



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE –
IGDEMA
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

CLEDJA DOS SANTOS

DOS PCN's À BNCC: AVANÇOS E RECUOS DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO
ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maceió – AL

2023

Cledja dos Santos

**DOS PCN's À BNCC: AVANÇOS E RECUOS DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO
ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC -
apresentado à Universidade Federal de
Alagoas, Campus A.C. Simões, como pré-
requisito para a obtenção do grau de
Licenciada em Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Cirlene Jeane
Santos e Santos

Maceió – AL

2023

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S237d Santos, Cledja dos.
Dos PCN's à BNCC : avanços e recuos da questão étnico-racial no ensino da geografia nos anos finais do ensino fundamental / Cledja dos Santos. – 2023.
49 f. : il. : color.

Orientadora: Cirlene Jeane dos Santos e Santos.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia: Licenciatura) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 45-49.

1. Identidade étnico-racial. 2. Geografia - Estudo e ensino. I. Título.

CDU: 372.891.1

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, à minha família, a meus avós Maria Luz (in memorian) e Moacir (in memorian), aos meus amigos da vida e da graduação, bem como aos meus irmãos mais novos: Cledijane, Junior, Kele e Pâmela. Eu sou a primeira de muitos da família. Eu acredito na força de quem persiste. Obrigada a todos!

AGRADECIMENTOS

Gostaria de aproveitar este espaço para expressar meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para a realização deste trabalho de conclusão de curso.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por me dar a oportunidade de concluir mais uma etapa da minha vida. Toda honra e glória sejam dadas a Ele. Em segundo, à minha família, que sempre me apoiou, assim como me incentivou em todos os momentos. Seu amor, carinho e confiança em mim foram essenciais para que eu pudesse enfrentar os desafios que surgiram durante a elaboração deste TCC. Ter paciência comigo exigiu um exercício hercúleo de boa vontade.

Não poderia deixar de mencionar a minha orientadora do PIBIC, Maria Ester Ferreira da Silva Viegas, que me apresentou a temática racial e colaborou para a construção de uma visão diferente do que é ser professor e de como a sala de aula pode ser um espaço de ensino, como também de aprendizado para todos. Ela também me ensinou algo que todo professor deve ensinar aos seus alunos: somos produtos das lutas de nossos antepassados, pedindo por igualdade e aceitação, como também que isso engrandece a história de qualquer pessoa.

À minha orientadora, Cirlene Jeane Santos e Santos, que também merece destaque, pois sua orientação, paciência e sabedoria foram fundamentais ao longo de todo o processo de pesquisa e redação deste TCC. Seu comprometimento e dedicação foram essenciais para que este trabalho pudesse ser concluído com êxito.

Gostaria também de agradecer a todos os professores que contribuíram para minha formação acadêmica durante todo o curso. Seus ensinamentos foram fundamentais a fim de que eu pudesse desenvolver este trabalho e alcançar meus objetivos.

Por fim, gostaria de agradecer a todos os meus colegas de trabalho que

colaboraram em diversos momentos, participando nessa jornada: Geanne, Márcia, Cleide e seu esposo, professor de Geografia Valdiberto, assim como tantos outros que talvez eu tenha esquecido de mencionar, mas agradeço por me auxiliarem em algum momento. Isso também aconteceu por causa de vocês.

Em especial, aos técnicos e aos profissionais de serviços gerais da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) que muito me ajudaram e acolheram. Agradeço, também, a todos aqueles que aqui não foram citados, mas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização de mais esta conquista em minha vida.

A todos, meu muito obrigado!

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise sobre os avanços e recuos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), comparando-os à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), acerca da educação das relações étnico-raciais, no ensino da geografia escolar, nos anos finais do ensino fundamental. O objetivo deste trabalho foi analisar os conteúdos curriculares dos PCNs sob a perspectiva da BNCC, com ênfase nas temáticas da política curricular e a lei nº 10.639/2003, a fim de verificar se houve avanços ou retrocessos em relação à educação das relações étnico-raciais, no ensino da geografia escolar, nos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada por meio de análise bibliográfica de caráter qualitativo, a partir da revisão de literatura sobre os documentos norteadores dos currículos educacionais. Os resultados da análise demonstraram que os documentos norteadores dos currículos educacionais apresentam espaços diminutos no ensino da geografia nos anos finais do fundamental, o que indica uma inoperância na prática da lei sobre a educação das relações étnico-raciais para o cotidiano dentro da sala de aula. Conclui-se que há necessidade de avanços na implementação da lei nº 10.639/2003, de forma que haja maior atenção à educação das relações étnico-raciais, no ensino da geografia escolar, nos anos finais do ensino fundamental a fim de combater o racismo e promover a diversidade, bem como a inclusão.

Palavras-Chaves: Étnico-racial; Ensino; Geografia.

ABSTRACT

This work presents an analysis of the advances and setbacks of the National Curriculum Parameters (PCN) to the National Common Core Curriculum (BNCC) regarding the education of ethnic-racial relations in the teaching of school geography in the final years of elementary education. The aim of this work was to analyze the curricular contents of the PCN to BNCC, with emphasis on the curriculum policy and the law nº 10.639/2003, in order to verify whether there have been advances or setbacks in relation to the education of ethnic-racial relations in the teaching of school geography in the final years of elementary education. The research was carried out through a qualitative bibliographic analysis, based on the literature review of the guiding documents of educational curricula. The results of the analysis showed that the guiding documents of educational curricula present small spaces in the teaching of geography in the final years of elementary education, indicating an ineffectiveness in the implementation of the law on the education of ethnic-racial relations for daily classroom practice. It is concluded that there is a need for advances in the implementation of law nº 10.639/2003, so that there is greater attention to the education of ethnic-racial relations in the teaching of school geography in the final years of elementary education, in order to combat racism and promote diversity and inclusion.

Keywords: Ethnic-racial; Teaching; Geography.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tabela dos princípios e descrição do raciocínio geográfico no ensino da geografia

Tabela 2 - Tabela de levantamento das unidades temáticas que mencionam o étnico-racial

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE: Plano Nacional de Educação

PPC: Projeto Político-Pedagógico

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. CURRÍCULO: TERRITÓRIO DE DISPUTAS DO CONHECIMENTO	14
2.1 Os caminhos até a Lei 10.639/2003	16
3. LEI 10.639/2003 E A ESCOLA COMO PROTAGONISTA DO COMBATE AO RACISMO.	21
3.1 E a universidade, que papel desempenha para discussão étnico-racial na formação do professor de Geografia?	25
3.2 Pressupostos Metodológicos	28
4. O ÉTNICO-RACIAL NOS PCN'S DA DISCIPLINA NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO FUNDAMENTAL	29
5. O ÉTNICO-RACIAL NA BNCC DA DISCIPLINA NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO FUNDAMENTAL	32
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	46

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo problematizar por meio de análise comparativa dos documentos normativos - dos PCN's à BNCC - sobre os avanços e retrocessos acerca da temática das Relações étnico-raciais no ensino da geografia dentro dos anos finais (dos 6º ao 9º ano) do ensino fundamental. A reflexão a respeito da formação dos currículos exige uma árdua tarefa de pensar e repensar sobre o dever social e formador que o ambiente escolar tem intrínseco em seu exercício institucional. Tal discussão originou-se a partir do Projeto de Iniciação à Pesquisa (Pibic) sobre "Epistemologias Negras da Geografia da UFAL"¹.

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), comumente conhecida como Lei das Relações Étnico-Raciais, foi concebida diante da necessidade de reconhecer as contribuições da população negra na formação da história, cultura e território brasileiro, incorporando esses conteúdos no ensino escolar. As orientações presentes, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deixam explícita a obrigação de incluir, em suas definições de competências e habilidades, a perspectiva do respeito à multiculturalidade existente no cotidiano do país, considerando que mais da metade da população é autodeclarada como negra ou parda. Portanto, é necessário que esse panorama racial seja fortemente refletido nas salas de aula.

Dialogar e questionar as dimensões sociais que os mesmos documentos carregam para além das questões legislativas já estabelecidas, instiga a observar o papel do discurso geográfico no combate ao racismo, ainda enraizado, na sociedade brasileira.

Por essa razão, compreender quais visões são ou foram adotadas, na elaboração dos princípios norteadores dos documentos responsáveis pela construção dos currículos e os desdobramentos deles na sala de aula e no cumprimento da legislação, devem entrar em consonância com os marcos legislativos anteriormente conquistados, dentro da geografia escolar, que parece ter recuado em seu discurso no trato da temática das relações étnico-raciais, desviando-se, assim, todo o debate nacional na construção de uma educação antirracista.

¹<https://sigaa.sig.ufal.br/sigaa//pesquisa/projetoPesquisa/criarProjetoPesquisa.do?id=1907695&dispat ch=view>.

Busca-se compreender a problemática através de levantamentos dos principais documentos referenciais na educação que são fundamentais para orientar os conteúdos curriculares, com ênfase nas temáticas racial e a lei no 10.639/2003, dentro do ensino da geografia escolar. Para atingir o objetivo geral, analisou-se os conteúdos curriculares da geografia escolar, com ênfase nas temáticas das políticas curriculares, especificamente, nos anos finais do ensino fundamental, que correlacionam com a lei nº 10.639/2003.

A pesquisa bibliográfica foi um dos caminhos estruturantes deste trabalho: leituras de cunho analítico e informativo dos autores, em primeira instância, que discutem sobre os embates políticos na formação e seleção dos conteúdos a serem implantados na educação (VEIGA-NETO, 2002; MACEDO, 2006; PEREIRA E CORDEIRO, 2014; SANTANA, SANTANA e MOREIRA, 2013), prosseguidos pelos autores que discutem a visão racista da população brasileira e o longo caminho que a população negra enfrentou ou enfrenta para acessar o direito à educação, desde o período imperial até a concretização legislativa da lei nº 10.639/2003 (VEIGA, 2008; FELIPE E TERUYA, 2007; GONÇALVES E SILVA, 2000; MAIA, 2021; SILVA E COSTA, 2018). Estes são os autores que discutem o racismo estrutural o qual reflete em todo sistema educacional brasileiro e, subsequentemente, na geografia escolar (NASCIMENTO, 1976; ARAÚJO, 2021; DIAS, 2005; EMERSON SANTOS, 2010), bem como as leis e pareceres emitidos por órgãos competentes na deliberação de orientações relacionadas à educação para as questões étnico-raciais.

O trabalho foi estruturado em quatro partes que discutem e analisam a evolução da aplicação da educação para as relações étnico-racial nos documentos de bases e diretrizes educacionais do país até chegar ao ensino da geografia escolar nos anos finais do ensino fundamental e como o sujeito negro aparece nesses documentos, visando entender os avanços e os recuos da temática para o papel importante da escola do combate ao racismo e o arcabouço teórico geográfico que podem colaborar na apresentação de caminhos os quais podem viabilizar a construção de uma educação antirracista.

No capítulo intitulado de “Currículo: território de disputas do conhecimento”, estabelece a importância dos discursos de poderes que circundam e estão presentes, nos currículos, que formarão professores e estarão nas salas de aula, assim como as razões da predominância de uma visão racial eurocêntrica, bem como os longos e árduos caminhos percorridos para a existência de outros debates, saberes e

conhecimentos oriundos de outros viés étnico-racial, em especial, a negra, dentro dos currículos escolares.

No capítulo intitulado de “Lei nº 10.639/2003 e a escola como protagonista do combate ao racismo”, busca entender as visões raciais que constam nos documentos educacionais do país e como as agremiações, bem como os movimentos negros participaram e participam na elaboração de documentos que instrumentalizam o ambiente escolar e o universitário como importantes pilares de um projeto de combate constante ao racismo e pelo comprometimento de toda sociedade de aceitar a multiplicidade étnico-racial que o país é composto e as dificuldades encontradas para sua realização .

Os capítulos intitulados "O étnico-racial nos PCN's da disciplina no ensino de Geografia no fundamental" e "O étnico-racial na BNCC da disciplina no ensino de Geografia no fundamental" têm como objetivo analisar os conteúdos curriculares da disciplina de Geografia a fim de compreender a perspectiva que os documentos curriculares apresentam sobre o cumprimento da lei nº 10.639/2003 e sobre a contribuição do sujeito negro na construção histórico-espacial do país.

Dos PCN's à BNCC - sobre os avanços e retrocessos acerca da temática das relações étnico-raciais no ensino da geografia dentro dos anos finais do ensino fundamental, é, antes de tudo, uma proposta de repensar o diálogo com as estruturas e conteúdos do ensino da geografia, no ensino fundamental, orientada para as questões étnico-raciais.

2. CURRÍCULO: TERRITÓRIO DE DISPUTAS DO CONHECIMENTO

“O Epistemicídio assassínio do conhecimento. As trocas desiguais entre culturas têm sempre acarretado a morte do conhecimento próprio da cultura subordinada e, portanto, dos grupos sociais seus titulares. Nos casos mais extremos, como o da expansão europeia, o epistemicídio foi uma das condições do genocídio”.
(SANTOS, Boaventura, 218, p.528)

A construção dos currículos escolares torna-se um importante alvo de estudos dos círculos de pesquisas e formações de políticas públicas educacionais quando o Brasil busca afastar-se do colonialismo eurocêntrico que, durante muito tempo, foi pedra basilar de seus direcionamentos pedagógicos, das normas de diretrizes

curriculares do país e na tentativa de aproximar-se da autenticidade de suas “raízes multiculturais”², como um rompimento das velhas práticas retrógradas, persistentes do fazer pedagógico cotidiano nas salas de aulas brasileiras. Partindo desse pressuposto, indagar as ideias, os conteúdos e as culturas presentes, no currículo escolar, permite observar as exclusões que ocorrem dentro dele.

O currículo escolar é o correspondente didatizado da “porção da cultura” que está inserido em um dado espaço-tempo de fronteiras, entre culturas na sociedade, a qual o concebe dentro de critérios que tacitamente são aceitos como “importantes”, os quais guiam o fazer administrativo/pedagógico da estrutura escolar (VEIGA-NETO, 2002; MACEDO, 2006). Mais do que um documento que explicitam ideias e teorias de conteúdos, o currículo pode ser considerado um alicerce fundamental na elaboração de uma cultura escolar.

Nesse sentido, Pereira e Cordeiro (2014) identifica, nos currículos escolares, a predominância de única visão de cultura formadora do Brasil que são oriundas dos grupos historicamente hegemônicos os quais descaracterizam a função de “espaço de reflexão e debate” das implicações dos confrontos das diversidades culturais que a escola proporciona. Assim sendo, verifica-se a afirmação de Pereira e Cordeiro (2014, p. 9):

[...] o currículo não é uma seriação de conteúdos criados para serem “decifrados” ou “decodificados”, pois, nesses moldes, o currículo mantém-se conservador, recheado de valores etnocêntricos próprios da cultura europeizada.

Observaram-se Santos (2020) que confere ao currículo um instrumento de poder os quais expressam os embates das forças sociais hegemônicas que entram em rota de colisão de visão na construção de um “plano de nação”, conseqüentemente, enxergam, nos currículos, a personificação do seu discurso de dominação que refletem a “hierarquização dos poderes” os quais, com o aparato burocrático estatal, dificultam a concretização das conquistas de novas legislações, principalmente, sobre as questões raciais.

Uma vez que o processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder, o currículo instituído pela escola acaba hierarquizando determinados saberes e, no mesmo sentido, definindo o que deve e o que não deve ser ensinado por ela. Como consequência desse poder de legitimação do que deve ser ensinado, na construção do

² Segundo Munanga (2012) O multiculturalismo é a coexistência de diversas culturas dentro de uma mesma sociedade pertencente a um único estado, nação ou território geográfico. Estas comunidades podem ser identificadas por suas características culturais, religiosas, linguísticas, étnicas, entre outras, e coexistem em equilíbrio com a cultura nacional dominante, que é a que se sobrepõe às demais.

conhecimento escolar (e de seu currículo)[...] (SANTANA; SANTANA; MOREIRA, 2013, p. 110)

As pluralidades étnica, cultural e as diferentes classes sociais que compõem o ambiente escolar devem ser visíveis nas práticas pedagógicas, as quais são precedidas pelos paradigmas instrumentalizados dos currículos e os projetos políticos pedagógicos que formam a base da educação do país: a escola. As vivências no processo sócio-cultural, levando em consideração quão complexas são os processos educativos e as variáveis pedagógicas, bem como sociais envolvidas no cotidiano escolar, não podem ser observadas de uma perspectiva fora da interação dialógica entre escola e vida, considerando o conhecimento e a cultura.

Nesse ínterim de interesses que compõem o fazer pedagógicos contidos dos documentos escolares que orientam as diretrizes nacionais a discussões acerca do cumprimento da lei nº 10.639/2003, dentro de um projeto de escola que combata as relações racistas e a propagação de instrumentos que colaboram para construção de um espaço harmônico com a diversidades de culturais existentes no país exigem, antes de mais nada, o conhecimento e o aprofundamento da aplicabilidade da lei e seus mecanismos.

2.1 Os caminhos até a Lei 10.639/2003

Antes de mergulhar, propriamente, nas questões legislativas que assegurem e justifiquem a existência da lei Nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, ou Lei das Relações Étnico-raciais, deveríamos observar os protagonismos e os antagonismos históricos que emergiram, ao longo do caminho, para sua concretização, os aspectos históricos do surgimento e afirmação dos ganhos que a mencionada lei garantiu.

Desde a implementação da escola pública até sua consolidação sistematizada no território brasileiro, Veiga (2008) identifica que, a partir do período imperial até os primeiros anos de República, as crianças pobres, negras e mestiças encontravam-se à margem do processo de escolarização e a eles foram ofertadas, de maneira precária, uma educação de cunho civilizador e homogeneizador oriundas das tensões raciais, constituídas pelas elites agrárias, que possuíam o anseio do país de participar da vanguarda do progresso que o mundo observava no período pré-revolução industrial até sua concretização como novo modelo de produção mundial.

O estereótipo de “grupo inferior” era um mecanismo de negação das raízes mestiças que desembocou na criação de uma série de barreiras sociais que dificultavam o acesso dessa população a uma educação de qualidade, pois compreende-se que o “atraso” que ocorria, na área econômica e social, eram atribuídos à miscigenação cultural fortemente presente, antes de mais nada, na composição racial demográfica que observava uma equivalência, em algumas regiões, de brancos, pardos e negros, no século XIX, as quais formam o Brasil do cotidiano. A escolarização do povo apresentou-se como uma condição de homogeneização cultural; a institucionalização das aulas/cadeiras de instrução pública elementar não teve como alvo os filhos da elite branca [...] (VEIGA, 2008, p. 505-506).

Com a Proclamação da República e o fim do regime escravocrata, romper com os resquícios da Monarquia, demandaria a construção de um novo país que detinha um imenso número de escravos libertos, diversas disputas das elites regionais e um crescente êxodo rural da população negra, que ainda não estavam inseridas, em sua totalidade, no moldes “republicanos” que agora a governava. A remodelação do país foi uma árdua tarefa de definir e propagar a substituição do papel de súdito para cidadão a uma população praticamente analfabeta e pouco instruída.

A escola pública, para Felipe e Teruya (2007), estabeleceu-se, nesse período, como uma instituição integralizadora do imigrante à nação brasileira nas quais o despertar e incutir do nacionalismo, bem como do patriotismo os levaria a discipliná-lo para o mundo trabalho que a economia moderna exigia. Uma espécie de “nova catequização” sem a participação da Igreja Católica, pautadas dentro dos ideais positivistas de ordem e progresso, assim como sem violência para uma população branca que vinham sido trazidas para melhorar o país.

A partir da perspectiva histórica, o sujeito negro, recentemente liberto, passou a ser reconhecido como cidadão e, conseqüentemente, sua existência foi validada. Nesse sentido, a escola se tornou um espaço de afirmação e construção de identidade, para essas populações, durante os primeiros anos da República. Desta forma, a escola representou um ambiente propício para a valorização da existência e da identidade dos sujeitos negros.

No que se refere propriamente à escolarização, segundo os modelos oficiais, percebe-se que ao longo da história das camadas negras brasileiras, manifestaram-se como um contraponto a afirmações que alegam incapacidade para a vivência bem sucedida de experiências escolares. (FELIPE ; TERUYA, 2007, p. 120)

Mesmo que os idealizadores do Manifesto Republicano enxergassem a importante função da escola no desenvolvimento econômico e a solidificação do regime republicano no país:

Na prática, mesmo garantindo o direito dos libertos de estudarem, não foram criadas as condições materiais para a realização plena desse direito. Mesmo assim, uma restrita parcela da população negra conseguiu atingir um bom nível de instrução quando criaram suas próprias escolas. A instrução era oferecida por pessoas escolarizadas, que adentravam a rede pública gratuita, os asilos de órfãos e vagas nas escolas particulares. (FELIPE; TERUYA, 2007, p. 115)

Esse abismo educacional colocado para os afro-brasileiros, durante esse período, viria de ser o combustível e o catalisador do surgimento de movimentos, agremiações e institutos que visavam combater o preconceito de cor, a começar pela escola, que, mais tarde, colocaria a discussão na agenda nacional de muitos partidos e organizações políticas.

No século XX, surgem movimentos cruciais que promoviam, abertamente, o combate à discriminação racial, de maneira orgânica, que enxergavam, na educação, um papel importantíssimo de viabilizar a população negra espaço a fim de discutir e organizar os passos que deviam ser dados para ressignificar o sujeito Negro. No Brasil, no século XX, a Frente Negra Brasileira, em 1931, no estado de São Paulo, e o Teatro Experimental do Negro, liderado por Abdias Nascimento e Guerreiro Ramos, no final dos anos 40, no Rio de Janeiro, são emblemáticos movimentos que conseguiram colocar as questões referentes ao “preconceito de cor” em pauta na carta constitucional varguista de 1946.

Nos primeiros anos do século XX, o direito à educação, para população negra, era concebido como um instrumento de equiparação entre eles e os brancos, para o mercado de trabalho, com anseio de propiciar um “veículo” de ascensão social, em alguns momentos, também de preservação cultural dos ancestrais oferecidos, massivamente, pelas associações e agremiações negras. (GONÇALVES e SILVA, 2000)

As entidades negras, nesse período, chamavam para si a responsabilidade da promoção da educação, onde não existia a percepção ou debate sobre o dever do Estado e recaía sobre um direito familiar de garantir a educação, invertendo-se, aqui, a questão para uma visão no âmbito particular. À medida em que protestos raciais

endurecem, ou seja, radicalizam-se, as críticas ao abandono e descaso estatal, para com a educação dos negros, ganham forças. (GONÇALVES; SILVA, 2000)

No entanto, seria, durante o período Vargas, que ocorreria uma ferrenha perseguição contra as organizações, movimentos e agremiações de forma que desembocaria em fechamentos e dissolução das mesmas nos anos seguintes. Em contrapartida, um novo debate sobre a educação dos negros, no Brasil, voltaria com mais força e tomaria um caminho diferente.

Centrada na figura de Abdias do Nascimento, o Teatro Experimental do Negro, o TEN, resultaria em um movimento político-cultural de caráter decisivo na instrumentalização da educação e na produção cultural. Segundo, Maia (2021, p. 346):

[...] inspirado no movimento político-cultural de libertação das colônias africanas, conhecido como "Negritude", ressaltava e divulgava a diversidade das culturas e identidades negras, através da criação de cursos de alfabetização, concursos de beleza, objetivando a afirmação da raça, porém, dentro dos moldes da democracia racial, ou seja, uma identidade negra numa perspectiva nacionalista.

É por meio da criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, que os debates a respeito de nova noção de identidade negra, refutação do mito da democracia racial, denúncia do racismo, enquanto cerne estrutural das relações sociais no país e na construção positiva de uma negritude de raízes africanas e multiculturalistas, na década de 1980 discussões sobre políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais, pautas a muito mencionada em períodos anteriores, nos ambientes das esferas particulares de grupos ou movimentos agora alcançam a esfera pública. (MAIA, 2021)

A educação e o ambiente escolar são considerados prioritários, durante o novo momento dos movimentos negros, na década de 1980, que buscam intervenção na situação de abandono e exclusão dos negros no sistema educacional. Este sistema perpetua a discriminação através da implementação de modelos de currículos desiguais que, desde sua estruturação, refletem diferentes perspectivas culturais e identitárias.

Cabe mencionar que, durante a década de 70 e 80, o MNU e outras organizações corroboram na execução de importantes eventos no âmbito acadêmico, educacional e cultural pelo país que serão sintetizados: Ara Ketu (1970); Ilê Aiyê (1974); Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (1978); Malê de Balê (1979); Muzenza (1981); Conferência Brasileira de Educação - CBE (1982); I e II Encontros Nacionais sobre a Realidade do Negro na Educação (1984, 1985) e o

Raça Negra e Educação (1986). A representação dos esforços, ao longo do tempo, no processo de luta e reivindicações por construção e implantação de políticas públicas de inclusão social de grupos silenciados, especialmente do direito à educação, como os negros, ainda caminha a passos lentos. Principalmente, ao observarmos como deu-se o processo legislativo que garantiria o acesso pleno a essa população.

Após o Golpe Civil-Militar de 1964, houve uma desarticulação significativa da produção intelectual afro-brasileira. Esta desintegração dos avanços alcançados pelos diversos movimentos negros anteriores foi descrita, por Gonzalez e Hasenbalg (1982), como uma transformação dos símbolos afro-brasileiros de protesto contra a opressão e dominação do poder econômico sobre a população. Por exemplo, as letras dos samba-enredos, que eram anteriormente um símbolo de resistência, passaram a ser vistos como um produto consumível e controlado pelo poder estatal.

O impacto do retrocesso mencionado resultou na restrição inicial dos direitos das populações negras de denunciarem a discriminação frequente a que estavam sujeitas. No entanto, essa denúncia ocorria de maneira velada, pois o país ainda se valia da imagem de "democracia racial", como um capital turístico, para ser exportado. Portanto, a discriminação e o preconceito persistiam, mas eram escondidos sob a fachada da "democracia racial". O que futuramente seria, e ainda é, um obstáculo para a ascensão da discussão dentro dos documentos de diretrizes da educação nacional.

O fator principal que impede o fortalecimento do debate sobre questões étnico-raciais, nas escolas, é a falta de capacitação dos professores sobre os dispositivos legislativos educacionais garantidos pela Lei nº 10.639/03. Embora a existência desses dispositivos possa ser desconhecida, o fato é que a presença de racismo e a negação da diversidade étnico-racial, na sala de aula, reforçam estereótipos, preconceitos e tabus oriundos do cotidiano, que são transportados para o ambiente escolar. (SILVA; COSTA, 2018)

Professores sem a devida preparação ao se depararem com casos de racismo têm dificuldade de enxergar e se posicionar, a ausência de atitudes reforça visões preconceituosas, o professor tem que passar a compreender a questão étnico-racial para transmitir aos alunos uma atitude de respeito e valorização dessas diferenças culturais. (SILVA; COSTA, 2018, p. 27)

Atualmente, a população negra enfrenta dificuldades em identificar e combater situações de racismo no ambiente escolar. Isso é agravado pela falta de mecanismos permanentes de combate à discriminação e pela limitada capacitação dos

professores, especialmente, durante sua formação inicial para lidar com essas questões. Esta situação representa uma barreira para a construção de um ambiente educacional acolhedor e antirracista.

3. LEI 10.639/2003 E A ESCOLA COMO PROTAGONISTA DO COMBATE AO RACISMO.

As concepções de identidades raciais, no país, foram forjadas pelo viés científico e cultural da miscigenação, advindo da ideologia de um "luso-tropicalismo", de Freyre (CASTELO, 2011), que mitifica a América formadas pelos portugueses, onde mesmo com a violência exploratória e escravocrata impetrada à população negra escravizada no país, distinta das Américas espanhola e inglesa, tinha, na figura do escravo, um co-colonizador das terras brasileiras. Sugerindo, assim, a "relações harmônicas" do velho mundo, África e Europa, que desenvolveram um paraíso tropical de igualdade racial refletidos em seus habitantes multirraciais (NASCIMENTO, 1978). Perante essa ótica, o "racismo às avessas", desenvolvido no país, além de redentora, foi a base unificadora ao colocar, na historiografia, o senhor e o escravo na mesma balança.

O sistema educacional brasileiro estruturou-se em pressupostos ilusórios (democracia racial) e racistas (discriminação) que minimizavam o crucial debate sobre o papel das instituições educacionais a respeito do combate ao racismo pertinentes a sua função social. A resistência até hoje encontrada converte a educação em aparelho de "controle social" e "discriminação cultural" (NASCIMENTO, 1978).

Os apontamentos feitos por Abdias Nascimento (1978), em sua investigação rigorosa, enxergou a existência de uma lógica sistemática na seleção de conteúdos ensinados em todos os níveis do sistema educacional brasileiro. Esta lógica se caracteriza por uma formalidade e ostentação de valores europeus e, mais recentemente, norte-americanos. A cultura negra é objeto de intensa perseguição e ataques constantes, pois sugere uma identidade além da concepção de "brasileira", sendo vista como um "corpo estranho" que pode comprometer o funcionamento do sistema hegemônico ao questionar o apagamento de sua existência na formação do Brasil e sua evidente importância, além da imagem folclorizada.

A lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, ou lei das relações étnico-racial (BRASIL, 2003), estabelece que todo o sistema nacional da educação básica que obriga do ensino fundamental ao ensino médio e superior o ensino sobre História e

Cultura Afro-Brasileira, em todo currículo escolar nacional, asseguram-se o reconhecimento da importância e participação dos povos negros na formação cultural, social, econômica e política do país.

A resposta institucional à referida lei (nº 10.639/2003) foi o Parecer do Conselho Nacional da Educação nº 003/2004, que busca atender às demandas expostas na lei, elencando os processos necessários para formatar as diretrizes e bases da educação no país, visando desalienar o fazer pedagógico, ainda marcado por uma tendência eurocêntrica na constituição dos saberes ensinados em salas de aula. A escola tem um papel fundamental na luta contra o racismo e na valorização da identidade negra, que, por muito tempo, sofreu com um apagamento constante de sua importante participação na formação da cultura brasileira.

As referências feitas às relações étnico-raciais, dentro dos currículos elaborados no âmbito escolar, expressam a concretização da luta dos Movimentos Negros e ativistas diante do cenário que se condicionou de modos pejorativos e preconceituosos, ao longo do tempo, a figura negra e as influências culturais africanas fortemente presentes no Brasil. Convém discutir acerca dos pareceres e dos seus pressupostos jurídicos, surgentes a partir das problemáticas nascentes de cada tempo-espaço no país, desde a outorgação da lei nº 10.639/2003, que fortalecem, cada vez mais, a importância da temática dentro do ambiente escolar do país e suas práticas pedagógicas.

O parecer nº 003/2004, emitido pelo Conselho Nacional da Educação, visou regulamentar a modificação trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Nele, reforça, em primeira instância, o compromisso da família, sociedade e das instituições democráticas que devem garantir: “igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.” (BRASIL, 2004, p. 2). O documento, introdutoriamente, coloca, em foco, a instrumentalização da lei nº 10.639/2003 para a promoção e o incentivo do que está assinalado no artº 205, da Constituição Federal, de que a educação é um direito de todo cidadão; é um dever do Estado e da família e o preparo do exercício da cidadania, buscando alcançar a igualdade e justiça.

A partir disso, os documentos balizadores educacionais deveriam conduzir o ensino e a aprendizagem do cotidiano nos ambientes das organizações escolares, em território nacional, guiados pelos princípios da igualdade, pela compreensão da diversidade racial, pela desconstrução do mito da democracia racial, pelo combate ao racismo e fortalecimento da identidade negra.

Cabe, aqui, destrinchar pontos importantes levantados no parecer nº 003/2004, sobre quais diretrizes de políticas públicas dos currículos escolares do país devem-se alicerçar sobre o ideal da promoção racial no meio educacional e o combate ao racismo, rediscutindo os papéis sociais “imaginários” que são reflexos da historiografia do país o qual relega a população negra sobre a perspectiva da “escravidão” e de “escravo”, o que os transformam em um pária na construção cultural, economia e espacial do território nacional. Reconhecer e desfazer equívocos científicos e sociológicos há anos estabelecido, exige um autoexame da sociedade brasileira.

O segundo ponto de destaque são as ações que o parecer nº 003/2004 busca implantar, norteadas por uma filosofia pedagógica pertinente, que assuma os princípios: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo, assim como a discriminações nos quais todos níveis educacionais são vitais para o fortalecimento da temática.

A resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, homologa sua obrigatoriedade e valendo, com a força da lei, os ditames estabelecidos, pelo parecer nº 003/2004, um imenso passo para assim construir entorno da sua responsabilidade da ascensão de uma sociedade antirracista. No entanto, nos anos subsequentes, encontrariam fora das comissões e dos movimentos negros, múltiplos questionamentos dos construtores dos currículos, ao esbarrar com a falta de formação, que se tornava um impeditivo da concretização do lei nº 10.639/2003 e a sua prática nas de salas de aula.

Ainda que a lei nº 10.639/2003 já tenha completado cerca de dezenove anos é bastante visível os inúmeros entraves para a sua efetivação dentro das salas de aula do país. Segundo Araújo (2021), as raízes autoritárias e escravocratas das instituições brasileiras, advindas de um passado colonial, impelem o cumprimento total de novas jurisdições diante dos embates de poderes e forças sociais hegemônicas e estabelecidas há tempos acertadas nas elites privilegiadas:

Os problemas de efetivação das novas disposições constitucionais revelam, em decorrência, obstáculos concretos de difícil superação, como no caso da implementação da Lei 10.639/2003. Essa reflexão nos faz perceber as dificuldades enfrentadas até hoje para a implementação da Lei 10.639/2003, na escola brasileira que não mudou para recebê-la, e que é reflexo de toda uma construção advinda do racismo estrutural que permeia o Estado brasileiro. (ARAÚJO, 2021, p. 286)

Quando analisadas, as legislações educacionais, anteriores a lei nº 10.639/2003 do país, Dias (2004) aborda que até se chegar, de fato, à concretização da lei, a temática racial e o racismo eram constantemente utilizados como recursos retóricos para a defesa da escola pública e gratuita, porém, secundariza as questões complexas das tensões das relações raciais que o aluno negro enfrenta, dentro e fora do ambiente escolar, os quais dificultam seu avanço e permanência nas escolas.

Para atender as tratativas, anteriormente firmadas nas legislações educacionais a LDB, a lei nº 9394/96 do *caput*, no artigo 9º, reconhece a necessidade que os entes da federação colaborem para a construção de competências e diretrizes, na educação básica, que orientem os currículos e os conteúdos mínimos ensinados em todo território nacional (BRASIL, 1996).

Diante dessa questão, a ideia de uma “base” sempre foi envolto de debates para considerar quais seriam os principais fundamentos a fim de nortear as competências e os conteúdos ministrados nas salas de aula. O interessante é que, mesmo outorgado na constituição na parte da seção “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional” no artigo 3º, que válida a “consideração pela diversidade étnico-racial” basilar para a efetivação do ensino, indaga-nos a um rigoroso questionamento da efetivação desse princípio na construção das diretrizes curriculares do país.

É bem conhecido que a lei, por si só, não resolve as profundas problemáticas das lacunas educacionais de anos de exclusão da formação de políticas elaboradoras de currículo que as relações étnico-raciais, no entanto, possibilita a criação de mecanismos legais que viabilizem para que o ensino da mesma possa chegar às salas de aulas. Em Araújo, Costa, Anjos e Cruvinel (2020), propõe o anseio de questionar sobre qual educação está vigorando no país, quando uma parte significativa da população não está representada dentro dos conteúdos ensinados em sala de aula.

3.1 E a universidade, que papel desempenha para discussão étnico-racial na formação do professor de Geografia?

No âmbito dos institutos formadores de professores, os debates que permeiam o ambiente de ensino cotidiano consolidam, historicamente, a predominância do ensino superior em um espaço branco. Esse cenário é consequência das bases das ciências que são predominantemente europeias e eurocêntricas, assim como permeiam todas as atividades científicas do país. Essa perspectiva reforça a visão de que o sujeito negro é um "problema social", o que resulta, simbolicamente, em restrições ao acesso à educação e a limitações quanto aos espaços que essa população pode ocupar.

Mascarado pelo "inocente" discurso da democracia racial que veementemente nega as origens racistas que o saber acadêmico construiu ao longo tempo e ainda são perpetuados, assim como reverberados como verdades imutáveis. De acordo com Soares e Silva (2021, apud. QUIJANO, 2000, p. 185), a visão assistencialista em relação ao corpo negro, dentro das universidades, é uma preocupação. Os autores destacam que o acesso do estudante negro ao espaço universitário não deve ser visto apenas como uma medida compensatória em função de políticas públicas de reparação ou de acolhimento.

A concepção limitante da identidade negra no ambiente acadêmico, presente desde a graduação, restringe o debate racial, transformando-o em uma luta de pequenos grupos sociais. Isso dificulta a superação da estrutura acadêmica colonial e impede o reconhecimento dos saberes e práticas negras. É urgente que a produção científica seja crítica e autêntica ao abordar o racismo estrutural, enraizado em nosso país, permitindo uma aproximação com a realidade desses alunos e garantindo o exercício pleno de sua cidadania.

É possível observar que a negação do racismo e o silenciamento do tema constituem uma forma de controle que dificulta o engajamento de diversos setores da sociedade na luta contra a discriminação racial. Segundo Nascimento (1978), essa relação de poder promove o sentimento negacionista, que nega o direito de autodefesa do negro em denunciar o racismo presente na sociedade. Além disso, perpetua-se a subjetividade na definição de quem é negro em uma sociedade mestiça, tornando os métodos científicos tradicionais inadequados para uma análise minuciosa das subjetividades raciais no país. Portanto, é necessário que a universidade evolua

suas estruturas e considere as questões raciais, assim como a subjetividade do sujeito negro como parte integrante do ambiente acadêmico e social.

Diante dos conflitos vivenciados pela população negra no contexto universitário, o Projeto Pedagógico (PPC) assume um papel político que visa garantir sua função social inter-relacional com as práticas educativas e as interfaces da sociedade, buscando atender às demandas do contexto histórico-social atual. Conforme Minguiili e Daibem (2009), é fundamental que o PPC não seja fragmentado e alienado pelos interesses das classes dominantes produtivas. Nesse sentido, os diálogos coletivos que permeiam a construção dos PPCs universitários devem refletir o discurso institucional e sua função social perante a comunidade acadêmica, como também a sociedade civil, a fim de formar profissionais e pesquisadores conscientes e engajados com as questões raciais que se manifestam cotidianamente nas salas de aula.

No âmbito acadêmico, é fundamental que a elaboração dos currículos dos cursos de graduação em Geografia, bem como de outras licenciaturas, contemple a efetividade da abordagem recomendada pela Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, a qual reconhece a importância da educação voltada às relações étnico-raciais na formação inicial de professores, postulando que no:

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. (BRASIL, 2004, p.1)

Na esfera acadêmica e científica, constata-se que a educação étnico-racial nas formações iniciais de professores enfrenta obstáculos impostos pelas manobras discursivas perpetuadas pelas elites dominantes, que reforçam o discurso da democracia racial (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 188). Embora existam pesquisadores e núcleos de estudos dedicados a temáticas raciais em algumas universidades, que avançam em passos lentos, Passos e Nogueira (2019) verificaram que, há ainda, muito a ser feito para assegurar a concretização da educação étnico-racial nessas instituições.

Nesse sentido, o primeiro desafio a ser enfrentado refere-se à restrição das ementas curriculares, o que coloca as discussões étnico-raciais, em alguns casos, apenas como um componente curricular secundário em suas grades. A formação de

professores cientes das composições raciais é abordada de maneira deficitária e superficial nas salas de aula, o que representa um retrocesso em relação aos objetivos estabelecidos pela lei nº 10.639/2003.

No contexto da licenciatura em Geografia, a discussão racial pode ser abordada em diversos componentes curriculares obrigatórios, desempenhando um papel fundamental como método de transversalidade (PASSOS; NOGUEIRA, 2019, p. 18) e interdisciplinaridade (MORIN, 2003), devido às suas implicações de natureza geográfica, que abrangem um amplo conjunto de conceitos para analisar a realidade racial no espaço geográfico brasileiro.

O segundo desafio adicional enfrentado pela educação para as relações étnico-raciais, em sua consolidação na formação de professores, é representado pelas reformas educacionais decorrentes de políticas curriculares que passam por mudanças constantes, exigindo que os centros formadores de professores ajustem suas ementas aos objetivos predefinidos, muitas vezes, colocando em segundo plano o enfrentamento ao racismo.

Segundo Guedes (2019), a avaliação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como seus predecessores resultantes das reformas educacionais mais recentes, revela um caráter centralizador, verticalizado e retrógrado. Isso ocorre devido à ausência de diálogo com a premissa da autonomia universitária e à inadequada articulação em relação à formação dos professores. Além disso, os cursos de licenciatura enfrentam um processo de "enquadramento" (GUEDES, 2019) para se adequarem às reformas educacionais, o que contribui para a dificuldade de criação de espaços positivos para a educação étnico-racial. Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo diante dessa situação, as discussões em torno da educação étnico-racial permanecem como um ato de resistência e um bastião na luta pela igualdade.

3.2 Pressupostos metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa, delineada pelos procedimentos de estudos documentais (CELLARD, 2008), no qual “ o documento permite acrescentar a dimensão do tempo e a compreensão do social” (CELLARD, p. 295, 2008). Assim, realizou-se uma análise descritiva e interpretativa do contexto, dos autores e da natureza dos documentos. A pesquisa de análise documental e de conteúdo, com abordagem qualitativa, foi a espinha dorsal para realização deste

trabalho, as leituras de autores como BARDIN (2011); GIL (2009) que descreve, na análise documental, baseia-se no manuseio da compreensão da mensagem contida nas documentações que demanda uso de classificação e indexação de termos e palavras-chaves para decodificar sua mensagem dentro de um espaço-tempo que o documento está inserido.

Para a realização desta pesquisa e dos seguintes questionamentos, foram levantados: quais os caminhos percorridos pela Educação étnico-racial nas Diretrizes Curriculares Nacionais, com recorte específico, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino da Geografia Escolar? Quais visões permeiam os documentos de Diretrizes Curriculares Nacionais? O ensino da geografia não deveria ser também um espaço importante e combativo do racismo estrutural presente no contexto dos ambientes escolares? Os avanços e recuos dentro dos documentos norteadores dos currículos que a educação para étnico-racial no ensino da geografia? Optou-se por dividir a pesquisa em 2 dimensões. Na dimensão 1, realiza-se o levantamento dos pareceres, resoluções e leis que outorgam, assim como orientam a implantação de ensino étnico-racial. Na dimensão 2, objetiva-se compreender as estruturas das orientações para o ensino da Geografia Escolar, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incluindo a organização curricular, os eixos e conhecimentos que apresentam termos e conceitos relacionados à temática étnico-racial.

A coleta de dados, para este estudo, foi realizada por meio da revisão documental de fontes relacionadas aos documentos norteadores dos currículos educacionais ou similares. Foram selecionadas fontes relevantes que abordassem o tema central deste trabalho, tendo em vista sua importância para a compreensão dos aspectos relevantes do fazer pedagógico da Geografia escolar, em relação à educação, sobre as relações étnico-raciais e aos campos de poderes em que os currículos se posicionam. A análise dos dados foi realizada a partir da leitura cuidadosa das fontes selecionadas, buscando identificar e compreender os conceitos, argumentos, resultados e visões apresentados sobre o assunto em questão.

4. O ÉTNICO-RACIAL NOS PCN'S DA DISCIPLINA NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO FUNDAMENTAL

A concentração em apenas um documento do caráter de uma “base curricular” que serviria para um país inteiro sempre foi o calcanhar de Aquiles do Brasil, haja vista sua porção territorial de dimensões continental e os contrastes regionais, sociais e até econômicos encontrados em cada esquina que refletem diretamente nas salas de aula.

O “currículo mínimo”, implantado pela Ditadura civil-militar, era o primeiro passo da ideia de um “Plano Unificador”, concebido pela Lei nº5.692, de 11 de agosto de 1971, os pilares que guiaria a construção dos currículos, nesse período, refletiam a adoção de uma visão política de controle ideológico da sociedade e projeto de país alicerçado no “trabalho”, assim sendo, para Araújo (2019), a formação docente foi consolidada pelo viés tecnicista e padronizador de uma educação com regras rígidas que impossibilitava uma diálogo entre sala de aula e os saberes oriundos do cotidiano.

Todavia, o “currículo mínimo” não conseguiu cumprir o seu papel de unificador, além de engessar o fazer pedagógico, era incapaz de contemplar as peculiaridades existentes no país. As políticas curriculares trocam de marcha. Logo depois, o processo de redemocratização. A constituição de 1988 tem, em suas tratativas, o estabelecimento dos ritos e processos para os currículos escolares e o sistema escolar brasileiro que deu frutos da Lei nº9.394/1996 (Leis de Diretrizes e bases da Educação Nacional) e, em subsequência, os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998) surgiram no governo Fernando Henrique Cardoso, nos anos 90, na tentativa de estabelecer a unificação de um sistema educacional que pouco tempo havia nascido, sofreu severas críticas sobre a sua obrigatoriedade, o que dificultou sua implantação na totalidade. Para se afastar do âmbito autoritário que o documento poderia transmitir os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1998, p. 13)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram criados pelo Ministério da Educação do Brasil, em 1997, como um conjunto de diretrizes para orientar o currículo escolar em todas as escolas públicas e privadas do país. Eles foram elaborados com o objetivo de garantir a qualidade da educação básica e a equidade educacional para todos os alunos brasileiros, independentemente de sua localização geográfica, origem étnico-racial ou condição socioeconômica.

O contexto político, que levou à criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), estava marcado pela crescente aceitação global do neoliberalismo. Chaddad (2015) argumenta que os PCNs se desviaram de seu objetivo original de promover a formação de uma cidadania democrática. Sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), as políticas educacionais seguiram as orientações dos organismos internacionais, que promoviam a globalização financeira e os princípios do neoliberalismo. Esses princípios se baseiam na concepção de livre mercado e na crença na irreversibilidade de suas leis. A estreita relação entre a educação e o setor privado conferiu ao documento uma perspectiva técnico-econômica que enxergava a educação como um serviço de preparação da mão-de-obra para o mercado.

Os PCNs foram elaborados em um momento em que o Brasil ainda não havia promulgado a Lei nº 10.639/03 a qual tornou obrigatória o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Isso significa que, embora os PCNs contivessem algumas orientações para a inclusão da temática étnico-racial no currículo, eles não estavam em conformidade com a legislação atualmente em vigor.

A falta de ênfase na incorporação de temas transversais relacionados à pluralidade cultural na Geografia pode ter contribuído para a escassez de uma abordagem antirracista na área, conforme apontado na seção "Pluralidade Cultural" dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998. É fundamental que essa abordagem reconheça a significativa contribuição das populações negras e indígenas na produção espacial do país, visto que tal reconhecimento é um aspecto crucial para o estabelecimento de uma Geografia crítica e inclusiva.

Ainda com relação às conexões entre Geografia e Pluralidade Cultural, destaca-se, no campo da educação geográfica brasileira, um trabalho que busca explicar, entender e conviver com procedimentos, técnicas e habilidades desenvolvidas no entorno sociocultural próprio de certos grupos sociais, como as produções das culturas indígena e negra brasileiras. (BRASIL, 1998, p. 44-45)

Conforme observado, o trabalho com a “pluralidade cultural” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em seu objetivo geral, como também na Geografia, não parece incluir os docentes e discentes na problemática apontada, a qual trata da busca de reconhecimento da pluralidade identitária de grupos socioculturais e da superação da homogeneização cultural. Ao contrário, a diversidade cultural é abordada em um tom narrativo que a limita a fatos históricos, a ritos e costumes referentes aos grupos destacados, afastando-a, nas dimensões tempo-espaço e da realidade concreta do cotidiano escolar. (CANEN, 2000, p. 143)

De acordo com Canen (2000), as expressões presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tais como: "apesar da discriminação", "reelaboração das culturas de origem" e "superação de fronteiras" buscam reduzir e desviar o debate sobre o racismo nas salas de aula do país, ignorando os questionamentos acerca da pobreza, violência e exclusão experimentados por esses grupos. Essas expressões, de forma sutil, constroem os "marcadores identitários" do país, reforçando a visão do "mito da democracia racial", mesmo que haja um desejo subjacente de combater essa concepção. A autora argumenta que os PCNs caem em contradição discursiva ao substituir a "identidade nacional" por "identidades culturais plurais", pois acabam por restabelecer o que é considerado como brasileiro. (CANEN, 2000, p. 145)

Os eixos de conteúdos que alicerçam nas temáticas relativas à tênue linha entre a relação sociedade/natureza, apropriação e a transformação dos territórios por técnicas e culturas ou modos de produção e o mundo globalizado, os grandes dilemas de distintas fases da história das técnicas (do trabalho, da cultura e das concepções de natureza) compreendendo a Geografia numa perspectiva histórica-social, possível politização das discussões das ações dos indivíduos, dos grupos sociais e, de forma geral, da sociedade na apropriação dos territórios muito significativa a identificação dos jovens, por exemplo, com as lutas ambientalistas, movimentos culturais e políticos. (BRASIL, 1998, p. 92). Assim, o fazer pedagógico, na área de Geografia encontra-se em pressupostos descritivos.

As questões raciais abordadas nos documentos, PCNs de geografia nos ciclos finais, apresentavam limitações e esvaziavam as lutas e subordinavam em sistemas fechados todos os movimentos ou culturas que não se encaixavam nos moldes pré-estabelecidos do que seria a identidade nacional de uma nação mestiça e da unicidade cultural. O lugar "comum", no discurso do multiculturalismo proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), buscava, incessantemente, a

neutralização ao discutir os conflitos e desigualdades, na sociedade brasileira, através da perspectiva de homogeneização cultural e do cultivo de conhecimentos, assim como valores considerados úteis e necessários a todos, o que configura uma postura negligenciada a qual reproduz os processos de desigualdades presentes no país (MOREIRA, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são abertos a uma ampla gama de interpretações, e destacam que as críticas são justificadas devido à falta de orientações claras sobre como os educadores devem abordar a temática étnico-racial no cotidiano pedagógico, o que contribui para a baixa adesão dos docentes em discutir a questão em sala de aula. A ausência de metodologias bem definidas, para a construção de um ambiente propício e livre de preconceitos, também é apontada como um fator relevante nesse contexto (Abreu e Mattos, 2008).

5. O ÉTNICO-RACIAL NA BNCC DA DISCIPLINA NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO FUNDAMENTAL

Desde a promulgação em 1988 da Constituição, foram incorporados relevantes discursos concernentes à "base" mencionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nesse contexto, a Portaria nº 1570, datada de 20 de novembro de 2017, ratifica o Parecer CNE/CP nº 15/2017 do Conselho Pleno Nacional de Educação, que estabelece e direciona a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O conceito de uma base comum curricular resulta de um processo de discussão contínuo entre os teóricos da educação brasileira. Esse conceito está presente, na história da educação no país, desde o Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, e foi reforçado pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei orientava a organização de um núcleo central de estudos no ensino médio, o que hoje é denominado Educação Básica.

A implementação de uma base comum curricular é discutida no Parecer nº 15/2017 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que foi homologado pelo Ministério da Educação em 20 de dezembro de 2017. Este parecer aborda questões relativas à adequação da BNCC aos diversos níveis e modalidades da educação básica, considerando as demandas populacionais

específicas de cada região e época. Ao longo da história, as leis que regem a educação, no país, têm modificado a base comum curricular para atender às necessidades da população de acordo com o contexto socioeconômico e cultural em questão.

Apesar de não ser entendido como um currículo em comparação com seus antecessores (PCN, 1998 e DCN, 1998), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo elaborado pelo Ministério da Educação - MEC, nos quais os currículos vão ser organizados a partir das habilidades elencadas como importantes para os educandos do país. A partir disso, a BNCC (2017) define as competências gerais que todos os alunos, no Brasil, teriam que expressar ao finalizar a Educação Básica. “As dez competências”, no que concerne ao conceito de competência, a BNCC (2017) define-a como:

[...]a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 3)

É fundamental compreender os princípios delimitadores da reforma ocorrida em 2017. De acordo com a definição dada da comissão [BNCC], atender às exigências do PNE (2014-2022) em vigor, as principais diretrizes do PNE conduz a espinha dorsal da BNCC, são elas: diretrizes para a superação das desigualdades educacionais; Diretrizes para a promoção da qualidade educacional; Diretrizes para a valorização dos (as) profissionais da educação; Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos; Diretrizes para o financiamento da educação.

Entretanto, o contexto político em que ocorreu a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desempenhou um papel fundamental na definição dos objetivos e metas a serem estabelecidos para a educação nacional. As ações voltadas para a elaboração das políticas públicas curriculares, tiveram início em abril de 2015, período em que o Brasil enfrentou o processo de impeachment da então Presidente da República, Dilma Rousseff, e testemunhou o crescimento do conservadorismo no país, o qual influenciou a elaboração da BNCC.

A BNCC foi gestada, portanto, em um contexto político nacional conturbado, de instabilidade e conflito, o que gerou muitos questionamentos por parte dos profissionais do campo da Educação, dentre outros. Uma das críticas contundentes é que o processo de elaboração da BNCC foi marcado pelas circunstâncias políticas, pelo acirramento das divergências e pela imposição de determinados grupos, resultando em uma reduzida participação dos

docentes, dos profissionais da Educação e da sociedade em geral. (GUIMARÃES, 2018, p. 1040)

A ruptura do processo democrático do Estado de direito, durante o impeachment da presidente Dilma Rousseff, conforme destacado por Peroni, Caetano e Arelaro (2019), teve como consequência o esvaziamento do processo colaborativo envolvido na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse cenário resultou em um processo excludente para os movimentos sociais com o desenvolvimento pedagógico da BNCC, sendo centralizado em uma perspectiva alinhada aos grupos neoliberais e conservadores que desempenharam um papel ativo no processo de sua elaboração.

No âmbito das competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, a primeira delas enfatiza a compreensão de si mesmo e do outro como identidades distintas, buscando promover o respeito à diversidade em uma sociedade plural, com ênfase na promoção dos direitos humanos. A quarta competência destaca a interpretação e expressão de sentimentos, crenças e dúvidas, tanto em relação a si mesmo, quanto em relação ao outro e às diferentes culturas, com base nos instrumentos investigativos proporcionados pelas Ciências Humanas (BRASIL, 2017, p. 357).

Tamanho processo de tomada de consciência do outro, em sua integralidade, deverá ser feita com base na aceitação. Acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais. (BRASIL, 2017. p. 357). O foco, segundo Viegas (em prelo), de seu discurso na análise espacial sobre os construtores dessa reforma, dentro do escopo da Geografia, apontam para um discurso interdisciplinar, afirmando que, para o desenvolvimento do “raciocínio geográfico” ser estimulado através do pensamento espacial, a Geografia precisará dialogar, de forma incessante, com disciplinas de outras áreas como a Ciência, a Matemática, Arte e Literatura.

É amplamente reconhecido que o conhecimento geográfico permeia o cotidiano das pessoas e que estas são, por si mesmas, produtoras espaciais. A informação geográfica é onipresente, e a Geografia se torna mais importante do que nunca na explicação das mudanças espaciais associadas à globalização, bem como na compreensão e resolução de conflitos. No entanto, dentro do imaginário popular, a Geografia é frequentemente entendida como a ciência das localizações, o que limita o entendimento dos estudantes sobre a processualidade histórica subjacente às

diversas espacialidades que nos cercam e empobrece seu potencial crítico. (VIEGAS, em prelo)

De maneira análoga às outras ciências, a Geografia é compreendida como uma disciplina construída ao longo da história humana, e que sofre alterações em resposta às mudanças na sociedade. Essas transformações são cruciais para a evolução e aprimoramento da ciência geográfica. Entretanto, é fundamental que não ocorram retrocessos no núcleo fundamental que constitui a Geografia como ciência.

Atualmente, acredita-se que a Geografia, sendo uma ciência social, também é uma ciência espacial. Seu objeto de estudo abrange tanto a organização, quanto a produção do espaço. Em toda sociedade, a geração dos lugares é responsável pela construção da espacialidade, e muitos atores estão envolvidos nesse processo. Pode-se afirmar que "o homem é um animal espacial" (PREVOST, 2017). A ideia de "raciocínio geográfico" está diretamente relacionada à análise espacial, em que o pensamento espacial é direcionado, principalmente, para sistemas de informação geográfica. Dessa forma, os estudantes aprendem a importância de pensar espacialmente para sua vida cotidiana.

Raciocínio geográfico é um processo cognitivo, que é desenvolvido e reelaborado junto aos sujeitos, principalmente no ensino de Geografia, tanto no Ensino Superior quanto na Educação Básica. Nesse âmbito, o propósito não é formar um mini-geógrafo, mas desenvolver o raciocínio geográfico, orientado pelas dimensões de conceitos estruturantes 13 (espaço, território, paisagem, região e lugar); princípios lógicos da ciência Geográfica (localização, delimitação, extensão, conexão, distribuição, rede, arranjo e posição); conhecimentos pedagógicos; e contexto de interesse do aluno. (LUZ NETO, 2019, p. 12-13).

O marco de pensar espacialmente é recente, sendo os países de língua inglesa os pioneiros dessa visão, tendo sido iniciada na década de 1990, dentro da Geografia Escolar, e segundo Luz Neto (2019), a discussão se consolida nos Estados Unidos o qual, a grosso modo, ficou conhecido como Spatial Thinking. O Spatial Thinking se constituiu referência aos pesquisadores dos Estados Unidos, que pesquisam sua importância para o currículo e a vida dos estudantes (LUZ NETO, 2019 p. 38 apud DUARTE, 2017).

As pedagogias ativas desempenham um papel essencial na mobilização de conhecimentos baseados em experiências e no fortalecimento das práticas de aprendizagem no campo, como também em contextos locais. No entanto, é imprescindível que essa abordagem seja complementada por uma análise crítica e

teórica, conforme estabelecido pelos educadores tradicionais, mesmo quando se utiliza de novas ferramentas pedagógicas.

É imprescindível reconhecer que as práticas de ensino estão intrinsecamente fundamentadas em pressuposições e crenças iniciais as quais se baseiam em um sistema de referências ou representações. Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino fundamental, em 2017, o enfoque do ensino de Geografia passou a concentrar-se na aplicação do "raciocínio geográfico". Com o intuito de alcançar esse objetivo, a metodologia de ensino é embasada nos "Princípios da Ciência Geográfica", os quais orientam os estudantes a desenvolver o raciocínio geográfico por meio de um conjunto específico de princípios (BRASIL, 2017, p. 360).

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças, entre fenômenos geográficos, é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.

Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Tabela 1 - Tabela dos princípios e descrição do raciocínio geográfico no ensino da geografia. Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2017

A centralização de um único modelo de ensino de Geografia é passível de questionamento, especialmente, quando o modelo já estabelecido nas instituições formadoras de professores não é inicialmente orientado nesse sentido. Isso pode resultar em situações, onde a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é aplicada de forma parcial ou abandonada na implementação nas escolas, gerando uma desigualdade na medida em que sistemas educacionais de localidades centralizadas terão menos dificuldades para implementar o modelo, enquanto as localidades periféricas enfrentarão obstáculos, como falta de materiais didáticos até a falta de professores capacitados na metodologia, intensificando a desigualdade educacional para as camadas mais vulneráveis. Essa situação coloca novamente, em xeque, os parâmetros do novo modelo de ensino na avaliação dos alunos, professores e conteúdos ministrados.

De acordo com Costa, Farias e Souza (2019, p.98), a organização da BNCC é vista como submissa à ideologia mercadológica, baseada em uma educação centrada nos pilares de “avaliação do ensino-aprendizagem” e na valorização de “competências e habilidades”. Esse enfoque capitalista, presente no documento, restringe os debates permitidos nas instituições escolares. A homogeneização, buscada pela BNCC em todo o ensino, tira a autonomia dos professores, o que torna ainda mais difícil abordar questões étnico-raciais de forma adequada.

Na Geografia da BNCC dos anos finais do ensino fundamental, não há menções explícitas de problemáticas, como o racismo ou o reconhecimento da população negra, da construção de nação nos conteúdos que compõem as habilidades e competências em que a Geografia tem que prática docente, diferente dos PCNs, que mesmo não havendo um documento regulamentador específico acerca das relações étnico-racial, a menção e o estímulo de um ensino da Geografia, para a pluralidade pertencente ao país pautada na sua composição racial, é bastante palpável, mostrando os caminhos que a educação nacional tomaria.

Admite Emerson dos Santos (2010), que os conhecimentos trabalhados, na Geografia, permitem aos indivíduos e grupos relacionar-se com o “mundo como um todo” ao seu “mundo vivido”, os quais os saberes da Geografia são trabalhados nas séries iniciais do ensino fundamental abordam o espaço vivido do aluno – sua casa, sua rua, seu bairro, sua escola e sala de aula.

Isto serve para a construção de raciocínios de abstração espacial, que vão permitir que as informações sobre o mundo como um todo – inapreensíveis à percepção humana – ganhem sentidos e relações com a vivência e a experiência. E, vivemos e experimentamos o mundo construindo-o. (EMERSON DOS SANTOS, 2010, p. 143)

É possível analisar o embate que ocorre, advindo da implantação de um novo "raciocínio geográfico", que duela contra o "raciocínio abstrato" das relações de poder as quais estão inseridas no espaço geográfico, de muitas das vezes, materializada na subjetiva do “homem cordial”. A BNCC, uma vez que se tornou um dispositivo normativo, insiste em uma alfabetização geográfica pelo viés cognitivo de uma interdisciplinaridade voltada à lógica físico-matemática do espaço e, conseqüentemente, prejudica a ampliação da temática étnico-racial ao menosprezar os referenciais posicionais do indivíduo que as relações de poder (econômicos e sociais) constituintes em sua produção espacial.

O racismo e as relações raciais determinam as hierarquias sociais e individuais a partir dos seus pertencimentos raciais, e expressam na constituição de “lugares” nos quais a presença dos “condenados da terra” (FANON, 1968) será majoritária (lugares da pobreza, da subalternidade, da irregularidade, da violência) e lugares onde a sua presença será minoritária (lugares da riqueza, do poder, do saber socialmente legitimado, entre outros.): lugares socialmente “elitizados” ou “bem-visto” (EMERSON SANTOS, 2010), que são de difícil acesso à população negra e mestiça do país que

amargam, ainda, a situação dos seus ancestrais e da escravidão vividas por eles e o preconceito que os perseguem, categorizando-os de marginalizados da produção e do consumo.

A BNCC configura um espaço de avanços limitados, deslegitimando, em parte, o discurso fundamental de ampliação da promoção da luta contra o racismo estabelecido pelo parecer nº 003/2004 da CNEP, que prevê o reconhecimento e a valorização igualitária das raízes africanas da nação brasileira. A implementação desse reconhecimento depende, principalmente, da ação individual de professores engajados na luta ou limitada a determinados anos do ensino fundamental, o que não o torna uma constante. De acordo com Porto-Gonçalves (2006), assim como não existe uma sociedade "a-geográfica", também não existe um espaço geográfico "a-histórico". A abordagem naturalista da paisagem esquece as localidades das experiências individuais e das assimétricas relações de poder coletivas que compõem a sociedade brasileira, dificultando o alcance dos objetivos estabelecidos pela lei.

[...] admissível que uma sociedade que constitui suas relações por meio do racismo, tenha em sua geografia lugares e espaços com as marcas dessa distinção social: no caso brasileiro, a população negra é francamente majoritária nos presídios e absolutamente minoritária nas universidades (...) É importante assinalar que essas diferentes configurações espaciais se constituem em espaços de conformação das subjetividades de cada qual. (PORTO-CAVALCANTE, 2006, p. 11-12)

Ao comentar que a resistência encontrada está no texto da lei, Santos et.al (2020) afirma que todo o currículo escolar deva trabalhar as relações étnico-racial, o adendo de “em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”, o reducionismo no qual está sujeito o texto impossibilita uma aceitação da comunidade escolar que a Geografia também pode discutir e trabalhar o étnico-racial dentro do seu arcabouço conceitual.

A Geografia Escolar do ensino fundamental, na BNCC, foi dividida em cinco unidades temáticas: i) O sujeito e seu lugar no mundo; ii) Conexões e escalas; iii) Mundo do trabalho; iv) Formas de representação e pensamento espacial e v) Natureza, ambientes e qualidade de vida. Na estrutura da constituição da BNCC, a Geografia Escolar no ensino fundamental de 9 anos, especificamente, os anos finais intenciona:

a progressão das aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais em níveis crescentes de complexidade da compreensão conceitual a respeito da produção do espaço. (...) ampliem seus conhecimentos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas regidas por normas e leis historicamente instituídas, compreendendo a transformação do espaço em

território usado – espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias. Desenvolvendo a análise em diferentes escalas, espera-se que os estudantes demonstrem capacidade não apenas de visualização, mas que relacionem e entendam espacialmente os fatos e fenômenos, os objetos técnicos e o ordenamento do território usado. (BRASIL, 2017, p. 381)

No contexto atual, o objetivo principal da Geografia Escolar, nos anos finais do ensino fundamental, é realizar uma análise sintética do espaço livre de conflitos raciais perpetrados contra minorias na sociedade brasileira, que ainda persistem inalterados até o momento atual. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) adota uma abordagem que trata os conflitos e disputas territoriais somente sob a perspectiva histórica, oferecendo apenas uma compreensão superficial dos fenômenos.

Como foi mencionado previamente, o modelo, para a organização dos conteúdos, é baseado em cinco eixos temáticos, a partir dos quais os objetivos de conhecimento são estabelecidos. Posteriormente, são identificadas as habilidades que devem ser desenvolvidas em cada fase do ensino e em relação a cada eixo temático.

O ensino fundamental, nos anos finais, desenvolve-se em quatro anos, sendo a última etapa anterior ao médio. Nesse período, a população escolar encontra-se na pré-adolescência e a BNCC descreve em seus documentos que, nessa etapa, a finalidade do Geografia escolar está em sua importância:

[...] possa contribuir para o delineamento do projeto de vida dos jovens alunos, de modo que eles compreendam a produção social do espaço e a transformação do espaço em território usado. Anseia-se, também, que entendam o papel do Estado-nação em um período histórico cuja inovação tecnológica é responsável por grandes transformações socioespaciais, acentuando ainda mais a necessidade de que possam conjecturar as alternativas de uso do território e as possibilidades de seus próprios projetos para o futuro. (BRASIL, 2017, p. 383)

Nesta análise, é alcançado um ponto crítico ao avaliar as competências (conteúdos) necessárias para que os estudantes possam realizar a leitura. É observado, inicialmente, a presença de autoritarismo e centralização excessiva no documento que procura resgatar a "unificação" proposta pelo Regime Militar. Neste contexto, as minorias têm acesso a espaços "mínimos" nos currículos escolares, o que reflete diretamente nas aulas.

Na Geografia Escolar da BNCC, tratando das questões étnico-raciais, encontra-se explicitamente nos:

Ano	Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
7º	Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
		Características da população brasileira	(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.
8º	Conexões e escalas	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial	(EF08GE08) Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra.
	Formas de representação e pensamento espacial	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África	(EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas acerca da África e América.
	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África	(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais,

			urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.
--	--	--	--

Tabela 2 - Tabela de levantamento das unidades temáticas que mencionam o étnico-racial. Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2017

No contexto histórico do Brasil, a geografia de Estado desenvolveu-se em uma cultura secular de dominação e exploração dos territórios e dos povos subjugados, cujas matrizes são "indígenas" e "africanas". Durante o período colonial do Brasil, os seres humanos, trazidos à força ao país, eram vistos apenas como uma força motriz, sendo sua localização geográfica determinante para sua exploração e descaracterização de sua individualidade. A abolição do sistema escravista foi um processo gradual e lento, seguido de leis que mitigaram sua institucionalização, tais como a lei do Ventre Livre (1871) e a assinatura da Lei Áurea (1888), resultante de pressões externas e de um contexto interno de tensão, entre segmentos sociais, com interesses distintos da classe dominante. (ANJOS, 2015)

[...] o quanto (conscientes ou inconscientes) trabalhamos para a manutenção de uma estrutura espacial conservadora, na qual o uso do território é conflitante nas fronteiras e nos grupos socioeconômicos envolvidos, com lugares bem demarcados no sistema vigente, mesmo com as contradições na fragmentação do espaço (ANJOS, 2015, p. 380).

O pensamento social racista persistente mantém a estrutura científica dentro da Geografia brasileira, refletindo-se em documentos de diretrizes educacionais do país. Desta forma, temos uma geografia oficial que produz e reproduz dados superficial do espaço, registrada em manuais, livros, e ofícios, e uma geografia não-oficial, que existe dentro dos processos de conflitos raciais, das indefinições, de poder econômico e de gênero, e é contrária à anterior.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, foi realizada uma análise da política de formação nacional de currículos educacionais, de acordo com a Lei nº 10.639/2003, com enfoque na inclusão de questões étnico-raciais. Observou-se que a discussão sobre tais questões

tem sido distorcida no processo de elaboração de documentos que orientam as práticas pedagógicas diárias. No entanto, apesar da relutância da população brasileira e dos legisladores em reconhecer a importância urgente da luta contra o racismo para a sociedade como um todo, a discussão tem crescido, ainda que de forma lenta.

É fundamental que espaços públicos, especialmente as escolas, ofereçam e subsidiem novos espaços de discussão sobre questões étnico-raciais, bem como repensem a formação de "habilidades" e "competências" de forma mais inclusiva, contribuindo para uma abordagem crítica, política e social. É fundamental que os currículos sejam ampliados e focalizados para incluir as minorias na construção do espaço geográfico brasileiro, e que as práticas pedagógicas promovam o respeito às diferenças, bem como celebrem a diversidade. A análise de dados coletados, em diversas fontes e pesquisas sobre o tema, corrobora com a necessidade de ações efetivas para a promoção da equidade e justiça social na educação.

A formação de cidadãos com sensibilidade de perceber o seu "lugar", na produção espacial de todos os espaços a que pertencem, requer a criação de ambientes onde possam adquirir conhecimentos que permitam desconstruir a ideia da "democracia racial". É importante ter entendimento de que os conflitos raciais não são exclusivos da vida fora da escola, e não se deve naturalizar tais situações. É necessário abordar esses temas de maneira crítica e consciente, dentro do ambiente escolar, para promover a igualdade e respeito à diversidade.

Os estudantes afro-descendentes necessitam encontrar seus representativos nos currículos educacionais, onde eles possam se reconhecer como parte integrante do espaço geográfico, econômico e político, e em que suas contribuições para a construção da identidade brasileira sejam destacadas. Além disso, é crucial que eles tenham acesso a informações sobre sua ancestralidade africana, assim como que compreendam que a produção do conhecimento, em diversas áreas, não é exclusiva de uma perspectiva eurocêntrica.

A representação da identidade negra no contexto escolar, principalmente, dentro dos currículos, não deve ser percebida como uma forma de compensação pelas lutas históricas deste grupo. A implementação de leis, a utilização da escola, como uma ferramenta para combater o racismo, e a incorporação de uma Geografia crítica a qual aborda as desigualdades sociais são respostas da sociedade em reconhecer os efeitos persistentes da brutal colonização que originou o Brasil. É importante destacar que, apesar da presença de Milton Santos como referência importante nas discussões

da ciência geográfica, a temática étnico-racial ainda é insuficientemente explorada dentro da sua estrutura epistemológica, limitando-se a uma abordagem apolítica do espaço geográfico, uma vez que os processos econômicos e sociais também estão relacionados à distribuição de poder entre grupos hegemônicos.

A pesquisa aponta para o fato de que há mudanças em relação ao cenário atual, mas o cumprimento completo da lei nº 10.639/2003, na educação, ainda apresenta desafios. Embora haja progressos notáveis, a demora, na implementação da lei, pode resultar em uma situação perigosa, em que os objetivos alcançados pela lei correm o risco de serem enfraquecidos. É importante destacar que, apesar dos avanços, a educação sobre as relações étnico-raciais precisa de mais apoio para se tornar uma realidade cotidiana nas escolas.

Ao percorrer a trajetória acadêmica, é possível compreender a importância das questões étnico-raciais em nossa história, nas relações sociais, na ancestralidade e nas raízes africanas. Além disso, a pesquisa reconhece que os conhecimentos adquiridos tanto dentro, quanto fora do ambiente acadêmico proporcionaram uma ampla gama de possibilidades e escolhas que conduzirão à consecução deste trabalho. Também reconhece que os conhecimentos adquiridos, dentro e fora do espaço acadêmico, propiciam um imenso leque de possibilidades e escolhas os quais conduzirão à realização deste trabalho. Durante todo esse processo, é necessário interpretar e analisar.

Dessa maneira, como resultado, espera-se contribuir com o processo de ampliação e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira nos currículos da Educação Básica, com enfoque especial no ensino de Geografia, nos anos finais do ensino fundamental, visando à formação de professores multiculturalmente comprometidos com a superação do racismo e com a promoção da igualdade racial e da valorização da identidade negra. Supõe-se, também, que esta pesquisa possa fornecer uma visão geral da situação das questões étnico-raciais, dentro da BNCC, a fim de subsidiar setores interessados em otimizar o tema da pesquisa dentro do ambiente escolar e estimular discussões sobre sua importância e necessidade tanto dentro, quanto fora dos estabelecimentos de ensino.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 5-20, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21862008000100001>. Acesso em: 22 set. 2022.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. As geografias oficial e invisível do Brasil: algumas referências. **Geosp – Espaço e Tempo** (Online), v. 19, n. 2, p. 375-391, ago. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/102810>. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geosp.2015.102810>. Acesso em: 12 nov. 2022

ARAÚJO, Leonor Franco. A Lei 10639 e sua maior idade. Há o que se comemorar?. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 5, n. 2, p. 279-294, 2021. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/57479/38462>. Acesso em: 15 dez. 2022

ARAÚJO, Silvane Dos Passos Barbosa Dos Santos; PAZ, Antonia Suely Oliveira da; SILVA, Renan Cabral Gomes e; MERCÊS, Thaís Silva Trindade das. **Políticas curriculares no brasil: de volta ao começo**. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/62066>. Acesso em: 15 dez. 2022

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luiz Costa Lima. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 07 de set. 2022

BRASIL. **CNE/ CP 3/2004. Parecer nº 3 /2004 de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Senado Federal, 2004. Disponível: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso: 07 de set. 2022

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino fundamental: fundamentos e diretrizes. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso em: 07 de set. 2022

BRASIL. **Resolução nº 1**, de 17 de junho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 07 de set. 2022

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de pesquisa**, n. 111, p. 135-149, 2000. Disponível: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n111/n111a07.pdf>. Acesso em: 15 abril. 2022

CASTELO, Cláudia. Uma incursão no lusotropicalismo de Gilberto Freyre. **Blogue de História Lusófona**, v. 6, n. 1, p. 261-280, 2011. Disponível: <https://nyemba.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2017/03/lusotropicalismo-de-Gilberto-Freyre-HOJE.pdf>. Acesso em: 05 de fev. 2022

CELLARD, André. **Análise documental**. PIRES, Álvares; POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.(org.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHADDAD, Flávio Roberto. Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS. **Revista Mimesis**, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015. Disponível: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v36_n1_2015_art_01.pdf. Acesso em: 24 de abril de 2023

DE SANTANA, José Valdir Jesus; DE SANTANA, Marise; MOREIRA, Marcos Alves. Cultura, currículo e diversidade étnicorracial: algumas proposições. **Práxis educacional**, v. 9, n. 15, p. 103-125, 2013. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/748>. Acesso em: 22 set. 2022

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais: da LDB de 1961 à Lei 10.639. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 38, p. 1-16, 2004. https://www.researchgate.net/profile/Lucimar-Dias-2/publication/329616944_Quantos_passos_ja_foram_dados/links/5c12505ea6fdcc494ff15b6b/Quantos-passos-ja-foram-dados.pdf. Acesso: 12 nov. 2022

DOS SANTOS COSTA, Maria da Conceição; DE FARIAS, Maria Celeste Gomes; DE SOUZA, Michele Borges. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação de Professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento revista de educação**, n. 10, p. 91-120, 2019. Disponível: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.535>. Acesso: 12 nov. 2022

EMERSON DOS SANTOS, Renato. A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**, v. 7, n. 1, p. 04-24, 2011. Disponível: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/1702>. Acesso: 05 de fev. 2022

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 1ª edição. Rio de Janeiro. Civilização brasileira. 1968

FELIPE, Delton A.; TERUYA, Teresa K. O negro no pensamento educacional brasileiro durante a primeira república (1889-1930). **Revista HISTEDBR On-line**, p. 112-126. Disponível: https://www.nt5.net.br/publicacoes/Artigo%20Delton_Teresa_Histedbr_2007.pdf. Acesso: 12 nov. 2022

GIL, A. C. **Estudo de Caso**. São Paulo; s/n de edição. Atlas, 2009, 148p.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista brasileira de educação**, 2000, nº 15, p. 134-158. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 12 nov. 2022

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. 1ª edição. Rio de Janeiro/RJ. Editora Marco Zero, 1982.

GUEDES, Marilde Queiroz. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da base nacional comum curricular e do programa de residência pedagógica. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 9, n. 1, p. 90-99, 2019. Disponível: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/174/307>. Acesso: 13 abril 2023

GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensinar e aprender geografia na base nacional comum curricular (BNCC). **Ensino em Re-vista**, v. 25, n. 4, p. 1036-1055, 2018. Disponível: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/46456/24953>. Acesso: 25 de Abril de 2023.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. **O desenvolvimento do raciocínio geográfico na aula de geografia**: desafios e possibilidades do professor. 2019. 114 f., il. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38280>. Acesso em: 12 nov. 2022.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006. Disponível: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no2/7.pdf>. Acesso: 12 nov. 2022

MAIA, Cíntia Nolácio de Almeida. Movimento negro, educação e pan-africanismo: algumas considerações em torno da Lei 10639/2003 e das Dcnerer. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 2, n. 3, p. 343-359, 2021. Disponível:<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7922/5684>. Acesso: 12 nov. 2022

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 4, n. 8, p. 06-14, 2012. Disponível: <https://www.academia.edu/download/39861034/358-1302-1-PB.pdf>. Acesso: 12 nov. 2022

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, 1996. Disponível: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71637/40634>. Acesso: 13 abril 2023

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita. **Rio de Janeiro**: Bertrand Brasil, 8ª ed., 2003.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 1ª edição. Rio de Janeiro, Editora Perspectiva/SA, 1978.

OLIVEIRA, Míria Gomes de; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Educação Étnico-racial e formação inicial de professores: a recepção da Lei 10.639/03. **Educação e realidade**, v. 42, n. 1, p. 183-196, 2017. Disponível: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432017000100183&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso: 13 abril 2023

PASSOS, Joana Célia dos; NOGUEIRA, Azânia Mahin Romão. A educação das relações raciais no currículo: as Licenciaturas em Geografia em Santa Catarina. **Roteiro**, v. 44, n. 1, p. 17246, 2019. Disponível: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964668013/351964668013.pdf> Acesso em: 13 abril 2023

PEREIRA, Gilmar Ribeiro; CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. A diversidade das relações étnico-raciais e o currículo escolar: algumas reflexões. **Interfaces da educação**, v. 5, n. 14, p. 07-22, 2015.

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/460/426>. Acesso: 12 nov. 2022

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 35-56, 2019. Disponível: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2447-41932019000100035&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso: 03 de maio de 2023

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. 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. s/n, p. 5-26, 2006. Disponível: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/RevAGB/article/view/1344>. Acesso em: 18 de nov. 2022

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia Essencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Renato Emerson dos. Ensino de geografia e currículo: questões a partir da Lei 10.639. **Terra Livre**, v. 1, n. 34, 2010. Disponível: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/download/315/298>. Acesso em: 15 dez. 2022

SILVA, Andressa Queiroz da; DA COSTA, Rosilene Silva. Educação antirracista é educação transformadora: uma análise da efetividade da lei nº 10.639/03. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, v. 1, n. 1, p. 17-35, 2018. Disponível: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/1993/1164>. Acesso em: 15 dez. 2022

SOARES, Maria Raimunda Penha; DA SILVA, Rebeca Ribeiro. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS. **O Social em Questão**, v. 2, n. 50, 2021. Disponível: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/52293/52293.PDF>. Acesso em: 18 de nov. 2022

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, s/n, p. 502-516, 2008. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hjFMbWn5YWMsSgtQq6SKHTG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2022

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. **Revista Contrapontos**, v. 2, n. 1, p. 43-51, 2002. Disponível: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/133>. Acesso em: 15 dez. 2022

VIEGAS, Maria Ester Ferreira da Silva (No prelo). **A questão étnico-racial no discurso da Geografia na Bncc**: Enfrentamentos e desafios.