Remoto Aplicado ao Planejamento do Território*, *Geografia Afro-Brasileira*, *Geografia da África na Formação do Território* e *Geografia Quilombola*, essas duas últimas, ministradas para o curso de especialização *Culturas Negras no Atlântico - História da África e dos Afro-Brasileiros*, do Programa de Pós-Graduação do Departamento de História da Universidade de Brasília. Entre as principais questões trazidas pelos seus textos indicados nas referências dos PPCs encontra-se o papel da Geografia enquanto uma disciplina fundamental na formação da cidadania da população brasileira e da linguagem cartográfica para a compreensão das territorialidades das comunidades tradicionais quilombolas e da Geografia africana.

Por fim, a presença de referências bibliográficas dos textos de Renato Emerson dos Santos, professor durante muitos anos da FFP-UERJ, que atualmente é docente do Instituto de Pesquisa e Planejamento Regional (IPPUR), da UFRJ, é um sinal positivo pois, ao longo de sua trajetória acadêmica e produção intelectual, Santos também tem trazido importantes contribuições para o debate em torno da importância da implementação da Lei nº 10.639/03 nos cursos de Geografia. Suas discussões têm dado ênfase à necessidade de mudanças nos currículos de Geografia, do ensino básico e também superior, tendo produzido textos e organizado coletâneas nas quais autorias de diferentes áreas da Geografia debatem e demonstram as diversas possibilidades de inserção das questões étnico-raciais nos currículos. Entre outras atividades, o autor foi responsável pela publicação dos livros *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais* (2007), *Rediscutindo o ensino da Geografia: temas da Lei 10.639* (2009) e *Questões urbanas e racismo* (2012) e *Movimentos sociais e Geografia* (2015), alguns dos quais estão presentes aqui nas referências bibliográficas das disciplinas do campo do ensino de Geografia.

Como dissemos anteriormente, no início da análise das disciplinas do campo do ensino de Geografia, apesar de haver algumas questões recorrentes como a ausência de autorias negras principalmente nas referências bibliográficas básicas, obrigatórias, há um fato positivo que é a presença das autorias da Geografia e do campo da Educação que têm um papel ativo na implementação da educação das relações étnico-raciais, seja na educação básica, seja no ensino superior.

5.2.4 Disciplinas do campo das relações étnico-raciais

Por fim, dentro do conjunto de disciplinas obrigatórias citadas pelos PPCs como aquelas que contemplam a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), estando assim em consonância com as Leis nºs 10.639 e 11.645 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, selecionamos para nossa análise aquelas que parecem ter sido elaboradas pelos cursos para abordarem, principalmente, as questões étnico-raciais. O que significa que tais discussões não estariam atreladas a uma área específica da Ciência Geográfica como nos casos anteriores (população, formação do território brasileiro, ensino de Geografia).

Além disso, cabe destacar aqui que selecionamos somente as disciplinas elaboradas oferecidas pelos próprios cursos de Geografia. Portanto, ficaram de fora desta análise as disciplinas oferecidas por outros cursos/áreas de conhecimento como, por exemplo, a Pedagogia e/ou Ciências Sociais, pois, como temos dito, nosso objetivo aqui é perceber como a Ciência Geográfica tem inserido a educação das relações étnico-raciais a partir dos seus conceitos e abordagens próprias.

As disciplinas que classificamos como pertencentes ao campo das relações étnico-raciais contemplam a educação das relações étnico-raciais, propriamente dita, mas também o campo das diferenças e da diversidade (de gênero, sexual, etc.), conforme o Quadro 18, abaixo.

Quadro 18 - Disciplinas obrigatórias apontadas pelos PPCs como aquelas que discutem, principalmente, as Relações Étnico-raciais.

| Região | IES | Disciplinas específicas | Carga Horária |
|--------------|--------------------|---|---------------|
| Centro-oeste | UFJ | Geografia e Relações Étnico-Raciais | 32h |
| | UFMT | Educação das Relações Étnico-Raciais | 64h |
| | UFMS | Cultura e Relações Étnico-Raciais | 68h |
| Nordeste | UFRN | Relações Étnico-Raciais | 60h |
| | UFPB | Educação das Relações Étnico-Raciais | 60h |
| | UFCG | Geografia, Educação e Diversidade | 60h |
| Norte | UNIR | Geo-História Cultural e Afro-Brasileira | 60h |
| | UFNT | Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER) | 90h |
| Sul | UFF ¹⁶⁶ | Espaço, Diferenças e Educação | 60h |
| | UFPEL | Território, Identidade e Diversidade | 60h |
| | UFRGS | Geografias Descoloniais: Educação para as Relações Étnico-Raciais | 90h |
| | Total | 11 | 704h |

Fonte: Elaborado pelo autor.

¹⁶⁶ Campus Angra dos Reis.

Como podemos constatar pelo quadro acima, as disciplinas que parecem ter sido elaboradas pelos cursos para discutirem, principalmente, as relações étnico-raciais representam um pequeno quantitativo, cerca de 4% do total de disciplinas obrigatórias encontradas. Mas, como dito anteriormente, justamente pelo fato de nelas as questões étnico-raciais não estarem atreladas a um campo específico da Geografia, ou seja, pelo fato dessas questões não se encontrarem transversais (misturadas) aos outros temas das disciplinas, decidimos analisá-las.

E, dando continuidade à nossa metodologia, começamos por uma investigação prévia dos objetivos, gerais e específicos, bem como das ementas para verificar neste caso identificar como as questões étnico-raciais figuram nesses itens (Quadro 19).

Quadro 19 - Presença das questões étnico-raciais nas ementas/objetivos/programas e ou conteúdo das disciplinas obrigatórias apontadas pelos PPCs como aquelas elaboradas pelos cursos para discutirem, principalmente, as Relações Étnico-raciais.

| | IES | Disciplinas | |
|--------------|------|--------------------------------------|---|
| Centro-oeste | UFJ | Geografia e Relações Étnico-Raciais | <p>Ementa:</p> <p>A questão racial como tema da identidade nacional. Identidade, desigualdade e território. Racismo e xenofobismo. A influência dos povos indígenas, africanos, europeus e asiáticos na formação e desenvolvimento do território brasileiro. As políticas públicas e as questões étnico-raciais. Territórios etnicamente diferenciados.</p> |
| | UFMT | Educação das Relações Étnico-Raciais | <p>Ementa:</p> <p>“Cor”, “raça” e “etnia”: classificação racial no Brasil – o racismo científico <i>versus</i> as contribuições da genética. Aspectos da história dos negros no Brasil. Africanos e “crioulos”. Escravidão e cidadania no Brasil. Contribuições culturais afro-brasileiras à sociedade nacional. Racismo, discriminação e preconceito. Democracia racial. Desigualdades raciais na sociedade e na Educação brasileira. Estratégias pedagógicas na busca de uma sociedade pluriétnica e multirracial.</p> |
| | UFMS | Cultura e Relações Étnico-Raciais | <p>Ementa:</p> <p>Raça, racismo, identidade e etnia. Eurocentrismo e colonialismo. A formação territorial brasileira e as relações étnico-raciais. mestiçagem e o racismo no Brasil. Diretrizes para Educação das Relações Étnico-raciais. A legislação brasileira e o direito da igualdade racial na perspectiva dos direitos humanos. Questões étnico-raciais e a educação ambiental: o conceito de racismo ambiental.</p> |
| Nordeste | UFRN | Relações Étnico-Raciais | <p>Ementa:</p> <p>Raça, nação e povo. Identidade e território. Racismo e xenofobismo. O diálogo interétnico. A influência dos povos indígenas, africanos, europeus e asiáticos na formação e desenvolvimento do território brasileiro. As práticas afrodescendentes e indígenas no território brasileiro. As políticas públicas e as questões étnico-raciais. Negros, indígenas e outras culturas no território norte-rio-grandense. Temas para o ensino fundamental e médio. Noções de etnia e raça. A diferença étnico-racial e a Geografia tradicional. A diferença étnico-racial e a Geografia contemporânea. Territórios etnicamente diferenciados: quilombolas e indígenas. Relações raciais e espaço. Diferença e desigualdade, territórios e lugares.</p> <p>Objetivos:</p> |

| | | | |
|--|------|--------------------------------------|---|
| | | | <p>Refletir sobre a construção do significado de raça, nação, povo, identidade e território. Analisar contextos geo-históricos e culturais que envolvem problemas de racismo e xenofobismo. Discutir a respeito das práticas afrodescendentes e indígenas no território brasileiro, as políticas públicas e as questões étnico-raciais. Analisar temas para o ensino fundamental e médio relacionadas às noções de etnia e raça.</p> |
| | UFPB | Educação das Relações Étnico-Raciais | <p>Ementa:</p> <p>Estudo da história da África e dos africanos. A luta dos negros no Brasil. História e cultura negra brasileira. O negro na formação da sociedade nacional. Resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes a história do Brasil. Políticas de reparações, de reconhecimento e valorização, de ações afirmativas. Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.</p> <p>Objetivo geral: Compreender o processo de ensino aprendizagem dos discentes da educação básica e superior para a educação das relações étnico-raciais, através do curso de Licenciatura em Geografia, com base nos objetivos sócio pedagógicos, nos conteúdos programáticos obrigatórios, nas legislações vigentes, nas metodologias e práticas educativas do ensino superior.</p> <p>Objetivos específicos: Analisar as razões para inclusão da disciplina de educação para as relações étnico-raciais na educação básica e superior; Discutir os aspectos históricos do continente africano e sua diversidade racial e cultural; Caracterizar a formação do povo brasileiro e suas relações interétnicas; Debater a formação docente na Licenciatura em Geografia para abordagem das relações étnico-raciais em sala de aula; Entender a importância do ensino de Geografia frente às questões raciais problematizando as expressões espaciais das relações raciais, do racismo e das lutas antirracismo.</p> <p>Conteúdo: Aspectos históricos sobre a África e africanos 1.1 - Discutindo a obrigatoriedade no ensino sobre as relações étnico-raciais nas escolas brasileiras; 1.2 - A constituição de 1988, a LDB, a Lei nº 10.639/2003, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; 1.3 - África: um continente, suas histórias, sua Geografia e suas culturas, 2. Características étnico-raciais do povo brasileiro 2.1 - Os povos nativos no Brasil, seus territórios, suas lutas e direitos contemporâneos; 2.2 - Os negros no Brasil: da diáspora do continente africano à libertação; 2.3</p> |

| | | | |
|-------|------|---|--|
| | | | <p>- A construção da segregação, espoliação e do racismo cultural no Brasil; 2.4 A África nos livros didáticos: conteúdos e controvérsias. 3. A Educação das Relações Étnico-Raciais na formação docente em licenciado na Geografia, para a cidadania e direitos humanos; 3.1 - O racismo no ambiente escolar; 3.2 - Orientações e ações em educação para as relações étnico-raciais no ensino infantil, fundamental, médio e superior, 3.3 - Geografia da cidadania e direitos humanos</p> <p>Habilidades e competências: Ao final da disciplina espera-se que os docentes em formação sejam capazes, de acordo com as diretrizes da lei 10.639/03, a: a) desenvolver atividades e reflexões teóricas que possam aperfeiçoar, na relação ensino/aprendizagem, professores/aluno, que sejam minimizadas o preconceito racial, convivência social cidadã e respeito às diferenças; b) fortalecer uma cultura de respeito às origens africanas e indígenas e todas as suas formas de expressão cultural; c) Desenvolver atividades e ou ações pedagógicas que fortaleçam a compreensão das relações étnico-raciais na sociedade brasileira e na formação cidadã do povo brasileiro; d) propor orientações e ações voltadas à educação das relações étnico-raciais nos ensinos infantil, fundamental, médio e superior.</p> |
| | UFMG | Geografia, Educação e Diversidade | <p>Ementa: Política nacional de atenção educacional às pessoas com necessidades especiais, minorias e demais casos de negação de direitos na sociedade. A formação de professores numa perspectiva de atendimento à diversidade. Prática Pedagógica e acesso ao conhecimento numa perspectiva inclusiva. Direitos humanos e o espaço cidadão. Educação, espaço e relações étnico-raciais. A inclusão a partir das diferenças nas aprendizagens com ênfase na educação de jovens e adultos. Atividades extensionistas com grupos sociais diversos, promovendo a inclusão e a formação cidadã.</p> <p>Objetivo: Analisar as políticas educacionais para o atendimento à diversidade, na sociedade neoliberal, como uma possibilidade de superação do discurso ideológico que homogeneiza os educandos em processo escolar, compreendendo os aspectos ético-político-educacionais, considerando os interesses e práticas que ressignifiquem a atividade voltada para o atendimento inclusivo.</p> |
| Norte | UNIR | Geo-história Cultural e Afro-Brasileira | <p>Ementa: O conceito de Geografia Cultural. Cultura, espaço e modos de vida, pertencimento e enraizamento culturais. Territórios, territorialidades e identidades. Marcadores territoriais como elemento de estudo das culturas. Símbolos, signos e representações culturais. Cosmogonias e</p> |

| | | | |
|------|--|--|---|
| | | | <p>espiritualidades. Pluralidade, diversidade e alteridade culturais. Trajetórias da abordagem cultural em Geografia: desafios e perspectivas. Mudanças e permanências das e nas culturas. Culturas e religiosidades indígenas, caboclas, ribeirinhas, quilombolas, africanas, tradicionais e pequenos agricultores. Memória e identidade na cultura popular. O patrimônio cultural material e imaterial na Amazônia e em Rondônia. As culturas e a globalização</p> <p>Expectativas de aprendizagem: A disciplina pretende possibilitar um aprofundamento da temática – Geografia e a Cultura Afro-Brasileira - a fim de que todos e todas se sintam cada vez mais capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender as contribuições da Cultura Africana na Ciência Geográfica; ✓ Aprofundar o conhecimento sobre os Estudos Afro-Brasileiro; ✓ Refletir acerca das contribuições da luta do Movimento Negro e de suas conquistas em todas as áreas do conhecimento; ✓ Comprometer-se com a construção de uma sociedade ante racista e mais inclusiva; ✓ Contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, enquanto alternativa de formação permanente, reflexão e reelaboração do próprio conhecimento. <p>Conteúdo: UNIDADE I - Conceituação da cultura africana</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo dos estudos afros na Geografia brasileira • As contribuições dos estudos afro-brasileiros para a Ciência Geográfica; • As novas espacialidades produzidas a partir das relações das racialidades e das etnicidades. <p>UNIDADE II – A Geografia e os Movimentos Sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar o debate sobre as contribuições dos Movimentos Étnico-Raciais no Brasil para o empoderamento da condição do negro e dos indígenas na nossa sociedade. |
| UFNT | Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER) | | <p>Ementa: Tendo como pressuposto de [sic] que a extensão envolve uma perspectiva de ação dos discentes na intervenção Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Geografia - <i>Campus</i> de Araguaína - 2023 e elaboração de produtos/resultados vinculados ao ensino, a ação extensionista da disciplina visa a estimular os alunos a intervirem na produção/elaboração de materiais/práticas/saberes/seminários/vídeos extensionistas mobilizadas pelas discussões teóricas da disciplina. Para tanto, utilizar-se-ão metodologias e práticas extensionistas dos</p> |

| | | | |
|---------|------------------------------|--------------------------------------|---|
| | | | <p>conceitos que englobam as relações étnico-raciais na formulação de políticas públicas para promover a igualdade de oportunidades e a justiça social nas relações étnico-raciais, abordando as lutas dos movimentos sociais, dinâmicas socioespaciais das relações étnico-raciais nos diferentes ambientes educacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de Geografia e cultura afro-brasileira e africana. Com isso, a partir dos conteúdos trabalhados em sala de aula, os alunos da disciplina deverão oferecer ações de extensão sobre os conteúdos trabalhados na disciplina voltadas aos professores de Geografia da rede de ensino básico e para os graduandos em Geografia que queiram participar. A cada semestre, os novos alunos buscarão oferecer em escolas diferentes, a fim de contemplar o maior número de professores da rede de ensino. Discutir.</p> |
| Sudeste | UFF Campus Angra dos Reis | Espaço, Diferenças e Educação | <p>Ementa: A disciplina trata dos processos de diferença, identidade e hierarquia a partir da teoria espacial e da Geografia; tem como foco as leituras sobre a corporeidade e os processos de espacialização/espacialidade e tem como temas orientadores as noções de gênero, sexualidade, classe, raça e etnia. Busca compreendê-los a partir dos conceitos-chave da interseccionalidade e da performatividade. Reflete também sobre as dimensões políticas e a luta pelos direitos humanos e por justiça social protagonizada pelos movimentos feminista, negro e LGBT. Nesse sentido serão apresentados os debates dos campos das geografias feministas e <i>queer</i>, das geografias do corpo, da Geografia das relações étnico-raciais, da Geografia pós-colonial e decolonial, dentre outros. Buscaremos também conhecer as propostas teórico-metodológicas de educação que tratam das temáticas da diferença no ensino básico e no currículo de Geografia, em especial as propostas referentes às Leis n°s 10.639/2003 e 11.645/2008.</p> <p>Objetivos da disciplina/atividade: Realizar estudos teóricos sobre a diferença na teoria espacial; analisar a origem e evolução das abordagens sobre a diferença na história do pensamento geográfica; discutir os temas e conceitos componentes da diferença a partir da corporeidade (gênero, raça, etnia e sexualidade); compreender os distintos processos de produção da diferença e sua espacialização/espacialidade; debater os temas da diferença na educação e no ensino de Geografia.</p> |
| Sul | UFPEL | Território, Identidade e Diversidade | <p>Ementa: A disciplina busca desenvolver uma reflexão sobre a importância da prática de processos educacionais voltados para a diversidade, a pluralidade da sociedade brasileira e a construção</p> |

| | | | |
|-------|--|---|---|
| | | | <p>das identidades territoriais. Para tanto, o caminho teórico permeará discussões relacionadas à identidade de gênero, valorização étnico-racial, empoderamento feminino, pluralidade de saberes, reconhecimento das variedades culturais e respeito às múltiplas manifestações territoriais da sociedade contemporânea.</p> <p>1.13. Programa:</p> <p>1. O conceito de identidade e território: a formação da identidade territorial.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O conceito de território como base social da vida. - O conceito de identidade: unidade e pluralidade. - A identidade e a territorialização dos diversos grupos sociais. <p>2. Diversidade territorial</p> <ul style="list-style-type: none"> - A pluralidade étnico-racial e identidade no mundo contemporâneo - Lutas para o empoderamento feminino e a identidade de gênero - As diversas matrizes de saberes na construção da identidade <p>3. Identidade e manifestações territoriais</p> <ul style="list-style-type: none"> - O respeito à diversidade identitária como base formativa da cidadania - Lutas territoriais e novas identidades em formação <p>4. As Diretrizes Curriculares Nacionais que regulamentam/implementam a diversidade/pluralidade Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004 - Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica; Parecer CNE/CP nº 8, de 06 de março de 2012 (Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 30/5/2012, Seção 1, p. 33) e Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 - Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.</p> |
| UFRGS | | Geografias Descoloniais: Educação para as Relações Étnico-Raciais | <p>Súmula</p> <p>Parte-se das teorias de representação social, Geografia imaginativa e descolonialidade para discutir o ensino de Geografia sobre áreas geográficas periféricas ao pensamento ocidental, dando visibilidade às territorialidades brasileiras, africanas e asiáticas.</p> <p>Objetivos:</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>Discutir os grandes espaços mundiais, especialmente a África e a Ásia, construindo abordagens para o ensino básico de Geografia; propor o estudo das regiões continentais a partir das teorias ligadas a descolonialidades, imaginação geográfica e ao conceito de representação; instrumentalizar os licenciandos para o ensino temáticas afro-brasileiras e indígenas através de práticas; experimentar diferentes técnicas de informação e comunicação na produção de atividades para os discentes, especialmente na criação de material didático.</p> <p>Conteúdo:</p> <p>Geografia imaginativa e descolonialidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientalismo e Geografia imaginativa - Representações sociais e leitura imagética - Continentes de representações descoloniais <p>Geografia africana, afro-brasileira e indígena</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geografia da África: regionalização e fronteiras. - Geografia afro-brasileira na sala de aula: quilombos, segregação, afirmação. - Geografias indígenas: territórios e lutas; perspectivas geográficas dos povos indígenas; educação indígena. <p>A Ásia no mundo e na escola</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regionalização da Ásia - BRICS e a ascensão chinesa - A religião e sua territorialização: Oriente Médio e Índia |
|--|--|--|

Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante das ementas, objetivos e conteúdos dos planos/programas das disciplinas selecionadas, de modo geral, quase todas elas foram pensadas para inserir o debate das relações étnico-raciais nos cursos de Geografia das suas respectivas instituições.

Entre os principais pontos presentes nos planos/programas das disciplinas estão:

- a) a questão racial e sua relação com a identidade nacional;
- b) a influência dos povos indígenas, africanos, europeus e asiáticos na formação e desenvolvimento do território brasileiro;
- c) as contribuições culturais afro-brasileiras à sociedade nacional;
- d) as lutas dos negros no Brasil;
- e) a discussão sobre a obrigatoriedade no ensino sobre as relações étnico-raciais nas escolas brasileiras; entre outros.

Como podemos ver, esses e outros pontos, presentes nos planos/programas das disciplinas selecionadas, são de fundamental importância para a implementação da educação das relações étnico-raciais e para atingir os objetivos das Leis nºs 10.639/03 e 11.645/08 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A seguir, examinamos se as referências bibliográficas sugeridas, tanto as básicas quanto as complementares, permitem que identifiquemos situações semelhantes ou diferentes daquelas relatadas anteriormente nas disciplinas do campo das dinâmicas populacionais, formação do território brasileiro e ensino (Quadro 20).

Quadro 20 - Disciplinas obrigatórias apontadas pelos PPCs como aquelas que abordam as questões étnico-raciais oferecidas pelos cursos de Geografia.

| | IES | Disciplinas | |
|--------------|------|--------------------------------------|--|
| Centro-oeste | UFJ | Geografia e Relações Étnico-Raciais | <p>Bibliografia básica:</p> <p>DAMATTA, Roberto. <i>O que faz o Brasil, Brasil? A questão da identidade</i>. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.</p> <p>FERNANDES, Florestan. <i>O negro no mundo dos brancos</i>. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.</p> <p>RIBEIRO, Darcy. <i>O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil</i>. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.</p> <p>Bibliografia complementar:</p> <p>HENRIQUES, Ricardo. <i>Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90</i>. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.</p> <p>SANTOS, Milton. As exclusões da globalização: pobres e negros. In: FERREIRA, A. M. T. <i>Na própria pele</i>. Porto Alegre: CORAG/Secretaria de Estado da Cultura, 2000. p. 9-20.</p> <p>BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. <i>De preto a afro-descendente trajetórias de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil</i>. São Carlos: EDUFScar, 2003. 345 p., il. -. Inclui bibliografia.</p> <p>RIBEIRO, Cristiane Maria; PEREIRA, Mariana Cunha. <i>Educação e relações étnico-raciais diálogos, silêncios e ações</i>. Goiânia: Ed. UFG, 2015. 241 p. Inclui bibliografia.</p> |
| | UFMT | Educação das Relações Étnico-Raciais | <p>Bibliografia básica:</p> <p>CAVALLEIRO, E. (org.) <i>Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola</i>. São Paulo: Summus, 2001.</p> <p>DA MATTA, R. A fábula das três raças. In: DA MATTA, R. <i>Relativizando: uma introdução à antropologia social</i>. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.</p> <p>Bibliografia complementar</p> <p>BRASIL. MEC. Ministério de Educação. <i>Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira</i>. Brasília: MEC, 2004.</p> <p>HASEMBALG, C. A; VALLE SILVA, N. <i>Estrutura social, mobilidade e raça</i>. São Paulo: Edições Vértice, 1988.</p> |

| | | | |
|----------|------|-----------------------------------|---|
| | | | <p>HENRIQUES, R. <i>Desigualdade racial no Brasil</i>: evolução das condições de vida na década de 90. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), texto para discussão n. 807, julho, 2001.</p> <p>MULLER, M. L. R. Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento. In: OLIVEIRA, I. (org.). <i>Relações raciais e educação</i>: novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.</p> <p>SEYFERTH, G. <i>A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos</i>. Anuários Antropológico/93. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.</p> |
| | UFMS | Cultura e Relações Étnico-Raciais | <p>Bibliografia básica:</p> <p>CUNHA, Manuela Carneiro da. <i>Antropologia do Brasil</i>: mito, historia, etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1986.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. <i>Superando o racismo na escola</i>. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.</p> <p>Bibliografia complementar:</p> <p>BATALHA, Claudio H. M.; Silva, Fernando Teixeira da; Fortes, Alexandre. <i>Culturas de classe</i>: identidade e diversidade na formação do operariado. Campinas: Ed. Unicamp, 2005. (Coleção Várias Histórias, 18).</p> <p>COSTA, Luciano Gonsalves (org.). <i>História e cultura Afro-brasileira</i>: Subsídios para a prática da Educação sobre Relações Étnico-raciais. Maringá: UEM, 2010.</p> |
| Nordeste | UFRN | Relações Étnico-Raciais | <p>Bibliografia básica:</p> <p>ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A utilização dos recursos da cartografia conduzida para uma África desmistificada. <i>Revista Humanidades</i>, Brasília, Editora Universidade de Brasília, 6 (22): 12-32, 1989.</p> <p>ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Relatório de pesquisa: retrato da África - uma abordagem cartográfica. Periódico Eletrônico <i>Geobaobas</i>, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–72, 2017. DOI: 10.26512/geobaobas.v1i1.4277. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/geobaobas/article/view/4277. Acesso em: 15 mar. 2025.</p> <p>RATTS, Alecsandro José Prudêncio. <i>O mundo é grande e a nação também</i>: identidade e mobilidade em territórios negros. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Acesso em: 15 mar. 2025.</p> |

| | | | |
|--|------|---|---|
| | | | <p>RATTS, Alecsandro (Alex) J. P. A Geografia entre as aldeias e os quilombos: territórios etnicamente diferenciados. In: ALMEIDA, Maria Geralda de; RATTS, Alecsandro J. P. (org.). <i>Geografia: leituras culturais</i>, Goiânia, 2003, v. 1, p. 29-48</p> <p>Bibliografia complementar: AZEVEDO, Eliane. <i>Raça: conceito e preconceito</i>. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990. CADERNOS CEDES. Centro de Estudos e Sociedade. <i>Educação e diferenciação cultural: negros e índios</i>. CEDES, 1993. MUNANGA, Kabengele. <i>Negritude: usos e sentidos</i>. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. BRASIL. <i>Construindo a democracia racial</i>. Brasília: Presidência da República, 1998. HALL, Stuart. <i>A identidade cultural na pós-modernidade</i>. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005. VALENTE, Ana Lúcia E. F. <i>Ser negro no Brasil hoje</i>. 13. ed. São Paulo: Moderna, 1998.</p> |
| | UFPB | Educação das Relações Étnico-Raciais | <p>Bibliografia básica: ANJOS, R. S. A. R. A Geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, K. (org.). <i>Superando o racismo na escola</i>. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1999. p. 169-182.</p> |
| | UFCG | Geografia, Educação e Diversidade | <p>Bibliografia básica: FAVERO, O.; IRELAND, T. D. (org.) <i>Educação como exercício na diversidade</i>. Brasília: UNESCO; MEC; AMPED, 2007.</p> <p>Bibliografia complementar: BEZERRA, N. S. (org.). <i>Respeitando as diferenças no espaço escolar</i>. Recife: GESTOS, 41. 2007. GADOTTI, M. <i>Diversidade cultural e educação para todos</i>. Rio de Janeiro: Graal, 1992.</p> |
| | UNIR | Geo-história Cultural e Afro-Brasileira | <p>Referências ALMEIDA, Silvio Luiz de. <i>Racismo estrutural</i>. São Paulo: Pólen, 2019. MBEMBE, Achille. <i>A crítica da razão negra</i>. Lisboa: Antígona Editores Refractários. 2014. BOVNARD, Lya Moret. <i>Por uma desconstrução da representação única de mundo: alternativas cartográficas para aplicação da Lei nº 10.639</i>. COSTA, R. L. S. da; DUTRA, D. F. A Lei nº 10.639/2003 e o ensino de Geografia: representação dos negros e África nos livros didáticos. In: <i>10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia</i>. Porto Alegre: 2009.</p> |

| | | | |
|-------|------|--|---|
| | | | <p>HALL, Stuart. <i>Da diáspora: identidades e mediações culturais</i>. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.</p> <p>ROCHA, Glauber. <i>Dificuldades para implementação da Lei nº 10.639</i>: a influência dos valores religiosos sobre os temas apresentados no texto da lei.</p> <p>RATTS, A. J. P. A Geografia entre as aldeias e os quilombos: territórios etnicamente diferenciados. In: ALMEIDA, M. G.; RATTS, A. J. P. (org.). <i>Geografia: leituras culturais</i>. Goiânia: Alternativa, 2003. p. 29-48.</p> <p>SANTOS, Cesar Augusto; COSTA, Raphael Luiz Silva. <i>Materiais didáticos à luz da Lei nº 10.639/03</i>: por um ensinar e aprender uma Geografia anti-racista.</p> <p>SANTOS, Renato Emerson. <i>A Lei nº 10.639 e o ensino de Geografia</i>: construindo uma agenda de pesquisa-ação.</p> <p>_____. <i>Questões urbanas e racismo</i>. Petrópolis: ABPN, 2012.</p> <p>SANTOS, Milton. <i>Por uma Geografia cidadã</i>: por uma epistemologia da existência. Porto Alegre: AGB- Boletim Gaúcho de Geografia, 1996.</p> <p>SOUZA, Jessé. <i>A elite do atraso: da escravidão a Lava Jato</i>. Rio de Janeiro: Leya, 2017.</p> <p>SOUZA, Neusa Santos. <i>Tornar-se negro, ou as vicissitudes da identidade donNegro brasileiro na ascensão social no Brasil</i>. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.</p> |
| Norte | UFNT | Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER) | <p>Bibliografia básica:</p> <p>BRUCE, Albert (org.). <i>Pacificando o branco: cosmologias do contato no Norte-Amazônico</i>. São Paulo: UNESP, 2002.</p> <p>FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia do oprimido</i>. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.</p> <p>GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz (org.). <i>Experiências étnico-culturais para a formação de professores</i>. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.</p> <p>SILVA, Ana Celia da. <i>A discriminação do negro no livro didático</i>. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.</p> <p>Bibliografia complementar:</p> <p>BRASIL. <i>Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003</i>. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.</p> <p>BRASIL. <i>Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008</i>. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. <i>Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03</i>. Brasília: SECAD, 2005.</p> |

| | | | |
|---------|--------------------|-------------------------------|---|
| | | | <p>BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i>. Brasília: Ministério da Educação, 2004.</p> <p>BRASIL. <i>Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas</i>. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.</p> <p>GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. <i>Racismo e anti-racismo no Brasil</i>. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.</p> <p>LOPES, Nei. <i>O racismo: explicado aos meus filhos</i>. Rio de Janeiro: Agir, 2007.</p> <p>MEC/SECAD. <i>Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais</i>. Brasília: SECAD, 2006.</p> <p>MEC/SECAD. <i>Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03</i>. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos), 2005.</p> <p>MOORE, Carlos. <i>Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo</i>. Belo Horizonte: MAZA Edições, 2007.</p> <p>MUNANGA, Kabengele (org.). <i>Superando o racismo na escola</i>. Brasília: MEC/SECAD, 2008.</p> <p>MUNANGA, Kabengele. <i>Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra</i>. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2008.</p> <p>NICOLESCU, Basarab, <i>O manifesto da transdisciplinaridade</i>. 3. ed. São Paulo: TRIOM, 2008.</p> |
| Sudeste | UFF ¹⁶⁷ | Espaço, Diferenças e Educação | <p>Bibliografia básica:</p> <p>AZEVEDO, A. F. de; PIMENTA, J. R.; SARMENTO, J. (org.). <i>Geografias do corpo: ensaios de Geografia Cultural</i>. Porto, Figueirinhas, 2009.</p> <p>SANTOS, Renato E. dos (org.). <i>Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.</p> <p>SILVA, Joseli M. (org.). <i>Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades</i>. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009.</p> <p>HALL, S. <i>Identidades culturais na pós-modernidade</i>. Rio de Janeiro: DP & A, 1997.</p> <p>Bibliografia complementar:</p> |

¹⁶⁷ Campus Angra dos Reis.

| | | | |
|-----|-------|---|---|
| | | | <p>CRENSHAW, Kimberle. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: <i>Cruzamento: raça e gênero</i>. Brasília: Unifem, 2004.</p> <p>LEFEBVRE, Henri. <i>Le Manifeste Différentialiste</i>. Gallimard, Paris, 1970.</p> <p>RATTS, Alex. <i>Traços étnicos: espacialidades e culturas negras e indígenas</i>. Fortaleza: Museu Do Ceará: Secult, 2009.</p> <p>RIBEIRO, Miguel A.; OLIVEIRA, R. (org.). <i>Território, sexo e prazer: olhares sobre o fenômeno da prostituição na Geografia brasileira</i>. Rio de Janeiro: Gramma, 2011.</p> <p>SANTOS, Milton. <i>O espaço do cidadão</i>. São Paulo: Nobel, 1987.</p> <p>SANTOS, Renato. E. dos (org.). <i>Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil</i>. BH: Autêntica, 2007.</p> <p>SANTOS, R. E. dos (org.). <i>Questões urbanas e racismo</i>. Brasília: Associação Brasileira de pesquisadores negros, 2012.</p> <p>SANTOS, R. E. dos. <i>Rediscutindo o ensino de Geografia: temas da Lei nº 10.639</i>. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.</p> |
| Sul | UFPEL | | <p>1.14. Bibliografia básica:</p> <p>HAESBAERT, Rogério. Identidades territoriais: entre a multiterritorialidade e a reclusão territorial (ou do hibridismo cultural à essencialização das identidades). In: ARAUJO, F. G. B. da; HAESBAERT, R. (org.). <i>Identidades e territórios: questões e olhares contemporâneos</i>. Rio de Janeiro: Access, 2007.</p> <p>MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB. Rio de Janeiro: 2003. <i>Anais...</i> Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf. Acesso em: 18 mar. 2018.</p> |
| | UFRGS | Geografias Descoloniais: Educação para as Relações Étnico-Raciais | <p>Bibliografia básica essencial</p> <p>SAID, Edward. <i>Orientalismo</i>. O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.</p> <p>SANTOS, Renato Emerson dos. <i>Movimentos sociais e Geografia</i>. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.</p> <p>Bibliografia básica</p> <p>ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. <i>Geografia, territórios étnicos e quilombos</i>. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; MEC, SECAD, 2006. Disponível em: http://portalmecgovbr/index.php?option=com_docman.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul / Comissão de Cidadania e Direitos Humanos. <i>Coletivos guarani no Rio Grande do Sul</i>: territorialidade, interetnicidade, sobreposições e direitos específicos. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: http://www.walrsgovbr/Download/CCDH/Coletivos Guarani no RSPDF.</p> <p>CRUZ, Valter do Carmo; OLIVEIRA, Denilson Araújo de (org.). <i>Geografia e giro descolonial</i>: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico. Letra Capital: Rio de Janeiro, 2017.</p> <p>Outras referências</p> <p>Título texto</p> <p>1 - https://pib.socioambiental.org/pt - O site Povos Indígenas no Brasil - parte do portal do Instituto Socioambiental (ISA) - traz informações sobre os povos e a temática indígena.</p> <p>2- terrasindigenas.org.br - A maior base de dados sobre terras indígenas no Brasil.</p> |
|--|--|--|--|

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como podemos perceber pelo quadro acima, as disciplinas do campo das relações étnico-raciais realmente parecem ter sido estruturadas com vistas a atender com maior profundidade o debate em torno das questões étnico-raciais e, conseqüentemente, permitir que os cursos atinjam os objetivos estabelecidos pelas Leis nºs 10.639/03 e 11.645/08 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. E, de fato, ao analisarmos as referências bibliográficas, básicas e complementares, podemos constatar que, de maneira geral, as discussões em torno da educação das relações étnico-raciais constantes nos planos/programas das disciplinas estão sendo contempladas. A inclusão dos textos de Alex Ratts sobre e Rafael Sanzio, nas bibliografias obrigatórias, e de Milton Santos relativos à questão racial, mesmo naquelas referências complementares, é um demonstrativo dessa realidade. No entanto, ainda que tenha sido um fato menos recorrente nas disciplinas do campo das relações étnico-raciais, continua nos chamando a atenção o predomínio de autores brancos mesmo quando ou sempre que se está analisando questões atinentes à população negra.

Mas, por que não podem as autorias negras serem referências obrigatórias quando o assunto são as desiguais relações étnico-raciais, condição esta que atinge principalmente a si mesmas? Afinal, quem pode estabelecer “quem pode falar?”. Essa é uma pergunta que conduz a importantes reflexões que envolvem as questões étnico-raciais e que se encontra presente na obra *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* (2008), escrita por Grada Kilomba.

Neste livro, a autora nos convida a refletir por qual razão o centro (centro acadêmico) não é um lugar de produção de conhecimento neutro. Pelo contrário, ele “É um espaço branco onde se tem negado às pessoas negras o privilégio de falar” (p. 50). Um espaço no qual nós quase sempre figuramos como objetos, e raramente como sujeitos.

A condição de objecto que habitualmente ocupamos, este lugar de «alteridade», não indica, como se costuma acreditar, falta de resistência ou interesse, mas falta de acesso à representação por parte das pessoas negras. **Não é que não tenhamos falado, mas antes que as nossas vozes - por intermédio de um sistema de racismo - têm sido sistematicamente desqualificadas como conhecimento inválido; ou então têm sido representadas por pessoas brancas que, ironicamente, se tornam “peritas” em nós mesmas.** Seja como for, fomos aprisionadas a uma ordem colonial violenta. Nesse sentido, a academia não é um espaço neutro nem mero espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e saber, é também espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a. (p. 50 e 51, grifo acrescido)

Como ressaltado pela autora, mesmo que falemos, nossas vozes e conhecimentos não são tidos como válidos, científicos, pois o centro acadêmico se configurou num espaço tão

violento/colonialista, a ponto de os brancos se tornarem peritos em nós mesmas, pessoas negras. Talvez, por isso, continuaremos, não sabemos exatamente quanto tempo, constatando nos PPCs de diversos cursos de Geografia, mas também de outras áreas do conhecimento, referências bibliográficas, básicas e complementares, a ausência dos conhecimentos produzidos por intelectuais como Abdias Nascimento, Andreino Campos, Beatriz Nascimento, Édison Carneiro, Eduardo Oliveira Oliveira, Kabelenge Munanga, Lélia Gonzalez, Nilma Lino Gomes, Petronilha Édison Carneiro, Sueli Carneiro, entre tantas outras vozes.

Mas se por um lado observamos tantas ausências, do outro constatamos, aqui, um aumento gradual da presença de importantes autorias negras no debate em torno da educação das relações étnico-raciais, tanto no campo do ensino de Geografia de maneira mais específica, quanto em geral de outros campos do conhecimento. Pois, mesmo com a resistência do centro, nota-se também que há no espaço acadêmico algumas possibilidades de se fazer ouvir. E, como dissemos anteriormente, nas disciplinas do campo das relações étnico-raciais esse fato foi mais recorrente, se compararmos aos outros campos analisados.

Talvez por seu papel não central nos currículos da Ciência Geográfica, essas disciplinas, mesmo que em alguns casos continuem apresentando situações de predomínio de falas de autores brancos, se mostraram também espaços de possibilidades. Essa condição de marginalidade parece ter transformado as disciplinas do campo das relações étnico-raciais num espaço de possibilidades no qual autorias negras puderam falar sem serem vistas como uma ameaça ao centro. E Kilomba (2008), baseando suas ideias em bell hooks, relembra que estar à margem não significa um estado menor, de não existência, e sim um existir como parte do todo, mas fora do corpo principal. O que confere a essas disciplinas e autorias a possibilidade de se tornarem espaços críticos.

Neste espaço crítico, “podemos imaginar perguntas que não poderiam ter sido imaginadas antes; podemos fazer perguntas que podem não ter sido feitas antes” (Mirza, 199T 4), perguntas que desafiam a autoridade colonial do centro e os discursos hegemônicos no seu seio. Nesse sentido, a margem é um lugar que alimenta a nossa capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar novos mundos, e novos discursos alternativos. (p. 67 e 68)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito na introdução deste trabalho, esta pesquisa foi impulsionada pelos muitos diálogos ocorridos na Universidade Federal de Viçosa (UFV) entre mim, técnico em assuntos educacionais/pesquisador, e outros colegas de diferentes áreas e atuação acadêmica. Diálogos esses motivados e impulsionados pelo contexto histórico de implementação das cotas étnico-raciais e outras ações afirmativas, na instituição.

Ao longo da escrita da tese pudemos compreender que a instituição da Lei nº 10.639 só foi possível pela insistência e luta dos Movimentos Sociais Negros por mudanças no campo da educação. A população negra, organizada, buscou ativamente acessar espaços e territórios de saber e poder, historicamente negados a ela, conseguindo promover importantes mudanças no campo educacional. Constatamos, ainda, as imbricações entre o desenvolvimento e a institucionalização da Ciência Geográfica, bem como seu papel no processo de colonização da África e América, a construção da ideia de raça e a divisão do mundo em regiões geoculturais marcadas pela hierarquização entre povos. Abordamos algumas questões que envolvem a construção dos currículos das universidades públicas que repercutem na inserção das questões étnico-raciais na Geografia acadêmica, mais especificamente nos currículos dos cursos de licenciatura dessas instituições. Por fim, buscamos compreender como a Ciência Geográfica, especialmente geógrafas e geógrafos negras e negros, tem contribuído para a desconstrução de estereótipos negativos sobre a África e os afro-brasileiros, conforme reivindicado pelos Movimentos Sociais Negros e estabelecido pela Lei nº 10.639/03, bem como o estabelecido no Parecer CNE/CP nº 3/2004, homologado pela Resolução CNE/CP nº 1/2004.

A partir desta pesquisa, pude refletir sobre a (não) inserção das questões étnico-raciais ao longo da minha formação inicial em Geografia, processo esse ocorrido nos primeiros anos de vigência da Lei nº 10.639 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER); e em meio também às discussões e disputas lideradas pelos Movimentos Sociais Negros em torno da implantação das ações afirmativas no ensino superior, sobretudo aquelas que permitiram o maior acesso da população negra ao ensino oferecido pelas universidades públicas brasileiras.

Ao iniciarmos este trabalho nosso principal objetivo era compreender se, e de que forma, os cursos de Licenciatura em Geografia, das universidades públicas federais, têm procurado implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e/ou o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, numa perspectiva que reconheça as contribuições

positivas das populações negras nas áreas social, econômica e política, entre outras, conforme estabelecido pela Lei nº 10.639/03, bem como no Parecer CNE/CP 3/2004, homologado pela Resolução CNE/CP nº 1/2004. Mais especificamente, estávamos interessados em investigar se os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) contemplam a EREER em consonância com a referida legislação e com as DCNERER; identificar a presença nos PPCs de disciplinas obrigatórias ou optativas, específicas ou não, que incluem as questões étnico-raciais; analisar se essas disciplinas propiciam uma compreensão da dimensão espacial das relações étnico-raciais; identificar, nas bibliografias e demais referências utilizadas, a presença geógrafas/os negras/os, com seus pontos de vista próprios sobre a abordagem das questões étnico-raciais; e, por fim, observar a inserção de professoras e professores no corpo docente desses cursos de licenciatura para trabalhar a temática das relações étnico-raciais.

Para isso, analisamos um conjunto de questionamentos formulados e enviados previamente às IES federais que possuem cursos de Licenciatura em Geografia, além de realizarmos uma leitura crítica dos PPCs e dos Programas Analíticos (PAs) das disciplinas, buscando identificar tendências teóricas de abordagem da questão étnico-racial. Os PPCs e PAs se constituíram em fontes documentais importantes pois neles estão presentes entre outras coisas o planejamento, a organização pedagógica e curricular do curso e das disciplinas ministradas. O percurso metodológico compreendeu ainda uma revisão bibliográfica sobre as principais temáticas que envolvem o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa: Movimentos Sociais Negros e as políticas de promoção da igualdade racial, políticas e Ações Afirmativas, Geografia e Raça, Ensino de Geografia e Educação das Relações Étnico-Raciais; Ensino de Geografia e descolonização do currículo; Geografia do Continente Africano; entre outros temas complementares.

Nosso primeiro movimento, antes mesmo de analisarmos a implementação da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos da Geografia escolar e acadêmica, foi procurar desvendar os espaços percorridos e os territórios disputados/ocupados pela população negra até que finalmente fosse aprovada a referida lei e, posteriormente, as DCNERER. Desta maneira, pudemos compreender que as políticas públicas de inclusão das questões étnico-raciais não são uma mera imposição do estado brasileiro - uma política de cima para baixo - mas uma demanda social da população negra brasileira; cujas demandas são: reconhecê-la como um agente ativo na formação da nação ao dar visibilidade às lutas negras no Brasil, sua cultura e seu papel na formação histórica da sociedade nacional, reconhecendo suas contribuições positivas nas diferentes áreas (social, econômica, política, entre outras) (Brasil, 2003) e desconstruindo os estereótipos negativos

sobre os afro-brasileiros e sobre a África.

Noutro momento, demonstramos como a aprovação das DCNERER foi importante para garantir a inserção das questões étnico-raciais nos currículos da Geografia acadêmica, mas ao mesmo tempo pode ter produzido uma ideia ilusória de efetivação dessa política ao atrelar sua implementação aos processos avaliativos aos quais os cursos de graduação das IES públicas federais são submetidos periodicamente. Esse fato, somado a outras evidências, nos fez elaborar a hipótese de que os cursos de graduação, incluindo a Geografia, reformularam suas matrizes curriculares, incluindo as questões étnico-raciais de maneira protocolar. Ou seja, esse movimento de mudanças estaria fundamentado sobretudo na necessidade de cumprir uma determinação legal e, assim, atender aos critérios de avaliação institucional dos cursos.

Portanto, ainda não seria possível afirmar ter ocorrido, de fato, a inclusão das questões étnico-raciais, conforme demandado pelos Movimentos Sociais Negros e estabelecido pela Lei nº 10.639/03, bem como o estabelecido no Parecer CNE/CP 3/2004, homologado pela Resolução CNE/CP nº 1/2004. Mas, não se trata de mensurar essa questão e, sim, de ver nos limites de um documento institucional que deve atender a um marco legal que, por sua vez, é uma demanda social e política, em que medida se pode perceber e qualificar ausências e presenças de questões – étnico-raciais, raciais, negras, africanas, indígenas e quilombola – temas, referências e autorias do campo da Geografia das relações étnico-raciais e das geografias negras.

Os primeiros indícios que nos levaram a formular tal hipótese estavam em estudos que constatarem o número reduzido de disciplinas, obrigatórias ou não, que discutem a Geografia da África (Anjos, 2005; Mendes e Ratts, 2017); e o número pequeno, mas crescente, de trabalhos sobre tais questões, tanto nos cursos de graduação, pós-graduação e nas publicações de comunicações em periódicos de Geografia (Cirqueira & Correa, 2014; Santos, 2021; Passos & Nogueira, 2018). Posteriormente, no desenvolvimento da pesquisa, outros dois fatos reforçaram nossa hipótese inicial: o primeiro foi a constatação da presença, de um número considerável de disciplinas optativas, portanto, não obrigatórias, nos projetos pedagógicos dos cursos de Geografia, que, em princípio, abordavam as questões étnico-raciais; o segundo foi a presença nesses mesmos projetos de um número também considerável de disciplinas obrigatórias cujos programas analíticos não nos permitiam, inicialmente, afirmar que tais questões eram efetivamente contempladas.

Ainda devido aos fatos apresentados acima fomos levados a identificar se de fato existiria alguma relação entre questões étnico-raciais, ciência geográfica e a formação inicial em Geografia. Dúvidas essas que, como relatamos, não pertenciam somente a nós, pois estavam

presentes nas falas de outros colegas geógrafos. Conforme pudemos verificar e apresentamos no desenvolvimento do trabalho, não há justificativa plausível que impeça a inserção das questões étnico-raciais nos currículos da Geografia acadêmica ou escolar, uma vez que a ideia de raça faz parte do DNA epistemológico (Cirqueira, 2015) da disciplina.

Na preocupação com o “universal”, a Geografia chamada de tradicional busca a diferença entre lugares e entre raças e etnias. É uma ciência que se constitui nas últimas décadas do século XIX profundamente imbricada com processos de colonização, da divisão territorial da África e de uma urbanização que é correlata ao avanço sobre terras indígenas nas Américas. Raça, efetivamente, está na formação epistemológica do discurso geográfico no Brasil, via teorias racialistas, algumas delas notoriamente comprometidas com o racismo científico, como diz Cirqueira (2015) na conclusão da tese. No entanto, considero que, além do que escreveu Ratts, falta um estudo sobre raça na Geografia crítica e cultural entre os anos 1970 e 1990. Portanto, haveria outros motivos que explicam o porquê de ao longo da formação inicial de professoras e professores nos cursos de Geografia serem poucos os momentos nos quais temos oportunidade de refletir sobre as dimensões e implicações espaciais das relações étnico-raciais ou trabalhar aspectos relativos à Geografia da África.

Os resultados das análises dos PPCs e PAs demonstram que, apesar de muitos cursos afirmarem textualmente que contemplam a questão étnico-racial nas suas matrizes curriculares, essa afirmação nem sempre se sustenta na prática, fato observável, por exemplo, na definição das referências bibliográficas das disciplinas. O que permite concluir que, de alguma maneira, nossa hipótese se confirma. Mas, os mesmos resultados nos permitem inferir também que a questão étnico-racial e a implementação da Lei nº 10.639 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) nos currículos de licenciatura em particular e no ensino de Geografia como um todo constituem um processo, que apesar de lento, mostra-se incontornável. Pois, em diferentes campos da Geografia, pesquisadoras e pesquisadores, com destaque para geógrafas e geógrafos que constituem as Geografias Negras, têm se dedicado ao estudo e à produção de conhecimento relativos às questões étnico-raciais buscando, assim, construir campos de pesquisa que considerem a dimensão racial do espaço um aspecto fundamental para entender a formação do território e da população brasileira.

A tese que defendemos aqui é que, embora a instituição da Lei nº 10.639/03 e das DCNERER, ainda que primordiais, não foram e não serão capazes por si sós de assegurar a inclusão e o aprofundamento das questões étnico-raciais nos currículos dos diferentes níveis de ensino de Geografia, especialmente no ensino superior, foco deste estudo.

Consequentemente, também não irão assegurar o desenvolvimento de novas pedagogias que despertem e fortaleçam uma consciência antirracismo. No entanto, elas são fundamentais e se somadas a outras políticas públicas como, por exemplo, a maior contratação de docentes negras e negros comprometidos com o debate em torno das questões étnico-raciais, promovendo, assim, uma maior diversificação do corpo docente das IES. A partir desse cenário, possivelmente haverá uma inclusão efetiva das questões étnico-raciais nos currículos da Geografia.

Ao afirmarmos que a diversificação do corpo docente das IES pode ser um passo importante para avançarmos na implementação da Lei nº 10.639/03 no ensino superior, estamos nos baseando nas experiências concretas de docentes negras e negros. Esses, embora poucos, são intelectuais atuantes que têm desempenhado um papel fundamental na construção de propostas curriculares para a formação inicial, contemplando as demandas dos Movimentos Sociais Negros. Essa afirmação se fundamenta tanto nas respostas aos questionamentos enviados às instituições quanto nos resultados das análises dos PPCs e PAs, os quais permitem verificar que tanto docentes contratados especificamente para atuar com as questões étnico-raciais após a aprovação da referida lei, quanto docentes contratados anteriormente a esse período, têm desenvolvido disciplinas nas mais diversas áreas em consonância com a Lei nº 10.639/03 e as DCNERER. No entanto, partes expressivas dessas disciplinas são oferecidas, na maioria das vezes, como disciplinas optativas, como é o caso de *Geografias Africanas* (UFV) e *Tópicos em Geografia Regional: África* (UFG).

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Entrevistadora: Carla Gisele Batista. Portal Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-que-e-interseccionalidade/>. Acesso em: 28 fev. 2025.
- ALEXANDER, Jeffrey C. Ação coletiva, cultura e sociedade civil: Secularização, atualização, inversão, revisão e deslocamento do modelo clássico dos movimentos sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 13, n. 37, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/zfcZfSY46Rdq83gbQfyVN3b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2022.
- ANDRADE, Manuel C. de. **A questão do território no Brasil**. São Paulo: Hucitec/IPESPE, 1995. p. 81. Disponível em: https://tecnologia.ufpr.br/lahurb/wp-content/uploads/sites/31/2017/09/ANDRADE-Manuel-Correia-de_A-Quest%C3%A3o-do-territ%C3%B3rio-no-Brasil.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.
- ARAÚJO, Leonor Franco. A Lei nº 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.
- ARANHA, Patrícia. O IBGE e a consolidação da Geografia universitária brasileira. **Terra Brasilis [online]**, n. 3, 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/971>. Acesso em: 07 dez. 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN_L_1977_Analise_de_conteudo_Lisboa_edicoes_70_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.
- BECKER, B.; EGLER, C. **Brasil: uma nova potência regional na economia-mundo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (org.). **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 348 p.: il. (Coleção Inep 70 anos, v. 2). Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/educacao_superior_no_brasil_10_anos_pos_ldb.pdf. Acesso em: 05 dez. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 nov. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 dez. 2024.

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. **Plano Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/programa-nacional-de-direitos-humanos-1996.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1.332, 1983**. Dispõe sobre ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo art. 153, § 1º da Constituição da República. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1167638. Acesso em: 02 nov. 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, 2004a. 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. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. 2004b. Brasília: CNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC**. Disponível em: <https://www.mec.gov.br>. Acesso em: 05 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 07 de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/14**. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. UFF. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de licenciatura em Geografia**, 2018. Disponível em: <http://geografia.sites.uff.br/index.php/o-curso/projeto-pedagogico/>. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. UFRGS. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de licenciatura em Geografia**, 2023. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/graduacaoigeo/geografia/projeto-pedagogico-do-curso/>. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. UFRN. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de licenciatura em Geografia**, 2017. Disponível em:

<https://sigaa.ufrn.br/sigaa/verProducao?idProducao=13955776&&key=d6d42727621c183db9a847cf3f386fd>. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. UNIFAL. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de licenciatura em Geografia**, 2023. Disponível em: [http://academico.unifal-](http://academico.unifal-mg.edu.br/sitecurso/arquivositecurso.php?arquivoId=689)

[mg.edu.br/sitecurso/arquivositecurso.php?arquivoId=689](http://academico.unifal-mg.edu.br/sitecurso/arquivositecurso.php?arquivoId=689). Acesso em: 15 fev. 2025.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 8, n. 1, p. 607-630, jan./jun. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v8n1/v8n1a28.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 14 out. 2022.

CARNEIRO, Edison. **O Quilombo dos Palmares**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade?** 2011. 441 p. Tese (doutorado) -

Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1614294>. Acesso em: 12 dez. 2024.

CARVALHO, José Jorge de. AÇÕES AFIRMATIVAS COMO RESPOSTA AO RACISMO ACADÊMICO. **Teoria & Pesquisa Revista de Ciência Política**, São Carlos, v. 1, n. 42, 2009. DOI: 10.4322/tp.v1i42.66. Disponível em:

<https://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/66>. Acesso em: 13 mar. 2025.

CASTRO, Ana Cláudia Ribeiro de. **Transição e adaptação ao ensino superior: um olhar sobre a comunidade estudantil da Universidade Federal do Pará - Campus Bragança**. 2021. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade Federal do Pará, Bragança, 2021.

CASTRO, Vera Lúcia Cezar de; BARBOSA, Loiraci Lopes; RAMIREZ, Vera Lúcia. A construção da proposta pedagógica em instituições de Educação Superior. **Revista Diálogo**, n. 15, 2009. Disponível em:

<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/131>. Acesso em: 2 dez. 2024.

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941227/mod_resource/content/0/Ana%CC%81lise%20documental_Cellard.pdf. Acesso em: 2 dez. 2024.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal. **Entre o corpo e a teoria: a questão étnico-racial na obra e trajetória socioespacial de Milton Santos**. 2010. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/1857/1/dis%20diogo%20m%20cirqueira%20010.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal. **As inscrições da racialidade no pensamento geográfico (1880-1930)**. 2015. 222f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói.

CLARIVATE ANALYTICS. **A pesquisa no Brasil: Promovendo a excelência**. Disponível em: <https://propp.ufms.br/files/2019/09/Pesquisa-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2024.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. Disponível em: http://www.ser.puc-rio.br/2_COLLINS.pdf. Acesso em: 17 fev. 2025.

COSTA, Nayara Tatianna Santos da Costa. **A democratização nos cursos de elevado prestígio social na UFPB: acesso e permanência dos estudantes cotistas**. 2017. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9766/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

COSTA, Wanderley M. da. **O Estado e as políticas territoriais no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1988.

CRUZ, Valter do Carmo; OLIVEIRA, Denílson Araújo de (org.). **Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

DAMIANI, Amélia. **População e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1998.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016. 244 p.

DELGADO, Guilherme. Terra e Mão de Obra em Formação Econômica do Brasil. In: ARAÚJO, Tarcísio Patrício *de et al.* **50 anos de Formação Econômica do Brasil - ensaios sobre a obra clássica de Celso Furtado**. Rio de Janeiro: Ipea, 2009. p. 290. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/Livro50AnosdeFormacao_Salvador_WEB.pdf. Acesso: 17 fev. 2025.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais - da LDB de 1961 à Lei nº 10.639/03 de 2003. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do negro e outras histórias**. Brasília: SECAD/ UNESCO, 2005. p. 49-62. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5935447/mod_resource/content/1/LucimarRosa.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DURHAM, Eunice R. **A autonomia universitária - extensão e limites**. 2005. 51p. Disponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt0503.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

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. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasil>. Acesso em: 03 nov. 2022.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, n. 28, 2006, p. 17-36. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013353003>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FERREIRA, A.; BITTAR, M. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1308>. Acesso em: 19 out. 2022.

FERREIRA, Edimara Maria; TEIXEIRA, Karla Maria Damiano; FERREIRA, Marco Aurélio Marques. Prevalência racial e de gênero no perfil de docentes do ensino superior. **Revista Katálysis**, v. 25, n. 2, p. 303-315, maio/ago. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p. Disponível em: <https://sigaa.ufla.br/sigaa/public/docente/turma.jsf?tid=4594>. Acesso em: 17 dez. 2024.

FONSECA, João José S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <https://biblio.direito.ufmg.br/?p=5114>. Acesso em: 2 dez. 2024.

FOUCAULT, M. Aula de 17 de março de 1976. In: FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Patrícia Ponte De. Geografia da População: novas abordagens e possibilidades de estudo. In: Congresso Brasileiro de Geógrafos, VII, 2014, Vitória. **Anais [...]**. Vitória, 2014. Disponível em: http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1403926483_ARQUIVO_GEOGRAFIAD APOPULACAO_artigo_PatriciaPonte.pdf. Acesso: 17 fev. 2025.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**. São Paulo: Global, 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 2 dez. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Descolonizar o conhecimento para incluir saberes indígenas e negros. Entrevista concedida a Laura Rachid. **Revista Educação**, Edição 292, 03 abr. 2023. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2023/04/03/nilma-lino-gomes/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/#>. Acesso em: 30 mai. 2023.

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: Movimento negro e educação. Acesso em: 27 set. 2022.

GRÁCIO, Maria C. C.; GARRUTTI, Érica A. Estatística Aplicada à Educação: Uma análise de conteúdos programáticos de planos de ensino e de livros didáticos. **Revista de Matemática e Estatística**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 107-126, 2005. Disponível em: http://www.bertolo.pro.br/educacao/Material/A8_Maria_Claudia.pdf. Acesso em: 28 nov. 2024.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais [online]**, n. 80, 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 31 jan. 2023.

HALL, Stuart. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cor ou raça. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 20 out. 2022.

JACCOUD, Luciana. **A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos**. Brasília: Ipea, 2009. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_acao_construcao_igualdade_racial20anos.pdf. Acesso em: 09 nov. 2022.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9164/1/Desigualdadesraciais.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones UNAD**, n. 14, p. 55-67, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1455/1771>. Acesso em: 26 nov. 2024.

LORDE, Audre. Idade, raça, classe e sexo: as mulheres negras redefinem a diferença. In: LORDE, Audre. **Irmã outsider: ensaios e conferências**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019 [1984]. p. 141-153.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf. Acesso em: 28 nov. 2024.

MACHADO, Mônica S. A Implantação da Geografia Universitária no Rio De Janeiro. **GEOgraphia**, v. 2, n. 3, p. 123-140, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13378>. Acesso em: 21 dez. 2024.

MAŁOWIST, Marian. História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII. In: OGOT, Bethwell Allan (ed.). **História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 1208.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://docentes.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/at_download/file. Acesso em: 11 dez. 2024.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Revista Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17, supl. 3, p. 4-9, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acb/a/8jQH56v8cDtWGZ8yZdYjHHQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 dez. 2024.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/713123189/3-MATOS-K-S-L-de-VIEIRA-S-L-Pesquisa-Educacional-6>. Acesso: em 28 nov. 2024.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MELO, Alfredo Cesar B. de. Raça e modernidade em Formação do Brasil Contemporâneo, de Caio Prado Jr. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 35, n. 102, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/dvSkkNvZ3PzzHDqr56YcpRj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2024.

MINAYO, Maria C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2024.

MINGUILI, Maria da Glória; DAIBEM, Ana Maria Lombardi. **Projeto pedagógico e projeto de ensino: um trabalho com os elementos constitutivos da prática pedagógica**. 5 p. Disponível em: <https://www.fmb.unesp.br/Home/ensino/Graduacao/projeto-pedagogico-e-projeto-de-ensino.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024. [N.A.: Esta referência aparece duplicada com URL diferente. Mantive esta, mas verifique qual é a correta].

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia. Pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

MOORE, Carlos. **Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. 3. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2020. 304 p. Livro Digital. Disponível em: <http://msebrasil.org/mse/wp-content/uploads/2020/07/RACISMO-SOCIEDADE-3.ed..pdf>. Acesso em: 5 mar. 2025.

MOSCHKOVICH, Marília; ALMEIDA, Ana Maria F.. Desigualdades de Gênero na Carreira Acadêmica no Brasil. **Dados [online]**, vol.58, n.3, p.749-789, 2015. ISSN 0011-5258. <http://dx.doi.org/10.1590/00115258201558>.

MUNANGA, Kabenlege. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023.

NASCIMENTO, Abdias do; NASCIMENTO, Elisa Larkin. O Negro e o Congresso Brasileiro. In: MUNANGA, Kabelenge (org.) **O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição**. Brasília: Fundação Cultural Palmares-MINC, v. 1, 2004.

NASCIMENTO, Francisco Paulo do. **Metodologia da pesquisa científica: teoria e prática - como elaborar TCC**. Brasília: Thesaurus, 2016. Disponível em: <https://www.franciscopaulo.com.br/arquivos/Classificando%20a%20Pesquisa.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2024.

OLIVEIRA, Denilson Araujo de. **Por uma Geografia das Relações Raciais: o racismo na Cidade do Rio de Janeiro**. 2011. 279f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: Capes, 2002. p. 31-42.

Parecer CNE/CP 3/2004. In: **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <http://etnicorracial.mec.gov.br/publicacoes/item/17-orientacoes-e-acoos>. Acesso em: 16 dez. 2021.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Tese (Doutorado em Sociologia). Brasília: UnB, 2007.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **O mundo negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970 - 1995)**. 2010. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1254.pdf>. Acesso em: 27 out. 2022.

PEREIRA, Amílcar Araújo. O Movimento Negro Brasileiro e a Lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de

Janeiro, vol. 12, n. 23, p. 25-45, jan./abr. 2017. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452>. Acesso em: 03 nov. 2022.

PEREIRA, Rafael Deolindo; MACEDO, Paulo César de Albuquerque; NICOLINI, Alexandre Mendes. O projeto pedagógico de curso sob a ótica de aprendizagem organizacional em IES públicas e privadas. **Anais do XVI Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU**, 2016. Disponível em:

https://mobile.repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/172838/OK%20-%20101_00547%20OK.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28 nov. 2024.

PERES, E. T. "**Templo de Luz**": os cursos noturnos masculinos de Instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915). Pelotas: Seiva Publicações, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/hisales/files/2013/07/LivroTEMPLO-DE-LUZ.pdf>. Acesso em: 21 out. 2022.

PORTO-GONÇALVES, C. W. A geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico para o estudo de conflitos e movimentos sociais na América Latina. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Três Lagoas**, v. 1, n. 3, p. 5-26, 1 maio 2006.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. São Paulo: Brasiliense/Publifolha, 2000.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clasco, 2000.

QUIJANO, Anibal. O que é essa tal raça? [1999] In: SANTOS, Renato Emerson. (org.) **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RATTS, Alex. A questão étnica e/ou racial no espaço: a diferença no território e a Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, nº 104, p. 100-122, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletim-paulista/article/view/2134/1624>. Acesso em: 18 jan. 2022.

RATTS, Alex. Corpos negros educados: notas acerca do movimento negro de base acadêmica. **NGUZU: revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos, Londrina**, v. 1, p. 28-39, 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/18352/5/Artigo%20-%20Alecsandro%20Jos%c3%a9%20Prud%c3%aancio%20Ratts%20-%20%202011.pdf>. Acesso em: 24 out. 2022.

RATTS, Alex. Encruzilhadas por todo percurso: individualidade e coletividade - movimento negro de base acadêmica. In: PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da (org.). **Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala Editora, 2009. p. 81-108.

RATTS, Alex. **Fronteiras invisíveis: territórios negros e indígenas no Ceará**. 1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000745828>. Acesso em: 21 fev. 2023.

RATTS, Alex. Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 34, p. 125-140, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/18353/5/Artigo%20-%20Alecsandro%20Jos%c3%a9%20Prud%c3%aancio%20Ratts%20-%202010.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

RATTS, Alex. Os lugares da gente negra: raça, gênero e espaço no pensamento de Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, XI., 2011, Salvador. **Anais** [...]. Salvador, 2011a. Disponível em: <https://docplayer.com.br/13195631-Os-lugares-da-gente-negra-raca-genero-e-espaco-no-pensamento-de-beatriz-nascimento-e-lelia-gonzalez-alex-ratts-1.html>. Acesso em: 09 fev. 2023.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Disponível em: https://moodle3.ifsc.edu.br/pluginfile.php/561583/mod_resource/content/1/Darcy_Ribeiro_-_O_povo_Brasileiro-_a_forma%C3%A7%C3%A3o_e_o_sentido_do_Brasil.pdf. Acesso em: 2 mar. 2025.

RIOS-NETO, E. L. (org.). **A população nas políticas públicas: gênero, geração e raça**. Brasília: UNPA, 2006.

ROIZ, D. da S. A institucionalização do ensino universitário de História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná (1938-1971). **Diálogos**, v. 24, n. 3, p. 305-330, 21 dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/47100/751375151478>. Acesso em: 08 nov. 2024.

SAMPAIO, Elias de Oliveira. Celso Furtado: tensions and contradictions about the manpower problem in his classical book *Economic Formation of Brazil*. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE CANADIAN ECONOMICS ASSOCIATION, 51, 2017, Nova Scotia. **Anais** [...]. Nova Scotia: St. Francis Xavier University, 2017.

SAMPAIO, Elias O. A questão da mão de obra na Formação Econômica do Brasil: revisitando o debate à luz da teoria da causação circular acumulativa. In: FÓRUM BNB DE DESENVOLVIMENTO, XXIV; ENCONTRO REGIONAL DE ECONOMIA, XXIII, 2018, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: BNB, 2018. [N.A.: URL incompleta/incorreta no original. Verifique a disponibilidade]. Disponível em: <https://www.anpec.org.br/novosite/br/xxiii-encontro-regional-de-economia-atigos-selecionados>. Acesso em: 4 jan. 2025.

SANT'ANA, Tomás Dias *et al.* **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino**. Alfenas: FORPDI, 2017. 130 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/plataformafor/documentos/livroforpdi>. Acesso em: 4 jan. 2025.

SANTOS, Mariza Fernandes. **A Geografia e a questão racial: a produção de geógrafos/as negros/as brasileiros/as (1987-2018)**. 2021. 157 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12731>. Acesso em: 22 jan. 2023.

SANTOS, Mariza Fernandes. **Movimento negro e relações raciais no espaço acadêmico:** trajetórias socioespaciais de estudantes negros e negras na Universidade Federal de Goiás. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão.** São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova:** da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Agendas & Agências:** a espacialidade dos movimentos sociais a partir do Pré-Vestibular para Negros e Carentes. 2006. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Rediscutindo o ensino de Geografia:** temas da Lei nº 10.639. 1 ed. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

SANTOS, Sales Augusto dos. Movimentos negros, educação e ações afirmativas. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos. Uma Contribuição Crítica ao "Ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais" nas Ciências Sociais. **Revista TOMO**, [S. l.], n. 35, p. 251-292, 2019. DOI: 10.21669/tomo.v0i35.10854. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/10854>. Acesso em: 4 mar. 2025.

SCHNEIDER, Eduarda Maria; FUJII, Rosangela Araujo Xavier; CORAZZA, Maria Júlia. Pesquisas quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa em ensino de ciências. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 569-584, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/157>. Acesso em: 28 nov. 2024.

SILVA, Adriano Viaro da. **Palmares no cepo da história:** história e historiografia da Confederação dos Quilombos dos Palmares (1644-1984). 2016. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/2383/2/2016AdrianoViarodaSilva.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2025.

SILVA, José Borzacchiello da. Geografia: formação, escolas e institucionalização. **Revista da ANPEGE**, v.1, n. 1, 2003. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6627/3626>. Acesso em: 27 jan. 2023.

SILVA, José Borzacchiello da. **França e escola brasileira de Geografia:** verso e reverso. Fortaleza: Edições UFC, 2012. 232 p. Disponível em: <http://www.ppggeografia.ufc.br/images/livrofrancabrasil.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2024.

SILVA, Tatiana Dias e; LOPEZ, Felix Garcia. **Nota Técnica sobre Cor ou Raça do Serviço Civil Ativo do Executivo Federal (1999-2020).** Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2021. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10673/2/NT_Diest_Cor_ou_raca_servid_civil_ativo_Public_Preliminar.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.50, n.111, p. 15-33, jul./set. 1968. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/perspectiva.html>. Acesso em: 06 dez. 2024.

THÉRY, H.; MELLO, N. A. **Atlas do Brasil: disparidades e dinâmicas do território**. São Paulo: Edusp, 2005.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Brasília, DF, 2019. 126 f. Disponível em: https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=414731. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Salvador, BA, 2015. 114 f. Disponível em: https://geografia.ufba.br/1.Projeto_Pedagogico_Curso.geog_01_10_2015.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Bagé, RS, 2013. 170 f. Disponível em: <https://boletim.ufrs.edu.br/atos-normativos/ppc/cgggrlch/2013-0002>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Dourados, MS, 2024. 148 f. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/cursos/geografia/projeto-pedagogico>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Foz do Iguaçu, PR, 2014. 108 f. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/graduacao/geografia-licenciatura/PPCGEOLIC2014.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. João Pessoa, PB, 2016. 114 f. Disponível em: <https://www.ccen.ufpb.br/ccblg/contents/documentos/licenciatura/projeto-pedagogico-do-curso-de-geografia-licenciatura-res-consepe-n-08-2016.pdf/view>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Maceió, AL, 2019. 130 f. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/geografia-licenciatura-maceio-1.pdf/view>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Alfenas, MG, 2023. 78 f. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/geografia/wp-content/uploads/sites/141/2024/04/PPC_Geografia_Bacharelado_Ingressantes_2015.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Campina Grande, PB, 2019. 120 f. Disponível

em: <https://portal.ufcg.edu.br/graduacao/cursos-graduacao/778-geografia-ch-n.html>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Catalão, GO, 2019. 126 f. Disponível em: <https://geografia.ufcat.edu.br/projeto-pedagogico-licenciatura>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Goiânia, GO, 2015. 61 f. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/51/o/PPC_Geografia_2015_-_Licenciatura_IESA_UFG_-_atualizado_07maio2019.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Jataí, GO, 2016. 48 f. Disponível em: <https://cograd.jatai.ufg.br/p/35197-projetos-pedagogicos-dos-cursos-de-graduacao-da-ufj>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Juiz de Fora, MG, 2019. 43 f. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/geografia/wp-content/uploads/sites/267/2021/04/PPC-LIC-2020-Formatado-versao-final.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Cuiabá, MT, 2023. 311 f. Disponível em: <https://ufmt.br/curso/geografiacba/pagina/licenciatura/5108>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Três Lagoas, MS, 2022. 76 f. Disponível em: <https://cptl.ufms.br/files/2024/02/PPC-Licenciatura-Geo-2022.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Belo Horizonte, MG, 2013. 71 f. Disponível em: <https://www.igc.ufmg.br/wp-content/uploads/2024/02/PROJETO-PEDAGOGICO-DOS-CURSOS-DE-GRADUACAO-EM-GEOGRAFIA-2013.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Ouro Preto, MG, 2023. 161 f. Disponível em: https://cead.ufop.br/images/graduacao_Geografia/07_01_2021_PPC_Geografia_Matriz_3.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Pelotas, RS, 2018. 202 f. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/geografia/files/2020/02/PPC_Lic_NDE_geografia_final_26_11_v9.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Recife, PE, 2019. 61 f. Disponível em: <https://www.ufpe.br/geografia-licenciatura-cfch>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Porto Velho, RO, 2013. 113 f. Disponível em: https://geografia.unir.br/uploads/50505050/arquivos/PPP_LICENCIATURA_FINAL_2015_360916787_1376380855.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Rondonópolis, MT, 2024. 199 f. Disponível em: <https://ufr.edu.br/cursos/geografia/wp-content/uploads/sites/11/2024/11/PPC-Geografia-2024-2031-Aprovado-pelo-CONSEPE.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Boa Vista, RR, 2017. 101 f. Disponível em: https://sigaa.ufr.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=581603. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Florianópolis, SC, 2023. 52 f. Disponível em: https://geografia.paginas.ufsc.br/files/2012/03/PPP2006_atualizado2023.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Santa Maria, SC, 2023. 110 f. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/geografia/projeto-pedagogico>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. São Carlos, SP, 2013. 174 f. Disponível em: <https://www.igc.ufmg.br/wp-content/uploads/2024/02/PROJETO-PEDAGOGICO-DOS-CURSOS-DE-GRADUACAO-EM-GEOGRAFIA-2013.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. São João Del Rei, MG, 2018. 72 f. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/cogeo/PROJETO%20PEDAGOGICO%20DO%20CURSO%20DE%20LICENCIATURA%20-%202019.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. São Paulo, MG, 2021. 110 f. Disponível em: <https://cursos.siu.unifesp.br/graduacao/curso/2266/projeto-pedagogico>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Aracaju, SE, 2023. 119 f. Disponível em: <https://sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=4103279&key=2ba6f1823bff63ea1c5dccb5492136>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Uberlândia, MG, 2018. 119 f. Disponível em:

https://ich.ufu.br/system/files/conteudo/ppc_2020_-_licenciatura_e_bacharelado.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Viçosa, MG, 2023. 139 f. Disponível em: https://geo.ufv.br/wp-content/uploads/2023/10/PPC_2023_LicenciaturaGeografia-1.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Rio Branco, RR, 2014. 84 f. Disponível em: <http://www2.ufac.br/cfch/licgeografia/ppc2013.pdf/>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Macapá, AP, 2020. 125 f. Disponível em: <https://www2.unifap.br/geografia-oiapoque/files/2020/03/PPC-editado-04-12-2019.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Manaus, AM, 2011. 94 f. Disponível em: <https://edoc.ufam.edu.br/handle/123456789/7237>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Fortaleza, CE, 2018. 108 f. Disponível em: <https://geografia.ufc.br/wp-content/uploads/2023/03/ppc-geografia-licenciatura-2019.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Vitória, ES, 2019. 98 f. Disponível em: https://geo.ufes.br/sites/geografia.ufes.br/files/field/anexo/6411_0.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. São Luís, MA, 2023. 188 f. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/proen/daesp/parfor/projetos-dos-cursos-parfor/ppc-geografia-parfor.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Araguaína, TO, 2023. 196 f. Disponível em: https://docs.uft.edu.br/share/s/3Aw-zh5mTtu_Ha7Y_b7s1A. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Barreiras, BA, 2015. 346 f. Disponível em: <https://ufob.edu.br/ensino/graduacao/geografia/licenciatura-geografia.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Bagé, RS, 2023. 118 f. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/items/23193a3b-4770-4527-bbdc-37cd15886c80>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Santarém, PA, 2022. 175 f. Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/iced/documentos/2025/7bb96ac4aaa8eab8333c1adb51beb80.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Belém, PA, 2018. 98 f. Disponível em: <https://fgc.ufpa.br/images/PDF/Projeto-Geografia-Licenciatura.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Curitiba, PR, 2018. 69 f. Disponível em: https://geografia.ufpr.br/wp-content/uploads/2018/12/PPC-FINAL_2019_CORRIGIDO.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Teresina, PI, 2018. 104 f. Disponível em: https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/curso/noticias_desc.jsf?lc=pt&id=74208¬icia=373719831. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Rio de Janeiro, RJ, 2005. 23 f. Disponível em: https://www.geografia.ufrj.br/wp-content/uploads/2021/07/Projeto_Pedagogico_Reforma_Curricular_Licenciatura_Geografia_UFRJ_2007_atualizado.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Natal, RN, 2017. 408 f. Disponível em: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=111635053. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Porto Alegre, RS, 2023. 25 f. Disponível em: https://www.ufrgs.br/graduacaoigeo/wp-content/uploads/2023/06/PPC_Licenciatura_vigente_2023.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDOESTE DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Marabá, PA, 2016. 177 f. Disponível em: <https://crca.unifesspa.edu.br/images/ppc/06-Geografia-Licenciatura-PPC.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Palmas, TO, 2013. 154 f. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/pSGaHFH9R5mTKUi8fA4BHg>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Uberaba, MG, 2023. 157 f. Disponível em: <https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/?to=magic%3A9008551ecceab5beb71a9a7b&secret=uftm>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Petrolina, PE, 2017. 114 f. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/geografia/geografia/arquivos/ppc-geografia-univasf.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Diamantina, MG, 2024. 325 f. Disponível em: http://www.ufvjm.edu.br/es/formularios/doc_download/6626-.html. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Niterói, RJ, 2023. 36 f. Disponível em: https://geografia.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/320/2023/08/PPC_Geografia_Licenciatura_versao_2018.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Seropédica, RJ, 2023. 197 f. Disponível em: https://cursos.ufrj.br/grad/geografiani/files/2019/02/PPC_Geografia.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

VARGAS, H. M. Sem perder a "majestade": profissões imperiais no Brasil. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.15, n.28, p.107-124, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2553>. Acesso em: 06 dez. 2024.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. **Ações afirmativas: construção, implementação e institucionalização**. Uma análise das propostas de ação afirmativa nos programas nacionais de direitos humanos (1996 / 2002). Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-30-encontro/gt-26/gt20-22/3422-avieira-aco-es-afirmativas/file>. Acesso em: 07 nov. 2022.

XAVIER, Maria do Carmo; DORNELLES, Ana Paula Lacerda. O debate parlamentar na tramitação da Lei nº 10.639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica do Brasil. **EccoS Revista Científica**. São Paulo, v. 11, n. 2, p. 569-586, jul./dez. 2009. Disponível em: http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos12/marc_mauric.pdf.pdf. Acesso em: 04 nov. 2022.

ZELINSKY, Wilbur. **Introdução à Geografia da População**. Tradução Fausto Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário

Prezado/a senhor/a,

Solicito, por gentileza, que me enviem as seguintes informações sobre o curso de Geografia desta instituição:

1. Gostaria de saber se o Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia contempla o estabelecido nas Leis 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 01, de 17 de junho de 2004?;
2. Solicito que me envie uma cópia do Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia (tanto bacharelado como licenciatura);
3. Há alguma disciplina que trate e/ou contemple especificamente o que determina a legislação supracitada? Se sim:
 - qual o nome disciplina?
 - quais as datas de criação e implementação dessa disciplina?
 - qual a carga horária?
 - ela é obrigatória ou optativa?
 - ela é oferecida para qual modalidade do curso (bacharelado ou licenciatura)?
 - Solicito que me envie uma cópia da ementa e do programa analítico dessa disciplina?
4. Se não houver alguma disciplina específica para contemplar o estabelecido nas Leis 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 01, de 17 de junho de 2004, o disposto nessas normas é contemplado em outras disciplinas? Se sim:
 - quais os nomes das disciplinas?
 - quais as datas de criação e implementação dessas disciplinas?
 - qual a carga horária dessas disciplinas?
 - elas são obrigatórias ou optativas?
 - elas são oferecidas para qual modalidade do curso (bacharelado ou licenciatura)?
 - Solicito que me envie uma cópia das ementas e dos programas analíticos dessas disciplinas?
5. Houve a contratação, pelo respectivo departamento/curso, de docentes para o cumprimento

das Leis 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 01, de 17 de junho de 2004? Se sim:

- quantos docentes foram contratados?
- em que ano o-os/a-as docente/s foi/foram contratado-a/s?
- Quando o-os/a-as docente/s tomou/toram posse e entrou/entraram em exercício no Departamento?
- Esse-a/s docente/s é/são professor-a/s efetivo/s da universidade ou professor-a/s substituto-a/s, visitante/s, entre outros?

6. Solicito que me envie uma cópia da Grade Curricular do curso, tanto de bacharelado como de licenciatura;

7. Solicito que me envie uma cópia das grades curriculares dos cursos de mestrado e doutorado (caso haja tal modalidade na instituição).