



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO,  
LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**CIRLENE PASSOS KAYANOKI**

**20 ANOS DA LEI 10.639/03: UMA PROPOSIÇÃO DE DIRETRIZES DIDÁTICAS  
ANTIRRACISTAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO SISTEMA COLÉGIO  
MILITAR DO BRASIL**

**SALVADOR  
2024**

**CIRLENE PASSOS KAYANOKI**

**20 ANOS DA LEI 10.639/03: UMA PROPOSIÇÃO DE DIRETRIZES DIDÁTICAS  
ANTIRRACISTAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO SISTEMA COLÉGIO  
MILITAR DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, como requisito parcial para obtenção do título do Mestrado Profissional em Educação.

**Linha de pesquisa:** Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jamile Borges da Silva.

**SALVADOR  
2024**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Kayanoki, Cirlene Passos.

20 anos da lei 10.639/03 [recurso eletrônico] : uma proposição de diretrizes didáticas antirracistas para o ensino de Geografia no Sistema Colégio Militar do Brasil / Cirlene Passos Kayanoki. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jamile Borges da Silva.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação) -  
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador,  
2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação antirracista. 2. Lei nº 10.639/03. 3. Geografia - Currículos. 4. Sistema Colégio Militar do Brasil. I. Silva, Jamile Borges da. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. III. Título.

370. 19342 - 23 ed.

Para minha mãe, minhas irmãs, minha filha e meu filho,  
meu companheiro e para todas as pessoas que se sentirem evocadas e tocadas  
por um sentir-fazer emancipatório.

## AGRADECIMENTOS

Por onde ando, colho bons frutos, sou filha da resistência e não ando só. Com essa percepção, abro portas e janelas, edifico a minha casa, fortaleço o corpo, a mente e o espírito, rezo, confio no tempo e, nessa entoada, tenho muito a agradecer e a reverenciar.

Agradeço aos Deuses e às Deusas pelas bênçãos, proteção e por me ensinar a percorrer por diferentes caminhos sem perder a noção da direção escolhida.

À minha avó Valdete, à minha mãe Solene e a todas as mulheres da família “Passos Pra Frente”, como carinhosamente nos denominamos, obrigada pela força emanada fruto da nossa comunhão.

Às minhas irmãs Lara e Eriene, agradeço o afeto e o apoio de vocês nessa caminhada e nessa vida.

Ao meu filho José Lucas e à minha filha Maria Júlia, muito obrigada pela parceria, desbravar o desconhecido, com o amor e a presença de vocês, me fortaleceu e me impulsiona a alçar novos voos.

Ao meu companheiro Márcio Venícios, muito obrigada pelo apoio, presença e cutucadas necessárias quando o cansaço se apresentava como obstáculo para a realização desse sonho.

Agradeço ao querido primo, amigo e professor Cláudio Lorenzo pelo incentivo para ingressar no mestrado desde a elaboração do anteprojeto.

À todas as pessoas que cruzaram o meu caminho dentro e fora dos muros da escola, agradeço a oportunidade do encontro que motivaram a minha chegada e permanência no Mestrado Profissional em Educação: Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, pela Universidade Federal da Bahia – UFBA.

À minha orientadora, professora Jamile Borges, por ter aceitado orientar meu trabalho e por ter contribuído na sua construção.

Aos professores Fábio Vieira e Jusciney Carvalho pelas generosas contribuições, tanto na banca de qualificação, quanto na defesa.

Às minhas amigas, irmãs e professoras Margarete Oliveira e Maria das Graças Barreto, muito obrigada pelo afeto, apoio e incentivo para obter essa conquista acadêmica e profissional.

E acalentada por esse movimento, desejo imensamente agradecer ao querido amigo Tito Carvalhal por todo o afeto, generosidade, conhecimentos e saberes trocados, dedicação e maestria ao me ensinar a transitar por uma escrita acadêmica de forma leve, ativa e confiante.

“Quantas coisas eu quiz  
fazer Fui tolhida pelo  
preconceito Se eu extinguir  
quero renascer  
Num país que predomina o preto”  
(Jesus, 1996, p.33 *apud* Dinha; Fernandez, 2014, p. 82).

## RESUMO

Esse trabalho teve como objetivo analisar os pressupostos filosóficos e fundamentos metodológicos da educação básica no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), com foco para o ensino de Geografia em uma perspectiva antirracista. Nesse sentido, buscamos identificar os marcos legais comprometidos com uma Educação Antirracista no Brasil, no período de 2003 a 2022; analisar o Projeto Pedagógico (PP), no que diz respeito ao ensino de Geografia no SCMB, elaborado para o quinquênio 2021-2025; e sistematizar como Projeto de Intervenção, uma Proposição de Diretrizes Didáticas para o Sistema Colégio Militar do Brasil, que entrelace a área da Geografia com uma Cultura Educacional Antirracista. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio da análise de documentos de ensino coletados em arquivos digitais do SCMB e de pesquisa bibliográfica fundamentada em estudos antirracistas e nos parâmetros legais da Educação no Brasil. À luz da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), assim como de discussões antirracistas que vêm sendo produzidas no campo da educação e do ensino de Geografia, nossas análises foram guiadas pelos estudos de Bento (2022), Cavalcanti (2012), Diangelo (2018), Fraga (2009), Freire (1996), Gomes (2017), Hernandez (2005), hooks (2017), Kendi (2020); Laraia (2009), Miranda (2020), Candau (2008), Munanga (2009; 2006; 2003), Ribeiro (2019), Santos (2007; 2004), entre outros autores. As diretrizes propostas envolvem o compromisso com um ensino de Geografia implicado com o reconhecimento da participação da população negra no processo civilizatório local e global; por uma geografia que vá na contramão da história única e que coloque em xeque o mito da democracia racial, assim como os mitos sobre o continente africano, seus povos e seus descendentes. Desejamos contribuir com outra percepção de educação voltada para o ensino da Geografia no Sistema Colégio Militar do Brasil.

**Palavras-chave:** Lei nº 10.639/2003; Educação antirracista; Currículo de Geografia; Sistema Colégio Militar do Brasil - (SCMB).



## **ABSTRACT**

This work aimed to analyze the philosophical assumptions and methodological foundations of basic education within the Brazilian Military School System (SCMB), with a focus on teaching Geography from an antiracist perspective. In this sense, we sought to identify the legal milestones committed to Antiracist Education in Brazil from 2003 to 2022; analyze the Pedagogical Project (PP) concerning the teaching of Geography in the SCMB, prepared for the 2021-2025 period; and systematize, as an Intervention Project, a Proposition of Didactic Guidelines for the Brazilian Military School System that weaves together the field of Geography with an Antiracist Educational Culture. This is a qualitative research, conducted through the analysis of teaching documents collected from digital SCMB archives and a bibliographic survey based on antiracist studies and legal parameters of Education in Brazil. In light of Law No. 10.639/2003 and the National Curricular Guidelines for Education on Ethnic-Racial Relations (2004), as well as antiracist discussions in the field of education and Geography teaching, our analyses were guided by the works of Bento (2022), Cavalcanti (2012), Diangelo (2018), Fraga (2009), Freire (1996), Gomes (2017), Hernandez (2005), hooks (2017), Kendi (2020), Laraia (2009), Miranda (2020), Candau (2008), Munanga (2009; 2006; 2003), Ribeiro (2019), Santos (2007; 2004), among others. The proposed guidelines involve a commitment to Geography education that acknowledges the participation of Black populations in local and global civilizational processes; advocating for a Geography that challenges the single story and questions the myth of racial democracy, as well as myths about the African continent, its peoples, and its descendants. This work aims to contribute to a different perspective on education focused on Geography teaching within the Brazilian Military School System.

**Keywords:** Law No. 10,639/2003; Antiracist Education; Geography Curriculum; Brazilian Military School System (SCMB).

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAN	Academia Militar das Agulhas Negras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDINN	Coletivo de Intelectuais Negros e Negras
CEDEPA	Conselho de Ensino da DEPA
CM	Colégio(s) Militar(es)
CMS	Colégio Militar de Salvador
DECEX	Departamento de Educação e Cultura do Exército
DEPA	Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial
EB	Exército Brasileiro
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
EsPCEx	Escola Preparatória de Cadetes do Exército
Estb Ens	Estabelecimento de Ensino
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IME	Instituto Militar de Engenharia
IR	Instruções Reguladoras
IREC	Instruções Reguladoras do Ensino por Competências
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LEE	Lei de Ensino do Exército
MD	Ministério da Defesa
MNU	Movimento Negro Unificado
PED	Plano de Execução Didática

PNPIR	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PSD	Plano de Sequência Didática
PTTC	Prestador de Tarefa por Tempo Certo
QCO	Quadro Complementar de Oficiais
TEN	Teatro Experimental do Negro
R-69	Regulamento dos Colégios Militares
SCMB	Sistema Colégio Militar do Brasil

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
1.1 CORPO-TERRITÓRIO	10
1.2 CONTEXTO DA PESQUISA	15
<b>2. METODOLOGIA</b>	<b>20</b>
<b>3. O SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL - SCMB</b>	<b>26</b>
3.1 CRIAÇÃO DOS COLÉGIOS MILITARES DO BRASIL - CM	28
3.2 O COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR - CMS	30
3.3 O PROJETO PEDAGÓGICO (PP) DO SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL - SCMB .....	33
<b>4. VINTE ANOS DE LEI 10.639/03 NO BRASIL: POR UMA CULTURA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA .....</b>	<b>39</b>
4.1 BREVE RESGATE HISTÓRICO DAS CONQUISTAS POLÍTICAS EM UMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA .....	41
4.2 VINTE ANOS DA LEI 10.639/03	45
4.3 POR UMA CULTURA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO	51
<b>5. GEOGRAFIA E ANTIRRACISMO NA EDUCAÇÃO</b>	<b>62</b>
<b>6. PROJETO DE INTERVENÇÃO: DIRETRIZES DIDÁTICAS 71 ANTIRRACISTAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL.....</b>	<b>71</b>
6.1 POR UMA GEOGRAFIA IMPLICADA COM O RECONHECIMENTO 74 DA PARTICIPAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO PROCESSO CIVILIZATÓRIO LOCAL E GLOBAL.....	74
6.2 POR UMA GEOGRAFIA INTERSECCIONAL QUE VÁ NA CONTRAMÃO DA HISTÓRIA ÚNICA .....	78
6.3 POR UMA GEOGRAFIA QUE COLOQUE EM XEQUE O MITO DA 82 DEMOCRACIA RACIAL E OS MITOS SOBRE O CONTINENTE AFRICANO, SEUS POVOS E SEUS DESCENDENTES .....	82
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>87</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Pra começo de conversa, considerando que todo texto parte de um corpo, que parte de um território, fundamentada em estudos antirracistas e feministas, entendo ser importante iniciar apresentando o meu lugar de fala, assim como o contexto em que nasce esse constructo de pesquisa. Na sequência, apresentaremos os objetivos, a relevância desse estudo e como esse trabalho está sendo organizado.

A epígrafe de Carolina Maria de Jesus que abre esta dissertação destaca a ferida colonial que ainda segue presente, não reparada. A escolha de iniciarmos com a denúncia do racismo brasileiro se sustenta na compreensão de que aprendemos com a autora sobre a importância de nos implicarmos com a construção de uma educação antirracista, por justiça social.

### 1.1 CORPO-TERRITÓRIO<sup>1</sup>

Nasci em Salvador-Ba, mas cresci entre a minha cidade natal e a cidade de Cachoeira, município do Recôncavo Baiano, terra da minha mãe e dos meus avós maternos. Lá aprendi a subir e a descer ladeiras, como a ventania que sentencia a sua força e só para desafiar o tempo ainda serpenteia as margens do rio Paraguaçu que majestosamente reina nesse lugar. Na metrópole, morava na periferia, no bairro do Largo do Tanque, lugar de muitas mães, muitos filhos e filhas, poucos pais, dinheiro escasso, carências de afetos e trabalho duro. A minha família era composta por quatro mulheres, mas na maioria das vezes havia muito mais pessoas coabitando cantos minúsculos de uma mesma casa que ganhava ares de brisa doce e imensidão pela força e coragem da minha mãe.

Na infância, gostava de cozinhar, tomar conta das outras crianças do bairro, ler, escrever e brincar fantasiando espaços educativos em que eu era a professora. Assim, tenho a lembrança de ter sido encantada pelos

---

<sup>1</sup> Como sintetiza Miranda (2020), “Corpo-território é um texto vivo que sente o mundo, degusta as emoções, toca e respira as cosmopercepções. Corpo-território apreende que os atravessamentos das experiências nos levam a trocar de pele, alcançar outras corporalidades e expandir nossas concepções de mundo” (p.64).

movimentos da docência ainda muito pequena. Tal expressão, que não conhecia e que, a partir das lembranças dos afetos perdidos, só muito mais tarde passou a atravessar as minhas escolhas, possibilitando a elaboração de novos movimentos em meu corpo-político ao imprimir em diferentes e diversos territórios a história com fluidez do meu pensar, sentir e agir. E aí, nessa roda gigante, as minhas escolhas passaram a ganhar forma e conteúdo, favorecendo a construção de um caminho profissional ancorado na arte de ensinar e aprender, sempre!

Ainda jovem, buscando encontrar relações entre a vida na comunidade em que morava e aquela que perpassa e preenche os livros didáticos através das imagens, formas e cores inebriantes, fui aprendendo a conviver com o contraditório e a identificar algumas maneiras de coexistir no espaço escolar. Uma dessas possibilidades estava contida no ato de sonhar. Essa descoberta criou espaços internos para grandes diálogos com o mundo afora e me fez encontrar fortes argumentos para seguir em frente e, sonhando, acreditar que poderia criar e/ou me conectar com outras realidades para além daquelas vividas por mim naquele espaço-tempo, e a docência estava nesse caminho!

Nesse emaranhado, ainda que achasse estranha a estrutura que alicerçava a escola como instituição, acreditava na sua importância como elemento de transformação social e torcia pela chegada do tempo em que seria possível reverberar o que de mais valioso eu tinha aprendido na sala de aula: o manifesto do afeto e do acolhimento que foram ensinados a mim pelas minhas professoras, Anita e Luzia, das séries iniciais do Ensino Fundamental. Essas memórias estão presentes nas minhas águas internas há mais de quarenta anos com muita intensidade e nitidez e, nos momentos de frustração, agem como bálsamo que acalenta e me motivam a continuar tecendo a minha história de vida singular e plural.

Mais tarde, ainda que pouco soubesse sobre as performances do ensino superior e dos caminhos necessários para trilhar e ingressar em uma universidade, fui aprovada com quase dezessete anos, em 1986, no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Católica de Salvador. A universidade compunha um cenário considerado inusitado para os estudantes da escola pública diante das diversas variáveis que nos impediam de almejar

esse lugar. Estudei em uma Universidade particular tendo que semestralmente demonstrar a minha condição de pobreza para continuar tendo os meus estudos financiados pelo governo federal e no final do curso de graduação fui anistiada. Nesse percurso sentia a dificuldade de estudar a noite, trabalhar durante o dia e transitar em um espaço-formador tão alheio à minha existência que quase me fez desistir de sonhar em ser professora.

Uma década depois de ter ingressado na universidade, passei a ministrar aulas como professora de Geografia da educação básica da rede federal de ensino, lotada no Colégio Militar de Salvador, Instituição Militar que faz parte do Sistema Colégio Militar do Brasil. No momento, também estou como Coordenadora do ensino de Geografia para os anos finais do Ensino Fundamental, função que já assumi outras vezes no colégio. Simultâneo a essa jornada, entre os anos 2000 e 2008, também fui professora concursada da rede estadual de ensino, ministrando aula no Colégio Estadual Cidade de Curitiba, localizado no bairro do Engenho Velho de Brotas, nesta cidade. Apesar dos férteis encontros que ocorreram naquele espaço-tempo, por vezes tão diversos e desafiadores e da alegria em compartilhar o que desbravava naquele momento como possibilidades de ensinamentos e aprendizagens dentro da Geografia Escolar, o pedido de exoneração do cargo tornou-se uma necessidade, pois com dois filhos pequenos, a saga de ser professora sessenta horas estava ruindo as minhas estruturas físicas e emocionais.

Iniciei a minha carreira docente buscando me atentar à necessidade de estar sempre aberta às novas tramas, pontos e cores que atravessam o cotidiano das pessoas dentro e fora da escola, pois sabia que estava em um espaço educativo diferenciado e que seria necessário ver, rever, adaptar o currículo escolar aos caminhos diversos que são pertinentes e caracterizam uma sociedade. Assim, já sabia da importância do acolhimento e das trocas de afeto no espaço escolar, pois é fácil recordar da importância desses atos na minha formação. Essa condição passou a ser um farol para as minhas práticas pedagógicas e ao mesmo tempo um grande desafio! Contudo, não desisti de levar para a sala de aula o debate de assuntos e temas socialmente relevantes. Nessa trilha, me deparei com questões que até aquele momento não tinham sido problematizadas por mim e muito menos pelos agentes de ensino

que constituíam os meus pares: comecei a observar o quanto nosso ensino era baseado em uma “única história”, em uma única visão do mundo, na ancoragem de um único grupo social em detrimento de outras possibilidades de vida, do silenciamento, do apagamento e, muitas vezes, da morte dos outros grupos sociais. Com esses questionamentos, resolvi dar continuidade à minha formação docente. Assim, em 2010, fui aluna do Curso a Distância de Formação Para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, realizado pelo Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia, elaborando um Projeto Pedagógico, denominado *Mãos Negras na Contemporaneidade* juntamente com a professora de História Maria Virgínia Santana.

O meu desejo de continuar estudando cresceu junto com o objetivo de encontrar maneiras para imbricar o Currículo da Geografia da educação básica às questões tão caras para a sociedade na atualidade, como aquelas relacionadas à raça, racismo, discriminação, igualdade, identidade, equidade, gênero, diferenças, meio ambiente, entre outros. Em 2012, fui aprovada no Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades ofertado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde concentrei os meus estudos no Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM). Lá, fui acolhida por grandes mestras que me ensinaram a transitar entre a teoria e a prática, concedendo espaços para muitas reflexões sobre a minha condição no mundo. Contudo, precisei interromper a graduação por questões pessoais, mas festejo sempre o encontro potente que tive com essas mulheres.

Na continuidade desse movimento, entre os anos de 2012 e 2013, fui supervisora no Colégio Militar de Salvador do PIBID/UFBA através do Projeto Interdisciplinar Teatro, Educação, Meio Ambiente e Arte (TEMART), coordenado pelo Professor Fábio Dal Gallo e, nesse itinerário, interagi com alunos da graduação de Geografia, Teatro, Música e da escola de Belas Artes, promovendo diversas atividades interdisciplinares, como a atividade intitulada *Mitos Africanos e Mitos sobre a África*, desenvolvida no âmbito do 8º Ano do Ensino Fundamental, que combatia a desinformação contida e impregnada nos livros didáticos de Geografia sobre a história do continente africano, seu povo e a diáspora africana, através de textos potentes e emancipatórios pautados no



fortalecimento de identidades referenciadas em seus aspectos positivos. Essa abordagem se deu de forma transversal ao currículo escolar a partir das brechas encontradas no mesmo.

Em 2014, fui aluna do Curso de Pós-Graduação em Arte e Educação, pelo Centro de Estudos Avançados em Pós-Graduação e Pesquisa, defendendo o Projeto *A Imagem no Ensino de Geografia: A Percepção da Paisagem Africana Através da Fotografia de Sebastião Salgado*. Neste contexto, mais uma vez, foi possível caminhar, conhecer e dialogar com diferentes abordagens sobre a história do continente africano, desbravando o continente através da fotografia, na perspectiva de enxergar e ver o que ainda não se tinha mirado sobre a África.

A partir desse percurso, passei a refletir ainda mais sobre as diferentes questões que atravessam a sociedade brasileira e reverberam na escola, atravessando nossos alunos, professores, gestores e tantos outros sujeitos dentro e fora dos muros da escola. Nessa perspectiva, a educação para as relações étnico-raciais se apresenta como uma das pautas mais importantes para a construção de um país mais democrático, menos desigual, e firme no combate ao racismo estrutural.

Nesse contexto, como professora da educação básica, mulher cisgênero branca, me indago todos os dias, ancorada na fala da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, “que projeto de sociedade estamos construindo com o nosso ensino?”. Diante desse questionamento e dos desafios pertinentes a ele, tenho buscado o letramento racial através da pesquisa e do diálogo com escritores (as) negros (as), na busca do conhecimento, das trocas de experiências, na aprendizagem de práticas pedagógicas que resultem na elaboração de ações educativas pensadas a partir da diversidade, igualdade e equidade. Com essas motivações, chego ao Mestrado Profissional em Educação: Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, pela Universidade Federal da Bahia – UFBA para ampliar a discussão dessa temática e assegurá-la no meu exercício como professora de Geografia da educação básica.

## 1.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A construção do território, a formação cultural e socioeconômica do Brasil estão ancoradas na participação de diferentes povos, sobretudo, dos povos africanos de diferentes etnias que foram trazidos à força para essa porção do continente americano, configurando um dos casos mais cruéis de migração forçada da história do mundo. É real e muito importante a participação da população negra na construção do país, apesar das tentativas de invisibilidade dessa história.

A exclusão dessa perspectiva histórica no currículo dos diferentes e diversos espaços educativos no país diminui a importância da participação do povo negro na composição étnica da população brasileira, na construção do território, na formação da sociedade, da cultura e da economia do país. A tentativa cruel de apagar essa existência insere-se na concepção do pensamento colonial, branco, universal, estrutural e institucional. Vivemos em um país que violou e segue violando os direitos da população negra de muitas formas. De acordo com o 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), 62% das vítimas de feminicídio são mulheres negras, 84% das vítimas em intervenções policiais são negros e as principais vítimas das mortes violentas intencionais no Brasil, representam 76,9% da população negra, 50,2% são jovens entre os 12 e 29 anos e 91,4% do sexo masculino.

O racismo é um mal em todos os seus aspectos e é responsabilidade de toda a sociedade combatê-lo. O racismo é uma construção social contra o negro, empreendido pelos colonizadores europeus nas américas desde o século XV, como parte do projeto de universalização da branquitude europeia. Entre os séculos XVIII e XIX, o Iluminismo influenciou a criação do racismo científico na Europa, reforçando a hierarquia racial pautada na superioridade e inferioridade racial, cujo parâmetro era a cor da pele, o que repercutiu em todas as instâncias da sociedade brasileira e reverbera até os dias atuais.

Dados mais recentes do Censo Demográfico revelaram que 55,5% da população se identifica como preta ou parda no Brasil (IBGE, 2022)<sup>2</sup>. Este resultado reflete um novo perfil étnico-racial da população brasileira, fruto de questões demográficas e, sobretudo, motivada pelos movimentos sociais e educacionais na perspectiva do letramento racial para o enfrentamento do racismo liderado historicamente pelo Movimento Negro e, recentemente, pelo Estado brasileiro através das políticas afirmativas. Apesar dos obstáculos cotidianos advindos de diferentes segmentos e instituições da sociedade brasileira, tais políticas e movimentos deságuam na valorização do povo negro, imbuídos na positivação da história, identidade e cultura.

Neste contexto, Bento (2022) reitera que “respondendo à dimensão estrutural do racismo em nossa sociedade, a população negra também se organiza em coletivos de natureza diferente, e, assim, a semente dos quilombos não para de crescer” (p. 39-40). Em outros cantos, na dimensão da representação da população negra como “sujeitos do conhecimento”, Ribeiro (2019) destaca que “o apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais contribui significativamente para a pobreza do debate público, seja na academia, na mídia ou em palanques políticos”. E complementa, “se somos a maioria da população, nossas elaborações devem ser lidas, debatidas e citadas” (p. 64).

Há cerca de vinte anos a Lei nº 10.639/2003 foi sancionada. Sua existência, juntamente com a Lei 11.645/08, tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados. Essa legislação alterou a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Com a inclusão do Art 26º na LDB, também em 2008, ficou decretado que

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da

---

<sup>2</sup> É importante ressaltar que houve um atraso considerável e proposital na produção e publicização do último Censo 2022/2023, o que impacta, inclusive, no planejamento e execução de políticas públicas.

África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

Posteriormente, em 2013, ficou determinado que “os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada Sistema de Ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996/2013).

Essas legislações destacam a importância do desenvolvimento e fortalecimento de políticas de reparação e ações afirmativas para a população afrodescendente no Brasil, assim como a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas da educação básica, e, mesmo assim, ainda observa-se a permanência de grandes desafios, dúvidas e resistências de diferentes atores dentro e fora da escola que não foram superadas para colocar em prática uma relação de ensino e aprendizagem que tenha como compromisso ressignificar a história do negro no nosso país de forma que repercuta na elaboração de práticas pedagógicas ancoradas na educação antirracista.

Nesse sentido, emerge cada vez mais a importância da construção de diálogos críticos e positivos sobre a História e Cultura Africana e Diaspórica, das vivências e de práticas pedagógicas que priorizem outras vozes, outros corpos, outros modos de pensar, ser e estar no mundo para além do domínio da visão eurocêntrica de mundo, deslocando o olhar da educação universal e homogênea para a superação das opressões raciais e construção de uma sociedade mais justa e igualitária, a fim de praticar e efetivar a descolonização do nosso olhar sobre o continente africano.

No espaço da sala de aula, lugar de troca de afetos, conhecimentos e saberes, nós, professores, somos provocados, muitas vezes, pelos alunos a

perceber e a identificar a existência de um grande distanciamento entre o Currículo Escolar praticado e as demandas sociais vigentes que, quase sempre, estão refletidas nos olhos dos estudantes. No âmbito da Geografia da educação básica essa constatação ainda é comum às propostas pedagógicas elaboradas e colocadas em prática. Essa percepção alinhada à importância da escola no combate ao racismo repercutiu na necessidade de contribuir para uma efetiva educação antirracista na sociedade brasileira, particularmente no âmbito do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB).

Nesse contexto, observo na prática como professora de Geografia da educação básica, da rede federal de ensino, há cerca de vinte e seis anos ministrando aula no Colégio Militar de Salvador (CMS), instituição pública de ensino vinculada ao Ministério da Defesa (MD) e mantida pelo Exército Brasileiro (EB), sendo um dos colégios pertencentes ao SCMB, que o Currículo de Geografia carece de propostas pedagógicas que contemplem as premissas de uma educação antirracista baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, de 2004, que se faz tão necessária e urgente na sociedade brasileira e legalmente estabelecida pela Lei nº 10.639, desde o ano de 2003 e pelo Art.26º-A, da LDB (2013).

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os pressupostos filosóficos e fundamentos metodológicos da educação básica no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), com foco para o Ensino de Geografia em uma perspectiva antirracista. Para tanto, buscamos especificamente: a) identificar os marcos legais comprometidos com uma educação antirracista no Brasil, no período de 2003 a 2022; b) analisar o Projeto Pedagógico (PP) do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), elaborado para o quinquênio 2021-2025, à luz da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), de 2004; c) Sistematizar, como Projeto de Intervenção, uma Proposição de Diretrizes Didáticas que entrelace a área da Geografia com uma Cultura Educacional Antirracista.

As perguntas que abrem os caminhos para o desenvolvimento dessa pesquisa são as seguintes: i) A Lei nº 10.639/2003 é contemplada no Projeto Pedagógico (PP) do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)? ii) Quais as

possíveis intersecções dos direcionamentos da Lei nº 10.639/2003 com o ensino de Geografia no SCMB; iii) Como o Currículo de Geografia pode contribuir para uma Educação Antirracista no âmbito do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) de acordo com os parâmetros legais de ensino neste Sistema?

À luz da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), assim como, a partir das discussões antirracistas que vêm sendo produzidas dentro e fora da Geografia, desejamos contribuir com a desconstrução dos mitos de racialização sobre o continente africano, seus povos e seus descendentes. Bento (2022), Cavalcanti (2012), Diangelo (2018), Fraga (2009), Freire (1996), Gomes (2017), Hernandez (2005), hooks (2017), Kendi (2020); Laraia (2009), Miranda (2020), Candau (2008), Munanga (2003; 2006; 2009), Ribeiro (2019), Santos (2004; 2007), entre outros, são as/os autoras(es) escolhidos para dialogar sobre as questões pertinentes e atribuídas ao tema em análise.

O trabalho encontra-se organizado em capítulos e seções, incluindo esta introdução. No próximo capítulo, apresentaremos os caminhos metodológicos. Na sequência (terceiro capítulo), trataremos do Sistema Colégio Militar do Brasil. No quarto capítulo, buscaremos fazer um breve resgate histórico das legislações antirracistas produzidas no Brasil, falar sobre os vinte anos da Lei 10.639/03 e alguns dos caminhos que vêm sendo construídos para uma cultura antirracista na educação escolar. No quinto capítulo, veremos algumas das possíveis contribuições da Geografia Escolar nesse processo e, por fim, apresentaremos uma proposição de diretrizes didáticas que entrelace a área da Geografia com uma cultura educacional antirracista na educação básica.

## 2. METODOLOGIA

Esse estudo trata de uma pesquisa qualitativa que se constrói no universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes das pessoas envolvidas na pesquisa (Minayo 2009, p. 21). Essa abordagem, ainda de acordo com Minayo (2010), além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a “grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de reflexões, no aprofundamento das leituras já existentes, durante a investigação” (p. 57).

Para Tuzzo e Braga (2016), a pesquisa qualitativa,

enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigorosamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques, sugere que a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador um vasto campo de possibilidades investigativas que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (p. 142).

O *locus* desta pesquisa é o ambiente do ensino de Geografia no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). Essa escolha é fruto da minha atuação como professora e coordenadora do ensino de Geografia no Colégio Militar de Salvador (CMS), a saber, um dos colégios pertencentes ao referido segmento escolar da educação básica, diante da percepção da invisibilidade e/ou ausência da implementação da Lei 10.639/03, nas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da sala de aula no Colégio. Tal observância traduz o Currículo de Geografia do Sistema Escolar, pois os documentos de ensino praticados são os mesmos para todos os colégios do sistema, que ainda descuida da importância da abordagem antirracista nas suas escolhas teóricas. Essa lacuna escancara as mais diferentes e diversas dificuldades encontradas pelos professores diante das disputas retóricas que mascaram a diversidade humana estampada dentro e fora do colégio.

Enquanto professora-pesquisadora-participante, no sentido de quem pensa o ensino da Geografia cotidianamente, nos últimos 26 anos, conforme destacado anteriormente, essa pesquisa também é ancorada nas minhas experiências, memórias e movimentos formativos decorrentes do processo de ensino e aprendizagens que envolvem professores, alunos, gestores, família e demais integrantes da comunidade escolar ao longo desse tempo de atuação na instituição; e também ancorada na minha vivência enquanto sujeito presente e não indiferente aos emaranhados que caracterizam a vida em sociedade. Sociedade essa marcada por aspectos socioeconômicos, culturais, raciais, ambientais, territoriais, geopolíticos, entre outros.

Ainda que eu faça parte de uma instituição escolar que apresenta especificidades que a diferencia de outros espaços educativos formais, ela continua sendo uma escola pública que oferece a educação básica a milhares de jovens, moradores de diferentes unidades federativas do Brasil. Ainda que esteja legalmente ancorada em leis, diretrizes, regulamentos, portarias, resoluções e normas internas, pressupõe-se, que não possa se abster dos parâmetros legais e normativos fundantes da educação brasileira, como a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas últimas alterações em vigor.

Neste sentido, Campos; Júnior (2024), afirmam que

Políticas e sistemas educacionais também precisam ser sempre submetidas à análise e interpretações críticas, para que essas possam indicar tanto as implicações na adequação curricular e nos espaços acadêmicos de formação, quanto, e principalmente, avaliar os impactos no cotidiano escolar e as possibilidades de transformação da sociedade (p. 53).

Os caminhos que foram sendo trilhados para o desenvolvimento deste trabalho tentaram dialogar, sobretudo, com as dificuldades encontradas para a produção de dados da pesquisa no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), sistema de ensino fundamentado nos valores e nas tradições do Exército Brasileiro (EB), sua instituição mantenedora e vinculado ao Ministério da Defesa (MD).

Nessa direção, os procedimentos metodológicos utilizados envolveram o mapeamento dos marcos legais comprometidos com uma educação



antirracista no Brasil, no período de 2003 a 2022; na análise do Projeto Pedagógico (PP) do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), elaborado para o quinquênio 2021-2025, coletado no site do EB e a pesquisa bibliográfica fundamentada na importância da educação antirracista, nos parâmetros legais da educação no Brasil, no conhecimento das ideias de raça e racismo no Brasil e no mundo e nas contribuições do ensino da Geografia para uma educação antirracista.

Inicialmente, fizemos a revisão bibliográfica, a fim de acessarmos os estudos já existentes sobre o tema, alguns alcances desses estudos, sobre a existência ou não de lacunas, com vistas a contribuir com a construção de conhecimentos no campo educacional. Optamos pela pesquisa bibliográfica a partir da seleção de escritos elaborados, principalmente, por autoras e autores negros que discutem a problemática em suas intersecções e na área da Geografia.

Na sequência, fizemos o mapeamento dos marcos legais que defendem a necessária garantia do acesso a uma educação antirracista; e a análise documental do Projeto Pedagógico (PP) do Sistema de Ensino elaborado para o quinquênio 2021-2025, versão editada no mês de julho de 2021, elaborado pela Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA) e pelo Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX). O PP analisado está em vigência e a escolha por esse documento para estudo ocorreu em função da visibilidade dada ao documento de ensino pelo Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). De acordo com Sá Silva, Almeida e Guindani (2009), “a análise documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (p.05), selecionados como campo da pesquisa.

Buscamos fazer a análise do Projeto Pedagógico (PP) do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), a partir do estudo da legislação que referencia o Projeto Pedagógico (PP), assim como, a partir da análise dos pressupostos filosóficos, fundamentos metodológicos e Currículo de Geografia para a educação básica apresentados por esse documento de ensino, na perspectiva de uma educação antirracista prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), alterada pela Lei n. 10.639/03.

Também tratamos sobre algumas das barreiras, dos desafios e possibilidades da prática da Lei 10.639/03, na matriz curricular de Geografia da educação básica, no SCMB e percepções presentes no meu corpo-território oriundas desse espaço vivido para uma interação com o que está posto, na perspectiva de aventar a possibilidade de construção de práticas pedagógicas respaldadas também numa cultura afro-brasileira.

Por fim, a proposta para uma intervenção neste campo, se entrelaça ao desejo e a necessidade de diálogo. Para Costa e Ghisleni (2021)

É importante ressaltar a perspectiva da intervenção como aquela que enfatiza estudos diretamente voltados para a vida profissional dos mestrados, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa relacionada com seu campo de atuação e que, na maioria das vezes, é desenvolvida diretamente no seu local de trabalho. Ou seja, é necessário que o pesquisador se debruce na análise de uma questão específica, que faz parte de seu universo profissional e carrega, portanto, marcas, posições, posicionamentos e relações de poder. Da inserção do pesquisador no cotidiano do campo empírico, origina-se um conjunto de questões que envolvem o pesquisador enquanto sujeito (p. 3).

Considerando que as orientações gerais para a escrita e produção do Projeto de Intervenção, do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP), para o curso de Mestrado Profissional em Educação (MPED), não assumem um papel de obrigatoriedade quanto à natureza, ao percurso e à produção dos trabalhos, não possuindo, portanto, características normativas, nos permitimos fazer alguns questionamentos. O principal deles, envolveu o desejo de não somar com uma perspectiva prescritiva, como é comum em produções acadêmicas e políticas educacionais, considerando muitas vezes as/os profissionais da educação básica como cumpridoras de tarefas, executoras de procedimentos.

Em estudos de Hetkowski (2016), sobre a identidade dos mestrados profissionais, é possível compreender que estes “devem se voltar para a atividade profissional dos mestrados” e defendemos que existem muitas formas de se fazer isso. Ribeiro (2005; 2006), ao pensar aproximações e diferenças entre o mestrado profissional e o acadêmico, explica que no mestrado profissional, além da imersão na pesquisa, propriamente dita, para

que se acesse com profundidade o fenômeno envolvido, seu compromisso também se sustenta na práxis pedagógica, o que deveria ser compromisso também de um mestrado acadêmico, no entendimento marxista de que a prática é o critério da verdade.

Nessa direção, fizemos como escolha teórico-política, não propor um Plano de Sequência Didática (PSD) ou um Plano de Execução Didática (PED) específicos e comuns ao Sistema de Ensino em pauta, como uma receita que ao ser aplicada produziria x coisa. Este trabalho não é sobre a produção de um manual antirracista.

Compreendemos que nossas perspectivas antirracistas não são restritas apenas a uma determinada etapa do processo de escolarização, mas carece ser um compromisso presente na educação básica como um todo. Nesse sentido, embora minha atuação docente tenha se concentrado no Ensino Fundamental, propomos sistematizar, como Projeto de Intervenção, uma proposição de diretrizes didáticas que entrelace o ensino da Geografia com uma cultura educacional antirracista no Sistema Colégio Militar do Brasil. Diretrizes, no sentido de possibilidade de caminhos, rumos, trilhas, guias, orientações, compromissos éticos, a partir da síntese das intersecções de mundos que tive acesso até o presente momento. Isso também se ancora na compreensão de que a construção de uma práxis antirracista na sociedade em que vivemos, com a história não reparada que ainda impera, é tarefa complexa, que demanda movimento constante.

Nesse trabalho, partilho algumas orientações de referências antirracistas, as quais tive acesso, que me ajudaram a olhar para o ensino de Geografia e a nossa responsabilidade nesse fazer de um modo diferente do que aprendi na minha formação inicial, mas sei que ainda há muito para acessar e reparar, transformar, vivenciar na prática, sobretudo na instituição em que atuo.

Devido aos limites de tempo e condições objetivas, não será possível vivenciarmos a proposta de diretrizes que será apresentada mais adiante, produzindo de fato uma pesquisa interventiva/participante, mas esta poderá servir de inspiração tanto para as minhas, como para outras práxis pedagógicas futuras.

O compromisso ético e social do professor com a sua atuação desperta o desejo do aprimoramento dos seus conhecimentos e saberes abrindo portas para a chegada de novas ideias e também de desafios que servem de aporte para a construção de possíveis caminhos para o exercício da docência. Nessa trajetória, o ato de pesquisar, muitas vezes precedida por inúmeras angústias e reflexões, torna-se necessário revelando a formação de um professor-pesquisador que tende a fazer do espaço educativo e da sua formação um estudo contínuo para o reconhecimento da imensidão que compõe e atravessa a relação de ensino-aprendizagem (Oliveira, 2019).

A seguir, apresentaremos o Sistema Colégio Militar do Brasil, um breve resgate histórico de sua criação, assim como, da instituição escolar que atua, o Colégio Militar de Salvador e o Projeto Pedagógico que tem orientado o referido Sistema de Ensino.

### 3. O SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL - SCMB

O Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), de acordo com o Projeto Pedagógico (PP) do Sistema para o quinquênio 2021-2025, foi “idealizado para apoiar a família militar”, e apresenta como finalidade “(...) ministrar a educação básica, nos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e no Ensino Médio”. O Sistema abrange os Colégios Militares (CM) que têm como natureza, em consonância com a Lei de Ensino do Exército, em seu artigo 7º “peculiaridades que os diferenciam dos estabelecimentos oficiais de ensino e os qualificam juridicamente como instituições educacionais sui generis” (Art. 3º, do R-69)<sup>3</sup>.

De acordo com a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), criada em 07 de fevereiro de 1973, pelo Dec nº 71823, visando atender às necessidades de caráter técnico-normativo do Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX), este incumbido de superintender as atividades do Ensino Preparatório e Assistencial no Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM)”, o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) é composto por 15 (quinze) Colégios distribuídos entre as cinco macrorregiões geográficas do Brasil, a saber, Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), Colégio Militar de São Paulo (CMSP), Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), Colégio Militar de Fortaleza (CMF), Colégio Militar de Manaus (CMM), Colégio Militar de Brasília (CMB), Colégio Militar de Recife (CMR), Colégio Militar de Salvador (CMS), Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH), Colégio Militar de Curitiba (CMC), Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF), Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), Colégio Militar de Santa Maria (CMSM), Colégio Militar de Belém (CMBEL), Colégio Militar da Vila Militar (CMVM).

Essa distribuição geográfica, de acordo com o Projeto Pedagógico do Sistema, “lhes conferem características diferentes, mas que se unificam por meio de uma visão sistêmica” (p. 7). Essa condição destacada repercute na existência de documentos de ensino, como um Currículo Escolar único, praticado em todos os colégios pertencentes ao Sistema. Uma das razões para essa padronização defendida pelo Sistema é poder assistir aos alunos, filhos e dependentes dos

---

<sup>3</sup> <https://cmbh.eb.mil.br/images/arquivos/docscalu/R69.pdf>

militares em trânsito, estando subordinado à Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), órgão do Exército Brasileiro, responsável pelo planejamento e condução do ensino nos Colégios Militares, que apresenta como missão institucional “planejar, coordenar, controlar e supervisionar a condução da educação preparatória e assistencial e a avaliação do processo ensino-aprendizagem nos Colégios Militares (CM)”.

A educação preparatória e assistencial faz parte do cerne da origem e da finalidade do Sistema, assim como, caracteriza o ensino elaborado e praticado no âmbito dos Colégios Militares (CM). Para o Sistema, as prerrogativas do ensino preparatório se dividem em dois sentidos: “o lato e o stricto”. Em relação ao que é denominado como “sentido lato” é exposto pelo Projeto Pedagógico (PP) que “o ensino preparatório prepara para a vida”. “Preparar para a vida é capacitar todos os discentes à busca ética da felicidade e da realização pessoal, entendendo como em aberto essa capacitação”. No “sentido stricto”, é descrito que o ensino preparatório “deve habilitar todos os alunos ao prosseguimento dos estudos, seja pelo despertar das vocações militares - em especial para o ingresso na EsPCEEx e no IME -, seja pela preparação aos processos seletivos ao ensino superior” (R-69).

O ensino assistencial, por sua vez, irá abarcar em seu construto os argumentos que lograram êxito na criação dos Colégios Militares. Ou seja, “a busca do equacionamento das vicissitudes inerentes à profissão militar, das dificuldades impostas à família castrense que impactam o moral da tropa”. Nesse sentido, seguindo as premissas de uma educação denominada assistencial e preparatória, o SCMB, ao longo da sua história, amplia sua capacidade de atuação, criando um nicho educacional no país, a priori, voltada para os filhos de militares. Como afirma a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial,

Os Colégios Militares têm, hoje, o seu ensino valorizado por uma destinação preparatória à Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), ao Instituto Militar de Engenharia (IME), à Escola Naval (EN), à Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), à Academia de Força Aérea (AFA), ao Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), dentre outros estabelecimentos de ensino militares, além dos vestibulares às diversas instituições de ensino superior e civis, sem perder a sua característica assistencial de acolher órfãos e dependentes

de militares, de acordo com os critérios estabelecidos no Regulamento dos Colégios Militares (R-69).

Como nos conta a história, a militarização está presente no SCMB como fundamento político-pedagógico, desde a sua fundação. A seguir, faremos um breve resgate histórico, a fim de contextualizar para quem está se aproximando agora da formação dos Colégios Militares do Brasil (CM).

### 3.1 CRIAÇÃO DOS COLÉGIOS MILITARES DO BRASIL - CM

O desejo de criar espaços formais de educação para os filhos de militares em exercício remonta ao século XIX, período marcado por importantes fatos históricos no Brasil, como: a Independência do Brasil; a elaboração da primeira Constituição Brasileira; a Guerra do Paraguai (Guerra da Tríplice Aliança); a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República, entre outras lutas populares, revoltas e revoluções. Havia por parte dos militares, segundo site do Departamento de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), o pleito pela criação de uma instituição educacional que fosse responsável pela educação dos filhos e órfãos dos militares mortos em combate. Neste ínterim, em 1840, por meio de decreto, é colocado em pauta a criação do Colégio Militar do Imperador. Contudo, essa tentativa de criar um “colégio para os filhos necessitados dos capitães e oficiais subalternos, no Arsenal de Guerra da Corte”, não vingou.

Em seguida, em 1853 e 1862, foram criados novos argumentos para a criação dos Colégios Militares. Luís Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias, então Senador do Império, defendia que “além da pensão a garantir o sustento, a educação oficial “evitaria a indigência” de seus órfãos, caso eles sucumbissem na frente de batalha”, mas, mais uma vez, a iniciativa não prosperou. Duque de Caxias nasceu em 1803, no estado do Rio de Janeiro, sendo considerado mais tarde um importante militar e político no período da monarquia brasileira. Obteve o mais alto título da nobreza brasileira concedido por Dom Pedro II e “em 1849, com a inauguração do panteão da avenida Presidente Vargas, em frente ao prédio do Ministério da Guerra, Duque de

Caxias passou a ser festejado como patrono do Exército brasileiro”, como afirma (Souza, s/d).

O primeiro Colégio foi fundado em 1889, no Rio de Janeiro, no ano da Proclamação da República, a partir do Decreto nº 10.202, de 9 de março do mesmo ano. Ou seja, um ano após a “abolição” da escravatura. Com a denominação Imperial Colégio Militar, atual Colégio Militar do Rio de Janeiro, com destaque para o seu caráter assistencial, assumiu a missão de educar os órfãos da Guerra do Paraguai e os filhos dos militares efetivos, reformados e honorários do Exército brasileiro e da Armada. Em 1912, foram criados mais dois Colégios Militares: o de Porto Alegre e o de Barbacena, dando continuidade ao pleito dos militares da ativa, que vigora até o presente momento, sobre a importância do Estado brasileiro salvaguardar as suas respectivas famílias. Contudo, a história de criação dos colégios militares é marcada por “avanços e recuos” decorrentes das reações adversas advindas da classe política do país de tempos em tempos.

Em 1989, os brasileiros voltaram a votar para presidente depois de quase três décadas. Com os ventos da mudança, o Exército também flexibilizou suas regras nos Colégios Militares (Moisés, 1990). Pela primeira vez em um século, passou a permitir alunas para cumprir as mesmas atividades curriculares dos meninos. O referido Sistema adota duas formas de ingresso nos Colégios Militares: por amparo regulamentar e por concurso público. O ingresso por amparo, especificado no Regulamento dos Colégios Militares (EB 10-R-05.173), 2ª Edição, aprovado pela Portaria – C Ex nº 1714, de 5 de abril de 2022, “destina-se aos dependentes de militares das Forças Armadas e das Forças Auxiliares, que sofrem os reflexos das obrigações profissionais dos pais em razão das peculiaridades da carreira”.

Por concurso público, o ingresso se dá por meio de Concurso de Admissão ao 6º Ano do Ensino Fundamental e, em algumas escolas do Sistema, também ao 1º Ano do Ensino Médio, a partir da realização de duas provas: matemática e língua portuguesa. De acordo com o site do Exército Brasileiro (EB), para ingressar no 6º Ano do Ensino Fundamental, exige-se ter menos de 12 (doze) anos em 1º de janeiro ou completar 10 (dez) anos até 31 de dezembro, referente ao ano da matrícula e em relação ao 1º, exige-se ter



menos de 16 anos em 1º de janeiro ou completar 14 anos até 31 de dezembro, referente ao ano da matrícula.

Nos Colégios Militares o corpo docente é composto por servidores civis da esfera federal de ensino, militares da ativa que podem ser temporários ou de carreira, militares da reserva e, em alguns casos, há a presença também dos professores da rede estadual de ensino, como acontece no Colégio Militar de Salvador (CMS). A carga horária didática pode variar entre 20 e 40 horas com dedicação exclusiva.

Com o breve histórico apresentado sobre a origem dos Colégios Militares (CM), é possível entender que a construção do referido Sistema de Ensino ocorreu a partir dos interesses de um determinado grupo social, perpassou por diferentes conjunturas da história política brasileira e pretendeu constituir-se a partir das lacunas apresentadas pela educação no país. Desse modo, é possível concluir também que existem diferenças estruturais entre as escolas públicas regulares, as escolas cívico-militares, que expandiu sua atuação em território nacional, recentemente, em função do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), que no governo atual foi descontinuado pelo Ministério da Educação (MEC), as escolas das polícias estaduais e os CM. As diferenças incluem, principalmente, o tipo de financiamento, forma de ingresso, gestão e proposta didático-pedagógica.

### 3.2 O COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR - CMS

É nesse espaço escolar que integra o SCMB que inicio as minhas andanças como professora de Geografia concursada da rede federal de ensino para a educação básica, com muitas inspirações, incertezas e convicções dos desafios que viriam pela frente como consequência de uma prática docente implicada e engajada com o social. A partir desse lugar, passo a conhecer mais de perto o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) e parto para um movimento constante de tensão e reflexão sobre o que ensinar? Como ensinar? E para quê?

O Colégio Militar de Salvador foi criado em 28 de janeiro de 1957, de acordo com as informações veiculadas no site institucional, pelo então

Presidente da República Juscelino Kubitschek, atendendo ao pedido do então Governador do Estado da Bahia, Dr. Antônio Balbino de Carvalho<sup>4</sup>. Localizado inicialmente, de forma provisória, em Pitangueiras, no bairro de Brotas, num antigo casarão cedido pelo Governo do Estado da Bahia, posteriormente foi transferido para o bairro da Pituba, em 2 de julho de 1961. Em 1988, com o então Presidente da República José Sarney, o Colégio foi desativado, reabrindo em 1993, beneficiado por um convênio firmado entre o Exército Brasileiro e o Governador do Estado da Bahia, Antônio Carlos Magalhães, que se mantém até os dias atuais.

Desde a reabertura, o Colégio Militar de Salvador (CMS) conta com o apoio do Governo do Estado da Bahia através do Acordo de Cooperação firmado entre o Governo do Estado da Bahia e o Comando do Exército Brasileiro. Esse Acordo possibilitou a construção de um novo pavilhão de aulas e garantiu o repasse anual de um determinado número de vagas no CMS para alunos indicados pelo Estado e, por outro lado, o Estado se comprometeu a ceder, quando solicitado, um certo número de professores do seu quadro permanente para fazer parte temporariamente do corpo docente da Instituição. Essa condição possibilitou uma “terceira” forma de ingresso ao Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), que é característico do CMS. Esses alunos ingressam sem necessidade de participar do concurso público anual e são designados também como alunos amparados. De acordo com as orientações gerais, este Acordo prevê que

O candidato deverá encaminhar a solicitação de vaga à Casa Militar do Governo do Estado da Bahia. O processo seletivo é regulado pelo Governo do Estado, cabendo ao Colégio Militar de Salvador apenas efetivar a matrícula. O processo de seleção é de total responsabilidade do Governo, conforme prevê a Cláusula Quarta do Acordo De Cooperação e caso o candidato selecionado pelo Governo do Estado não preencha os requisitos que são estabelecidos pelo Regulamento dos Colégios Militares (R-69), o Colégio Militar de Salvador solicitará ao Governo do Estado que encaminhe o próximo candidato selecionado.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Antônio Balbino de Carvalho Filho foi um político brasileiro, governador da Bahia, ministro do Brasil e senador da República. Nascido em Barreiras, Bahia em 1912, viveu até 1992.

<sup>5</sup> [https://esfcex.eb.mil.br/images/menu\\_cms/secretaria\\_ca/matricula/18\\_Orientacoes\\_Governo\\_d\\_o\\_Estado\\_20\\_v2.pdf](https://esfcex.eb.mil.br/images/menu_cms/secretaria_ca/matricula/18_Orientacoes_Governo_d_o_Estado_20_v2.pdf)

Em 1994, o CMS passou a funcionar juntamente com a Escola de Administração do Exército (EsAEx), na atualidade denominada, Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEEx) e reinicia suas atividades escolares atendendo a cerca de sessenta e cinco alunos, entre meninas e meninos do 6º Ano do Ensino Fundamental, selecionados através do exame de admissão realizado no ano de 1993.

Na atualidade, O Colégio Militar de Salvador (CMS) atende, aproximadamente, 700 (setecentos) alunos matriculados entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, composto por alunos concursados e amparados. Possui pavilhões de aulas e de administração próprios e um diretor de ensino, denominado Comandante do Colégio.

Em 2007, O Colégio Militar de Salvador (CMS) completou cinquenta anos de existência. A revista Comemorativa ao Jubileu de Ouro do Colégio enfatizou a importância da participação daqueles que fizeram e/ou fazem parte da Instituição, como seus alunos, professores, auxiliares e gestores, destacando o Colégio no cenário baiano e nacional a partir dos êxitos obtidos em diferentes modalidades de exames, tais como: Olimpíadas do Conhecimento, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A narrativa dominante sobre a qualidade do ensino no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) costuma enaltecer a educação prestada pela Instituição. De fato, são muitos os estímulos e infraestrutura colocada à disposição do alunado para angariar êxito nos seus estudos. Contudo, deve-se levar em consideração o perfil socioeconômico e familiar dos alunos que compõem o Sistema e o processo seletivo a que muitos deles são submetidos.

Muitos alunos ingressam nos Colégios Militares (CM) advindos do setor privado da educação, outros se aperfeiçoaram em curso preparatório para serem selecionados pelo Sistema e um expressivo número de alunos são filhos de oficiais do Exército Brasileiro e de outras forças armadas, como Marinha e Aeronáutica. Seu quadro docente também é relevante, uma vez que é composto por professores concursados da rede federal de ensino com titulações acadêmicas que estão entre especialistas, mestres e doutores. Hoje,

no CMS temos aproximadamente 40 professores civis, sendo cinco docentes da área de Geografia para o Ensino Básico.

### 3.3 O PROJETO PEDAGÓGICO (PP) DO SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL (SCMB)

O Projeto Pedagógico (PP) do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) é produzido pelo Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX) e pela Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), em conformidade com a gestão do Comandante do Exército. O primeiro PP do Sistema foi elaborado para abarcar o período de 2016-2020 e serviu de referência para a criação do PP atual, com vigência para o quinquênio 2021-2025. De acordo com o PP analisado, “a atualização das informações e a reorientação do processo educativo frente às mudanças contextuais de todo o PP do SCMB, com seus três Marcos acontecerá a cada cinco anos, sendo o próximo ciclo os anos entre 2026-2030”.

O Projeto Pedagógico (PP) que está em exercício no Sistema é objeto de estudo da presente pesquisa e apresenta em seu escopo a legislação que ampara a Educação Básica no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), definida pela Lei de Ensino do Exército (LEE) - Lei nº 9.876, de 08 de fev 1999; Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 Dez 1996; Regulamento da Lei de Ensino do Exército - Decreto nº 3.182, de 23 Set 1999; Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024); Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), 1997; Lei nº 13.415, de 16 Fev 2017; Portaria MEC nº 1.210, 20 de Nov 2018; resolução n.º 3 CNE/CEB, de 21 de Nov 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio; Diretriz do CHEFE do Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX), 2020; Normas de Planejamento e Gestão Escolar - (NPGE), 2020, Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA); OSv n. 015 - SEÇ ENS/DEPA, de 25 de junho de 2020.

O PP apresenta também os Marcos que estabelecem os parâmetros da educação no Sistema, a saber o Marco Conceitual que expressa “aquilo que a Instituição (Exército Brasileiro) entende como sendo o ideal de aluno, conteúdo,

recursos diversos (humanos e simbólicos), abordagem pedagógica, etc”. O Marco Situacional, “identifica, explicita e analisa os problemas, necessidades e avanços presentes na realidade social, política, econômica, cultural, educacional e suas influências nas práticas educativas da escola” e, por sua vez, o Marco Operacional, “apresenta as propostas e linhas de ação, enfrentamentos e organização da escola para a aproximação do ideal delineado pelo Marco Conceitual” (p. 6 -7).

A fundamentação teórica presente na estrutura pedagógica do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), de acordo com o PP, está ancorada nas premissas do que é um projeto pedagógico definido por Vasconcellos (2008), como sendo

(...) o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção de uma identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. Enquanto processo, implica a expressão das opções da instituição, do conhecimento e julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para concretizar o que se propõe a partir do que vem sendo; e vai além: supõe a colocação em prática daquilo que foi projetado, acompanhado da análise dos resultados (p. 6).

Ainda sobre o arsenal que compõem as diretrizes da Educação Básica no âmbito do Exército Brasileiro, o PP discorre sobre os Pressupostos Filosóficos que identificam a natureza, a finalidade, a filosofia, os valores, os objetivos e a subordinação do ensino nos Colégios militares, assim como, os aspectos Metodológicos e o Currículo do Ensino Fundamental e Médio. Assim, nas estruturas que alicerçam a educação básica no Sistema, os Pressupostos Filosóficos “destacam uma educação baseada nos valores e tradições do Exército Brasileiro” e afirma que

Do ponto de vista institucional, os Colégios Militares apresentam-se como organizações militares que funcionam como estabelecimentos de ensino da educação básica, com a finalidade de atender ao Ensino Preparatório e Assistencial, apresentando regime jurídico diverso dos estabelecimentos públicos pertencentes ao sistema regular de ensino, o que caracteriza - segundo relatório do Ministro do Supremo Tribunal

Federal em julgamento da Ação direta de Inconstitucionalidade n. 5.082 (ADI 5.082/18 DF) – uma natureza **sui generis** aos Colégios Militares em relação ao ensino público em estabelecimentos oficiais (PP, 2021-2025, p. 14-15).

Por conseguinte, a natureza do Ensino nos Colégios militares também é marcada por um conjunto de valores que “possuem na meritocracia, na valorização do princípio da autoridade e na tradição as bases de sua prática pedagógica propulsora de um ensino de qualidade e de vanguarda” (PP, 2021-2015, p.18). Nesse contexto, está também incluso outros valores considerados fundamentais para o Sistema, tais como: Respeito; Camaradagem; Lealdade; Patriotismo; Civismo; Espírito De Corpo ou Sentimento de Pertença; Princípio da Autoridade; Disciplina; Valor à Família; Aprimoramento Técnico-Pessoal e Fé na Missão Do Exército.

Em consonância com as diretrizes em pauta, o Sistema afirma que os seus objetivos educacionais estão “ sintetizados com precisão” no Art 4º do regulamento dos Colégios Militares (R-69), que são:

- I - permitir ao aluno desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, sociais e patrióticos que lhes assegurem um futuro de cidadão patriota, cômscio de seus deveres, direitos e responsabilidades, qualquer que seja o campo profissional de sua preferência;
- II - propiciar ao aluno a busca e a pesquisa continuada de informações relevantes;
- III - desenvolver no aluno a visão crítica dos fenômenos políticos, econômicos, históricos, sociais, e científico-tecnológicos, ensinando-os, pois, a aprender para a vida e não mais, simplesmente para fazer provas;
- IV - preparar o aluno para refletir e compreender os fenômenos e não, meramente, memorizá-los;
- V - capacitar o aluno à absorção de pré-requisitos fundamentais ao prosseguimento dos estudos acadêmicos e não de conhecimentos supérfluos que se encerram em si mesmos;
- VI - estimular o aluno para a saudável prática de atividade física, buscando o seu desenvolvimento físico e incentivando a prática habitual de esporte; e
- VII - despertar vocações para a carreira militar.

Em vista disso, as diretrizes que estão sendo apresentadas sobre o ensino no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) imprimem características peculiares à educação básica nos Colégios Militares (CM), que destacam a existência de um conjunto de Colégios que destoam do ensino praticado em

outras redes públicas de ensino no país. Contudo, é um Sistema de Ensino que oferta a educação básica para um número considerável de alunas e alunos, portanto com a missão de educar jovens no cenário da sociedade brasileira, ainda que a sua finalidade esteja voltada amplamente para a educação preparatória e com destaque para o grande volume dos seus valores educacionais destinados ao fomento da carreira militar, a educação básica e assistencial também são apresentadas como o cerne da educação no Sistema.

Com esta perspectiva, a continuação da análise do PP buscou encontrar, de modo resumido, possibilidades de diálogo entre os Pressupostos Filosóficos (quanto à natureza, finalidade, ensino assistencial, filosofia, valores fundamentais, objetivos e perfil do aluno) e os Fundamentos Metodológicos (concepção de educação, concepção de ensino, concepção de currículo e elementos do currículo) com um fazer da Geografia escolar crítica que abarque as diretrizes de uma educação antirracista em curso no país.

Nesse âmbito, logo ao empreender como Objetivos Educacionais do SCMB a “reflexão”, a “compreensão dos fenômenos”, o desenvolvimento da “visão crítica dos fenômenos políticos, econômicos, históricos, sociais e científico-tecnológicos” (p.21), o Projeto Pedagógico (PP) do SCMB abre brechas para a interlocução com uma educação crítica, com conhecimentos, valores e direitos humanos capazes de ir na contramão de qualquer injustiça social e/ou racial, independente do casulo que se pretenda criar. Neste contexto, a intersecção das diretrizes da Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) com o Currículo de Geografia da Educação Básica no Sistema, se torna possível respaldado nos próprios marcos conceituais do SCMB.

A continuação da pesquisa também oportunizou a análise de outros tópicos do Projeto Pedagógico (PP) do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), referente ao seu marco conceitual que possibilitou a articulação de uma educação pautada nos valores do Exército Brasileiro com a pauta das políticas afirmativas que, segundo o Ministério da Educação (MEC) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, afirma que o mesmo tem como objetivo corrigir injustiças, eliminar discriminações e

promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro (Brasil, 2004, p.5).

Optamos por transcrever, sucintamente, alguns trechos do PP que podem servir de referência para a reflexão, sensibilização e manifestação de ações estruturais e pedagógicas no âmbito do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) como proposição para uma educação crítica compactuada com a “alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo (Brasil, 2004, p.5), quem sabe inspirando um fazer pedagógico na Geografia escolar, assim como também em outras áreas do conhecimento da educação básica que reconheçam a importância de uma educação antirracista em todos os cantos.

Segundo o PP do SCMB em vigor, em 28 de fevereiro de 2012, por meio da portaria nº 137 - Cmdo Ex, é aprovada a Diretriz para o Projeto de Implantação do Ensino por Competências no Exército Brasileiro (p.12) que é enfatizada como uma grande mudança que

Principalmente, para as ações didático-metodológicas destinadas à formação do aluno do Colégio Militar que precisam estar em consonância com a legislação vigente (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Parâmetros Curriculares Nacionais). [...] Os termos competências e habilidades constam nos PCN desde 1988, com o propósito de inverter a ação pedagógica da escola tradicional propedêutica e conteudista [...] (p.13).

A citação acima reflete a importância da implementação dos parâmetros legais da educação básica com as propostas metodológicas de ensino praticadas nas escolas do país. Outra importante análise refere-se à natureza do ensino nos Colégios Militares (CM). O Regulamento dos Colégios Militares (R-69) descreve os CM como “organizações militares (OM) que funcionam como estabelecimentos de ensino (Estb Ens) de educação básica, com a finalidade de atender ao Ensino Preparatório e Assistencial” (p.14). O Art. 83 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) também é mencionado, destacando que “o ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino” (p. 14). Contudo, “ministrar a educação básica, nos anos finais do



Ensino Fundamental (do 6º ao 9º) e no Ensino Médio” (p.15), é a Finalidade do ensino no SCMB descrita no PP.

Assim, ainda que importantes conceitos para o debate das relações raciais no Brasil como exercício para combater o racismo dentro e fora da escola, como raça, racismo, discriminação, identidade, diferença, diversidade, igualdade, desigualdade, entre outros, não estejam diretamente presentes nas premissas que estabelecem o *core*<sup>6</sup> do Projeto Pedagógico (PP) do SCMB foi possível identificar caminhos e brechas que podem e devem ser trilhados para esse fim no marco conceitual do Sistema. Apostamos também que a direção seja comprometida com a defesa de que a educação básica oferecida esteja em consonância com os parâmetros legais do nosso país.

---

<sup>6</sup> \*Centro

#### **4. VINTE ANOS DE LEI 10.639/03 NO BRASIL: POR UMA CULTURA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO**

As políticas públicas antirracistas vigentes no contexto da educação brasileira, até o presente momento, não abarcaram “a totalidade das reivindicações propostas pelo Movimento Negro (MN). A Lei 10.639, por exemplo, foi publicada somente em janeiro de 2003, muito tardiamente (Oliveira, 2018, p.1). Contudo, foi uma conquista conjunta dos movimentos e dos militantes negros, formados no pós-abolição, como a Frente Negra Brasileira, criada em 1931 e extinta em 1937, por Decreto de Getúlio Vargas; e o Movimento Negro Unificado, criado em 1978, “que ajudou a transformar as propostas relacionadas à educação e às outras áreas sociais e de conhecimento em palavras de ordem, ao mesmo tempo que acelerou o processo de elaboração de políticas públicas contra o racismo” (Oliveira, 2018, p.1).

Sobre os movimentos de resistência da população negra, Munanga (2006), destaca que “na luta pela construção da cidadania muito sangue foi derramado” e ainda lembra a Revolta da Chibata; o Teatro Experimental do Negro - TEN; o Movimento das Mulheres Negras, como movimentos contemporâneos estruturantes das conquistas advindas “da resistência negra no contexto histórico e social do país”. Nesse movimento, ressalta-se também a “instauração do dia 20 de novembro que nos remete à memória de Zumbi dos Palmares e a “criação e vida da imprensa negra, um instrumento de luta política e de expressão intelectual da comunidade negra” (Munanga, 2006, p.84).

A construção de uma pauta nacional voltada para a desmistificação do mito da democracia racial no país marca a atuação histórica do povo negro no seu movimento de resistência que caracteriza o passado e o presente dos africanos e afrodescendentes no Brasil. Munanga (2006) considera a importância de se “refletir sobre o processo de luta do povo negro no Brasil e desmitificar a ideia de que após a assinatura da Lei Áurea (que aboliu a escravidão) a situação dos negros, descendentes de africanos escravizados no Brasil, tornou-se harmoniosa e estável (p.83). O autor ainda ressalva que “o fato de serem libertados por força da lei não garantia aos negros os mesmos direitos de fato e todas as oportunidades dadas aos brancos em nosso país” e, acrescenta, afirmando que “no decorrer do processo histórico pós-abolição, além da não-integração do ex-escravizado e seus

descendentes na sociedade brasileira, o Brasil foi construindo um processo complexo de desigualdade social” (p.83).

No entanto, de acordo com os estudos realizados pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e o Instituto Alana, intitulado “Lei 10.639/2003: A Atuação das Secretarias Municipais de Educação no Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, após 20 anos da promulgação da Lei”, chama atenção que a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira sejam abordadas majoritariamente apenas no mês em que se celebra o dia da Consciência Negra (2023, p.74)<sup>7</sup>.

Mesmo após 20 anos de alteração da LDB, observamos que o desafio dessa transformação ainda está posto em abordagens básicas, quando os resultados da pesquisa apontam que os temas considerados importantes de serem trabalhados (como conteúdos sobre diversidade, cultura alimentar, vestimentas, entre outros) dizem respeito a discussões relevantes, porém podem ser identificados como mais confortáveis, em detrimento de tópicos como hierarquização de povos e saberes, espaços de poder e tomadas de decisão. Ou seja, ainda se escolhe refletir a educação para relações étnico-raciais sem que se pretenda rever a construção e manutenção de privilégios. Escolhas que podem revelar um arcabouço mais amplo para reflexão acerca da percepção de baixo apoio e engajamento para a implementação da lei (p. 76).

Neste capítulo, iniciaremos fazendo um breve resgate histórico sobre algumas conquistas no âmbito legislativo, fruto das lutas dos Movimentos Negros, e sobre o processo de construção da Lei 10.639/03. Na sequência, trataremos sobre a necessidade urgente de nos comprometermos com a construção de uma cultura antirracista na educação escolar.

#### 4.1 BREVE RESGATE HISTÓRICO DAS CONQUISTAS POLÍTICAS EM UMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

Antes de partirmos para as diretrizes da Lei 10.639/03, consideramos relevante ver e/ou rever alguns momentos importantes da história da legislação

---

<sup>7</sup> A pesquisa “Lei 10. 639/03: a atuação das Secretaria Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro brasileira” apresenta o retrato indicativo sobre como e se as secretarias construíram ou não condições em suas estruturas para implementar a lei e contemplar os currículos com seus conteúdos e práticas, como é previsto na Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Instituto Alana (2023).

brasileira e mundial sobre a temática, anteriores a 2003, visto como apoio e incentivo às práticas pedagógicas desenvolvidas em consonância com a EREER nas escolas.

Com o intuito de conhecer e/ou reconhecer alguns aportes legais neste âmbito, mas sem a pretensão de exaurir a discussão, inicio citando o documento elaborado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa (Gemaa), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, apresentado no formato de Linha do Tempo, sobre a luta antirracista ao redor do mundo, entre os anos de 1903 e 2014. Esse documento mostra um importante itinerário da mobilização da população negra e dos avanços das leis em prol da igualdade racial no planeta.

Na referida linha do tempo, entre citações de livros, filmes, declarações de direitos e protestos, o livro *As Almas de Gente Negra*, publicado em 1903, de Du Bois, é relacionado como uma das primeiras obras sociológicas sobre o tema e, neste contexto, a primeira referência ao Brasil data de 1987. Esse período, segundo o site *Alma Preta*, marca a “mobilização da militância negra para incluir propostas de emendas para a Constituição Brasileira, que viria no ano seguinte com artigos contra a discriminação” (s/p). O documento também cita o Artigo 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Declarando o óbvio, o documento destaca que “todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (s/p).

A mobilização negra contra as práticas desumanas impostas pela escravização do povo africano e seus descendentes no Brasil, que perdurou por quase quatro séculos, começou desde a chegada do primeiro navio negreiro pelas bandas de cá e segue movente, nas brechas das condições objetivas possíveis, até os dias de hoje. As revoltas e levantes que caracterizaram os movimentos de resistência, assim como, os atos de preservação da identidade e educação do povo negro estiveram presentes “nas formas individuais e coletivas, em senzalas, quilombos, terreiros, irmandades (SECADI, 2006, p 16).

No início do século XX, mais precisamente na década de 1940, conforme nos conta Malachias (2007)

o Teatro Experimental do Negro (TEN) foi fundado pelo economista e intelectual Abdias do Nascimento, que ficou indignado ao assistir na cidade de Lima (Peru) à peça Imperador Jones, escrita pelo autor afro-americano Eugene O'Neal e encenada por um ator branco pintado de preto. Naquele momento Abdias se deu conta que, no Brasil, ocorria o mesmo. O TEN foi a primeira companhia formada exclusivamente por atores negros, dentre os quais a atriz Ruth de Souza. O grupo encenou peças importantes e conquistou notoriedade internacional por questionar o racismo e a exclusão dos negros brasileiros (p.33).

Malachias (2007) também destaca que outras mobilizações na mesma direção também aconteciam em outros territórios

Outra dimensão de mobilização antirracista e anticolonialista foi o movimento Negritude, elaborado por poetas e intelectuais de expressão francesa como Aimé Césaire, Léon Damas, Alioune Diop e Léopold sédar Senghor. A negritude fortaleceu o movimento pan-africanista defendido por estadistas africanos como Kwame Nkrumah, Julius Nyerere e Jomo Kenyatta, e intelectuais como Franz Fanon, Albert Memmi, George Padmore. O pan africanismo tanto defendia o retorno a África quanto a criação de uma unidade africana capaz de se contrapor às ações coloniais da Europa. (p.34)

No ano de 1965, a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, no preâmbulo, acrescentou princípios já expostos “em outros documentos da ONU, que qualquer doutrina de superioridade baseada em diferenças raciais é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa” (Gema, 2022).

Voltando para o contexto do Brasil, em 3 de junho de 1951, a Lei nº 1.390, conhecida como lei Afonso Arinos, é considerada a primeira norma contra o racismo no país, pois conferiu o ato de contravenção penal a discriminação racial. Apenas na segunda metade do século XX, na perspectiva acadêmica, os trabalhos de Abdias do Nascimento, Clóvis Moura, Florestan Fernandes, Lélia Gonzalez, Otavio Ianni, Roger Bastide, entre outros, sobre as condições de vida da população negra no Brasil, fizeram contraponto às teorias de Sílvio Romero, Oliveira Viana, José Veríssimo, Nina Rodrigues e Gilberto Freyre.

No dia 8 de dezembro de 1969, através do Decreto nº 65.810, o Brasil assina o compromisso com a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Em 1983, Abdias do Nascimento (RJ), então deputado federal e um dos parlamentares que mais lutou pelo combate ao racismo, “propôs um projeto que previa a ação compensatória visando à implementação do princípio

da isonomia social do negro, especialmente quanto à oportunidade de trabalho, remuneração, educação e tratamento policial” (Pimenta, 2022).

A proposição ainda destinava a estudantes negros 40% das bolsas de estudo — do primário à pós-graduação — concedidas pelo Ministério da Educação, assim como pelas secretarias estaduais e municipais de educação. Na justificativa, Nascimento afirmava que os africanos não vieram para o Brasil livremente, como resultado de sua própria decisão ou opção e que era tempo da nação brasileira saldar essa dívida (Pimenta, 2022 - Fonte: Agência Senado)<sup>8</sup>.

Em 5 de outubro de 1988, uma nova Constituição Brasileira é promulgada e transforma o racismo em crime a ser punido com pena de prisão, por meio do Art. 5º, inciso XLII, regulamentado pela Lei 7.716/89, a Lei Caó que define os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor. “Tratou-se de um grande avanço em relação à Lei Afonso Arinos, de 1951, que trata o racismo como contravenção penal, passível apenas de multa e não de prisão”, destacada anteriormente (Dias, 2005, p. 55).

Denominada Carta Magna, Lei Fundamental da Nação, Lei Maior, também conhecida como “Constituição Cidadã”, por [...] “instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” [...] (Brasil, p. 1), a Constituição apresenta importantes contribuições para o debate sobre os direitos e deveres comuns a todos os cidadãos brasileiros.

Sob essa ótica, a Carta Magna no Art. 3º, inciso IV, afirma que um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil é promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (Brasil, 1988, p 3). Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, o Art. 5º da Constituição afirma que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988, p. 5). Ainda no Art. 5º, inciso XLII, é dito que a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.

---

<sup>8</sup> <<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/lei-de-cotas-dez-anos-da-norma-que-garantiu-direitos-e-derrubou-o-mito-da-democracia-racial>

O Art. 215 da Constituição também corrobora com a discussão ao afirmar que o “Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. Para tanto, os parágrafos 1º e 2º, dizem, respectivamente, que o “Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional; e a lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais” (Brasil, 1988, p. 141). Em seguida, a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, em seu Art. 1º, dispõe que “serão punidos, na forma desta lei os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” (Brasil, 1988).

No ano de 1993, a deputada Benedita da Silva (RJ) reforçou a importância de se garantir o percentual de 10% das vagas existentes em instituições de ensino superior para “os setores étnico-raciais socialmente discriminados”, que o projeto definia como estudantes negros e indígenas. Em 1995, enquanto senadora da república, Benedita defendeu a necessidade de se garantir 20% das vagas existentes no ensino superior para alunos carentes (Pimenta, 2022). Em 1997, mais uma vez, Abdias do Nascimento, agora como também senador, tornou a defender a política de cotas, mas apenas nos anos 2000, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) aprovou a Lei nº 3.524/2000, que reservou 50% das vagas para estudantes egressos de escolas públicas nas universidades estaduais fluminenses. E, em 2003, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), foi a primeira instituição de ensino superior a reservar cotas para estudantes negros no vestibular.

Ainda com o intuito de apresentar momentos históricos em escala local e global que foram importantes para a escalada dos processos de combate ao racismo, destaca-se o compromisso do Brasil assumido quanto às questões raciais, a partir da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas que foi realizada em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul, e contou com mais de 16 mil participantes de 173 países. A conferência resultou em uma Declaração e um Plano de Ação que expressam o compromisso dos Estados na luta contra os temas abordados (UNFPA Brasil/Declaração de Durban, 2001).

No que se refere à Educação, o Brasil assumiu os seguintes compromissos: igual acesso à educação para todos e todas na lei e na prática; adoção e implementação de leis que proibam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis da educação, tanto formal quanto informal; medidas necessárias para eliminar os obstáculos que limitam o acesso de crianças à educação; recursos para eliminar, onde existam desigualdades nos rendimentos educacionais para jovens e crianças; apoio aos esforços que assegurem ambiente escolar seguro, livre da violência e de assédio motivados por racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; estabelecimento de programas de assistência financeira desenhadas para capacitar todos os estudantes, independente de raça, cor, descendência, origem étnica ou nacional a frequentarem instituições de ensino superior (Brasil, 2006, p.20-21).

Esses marcos legais implicados com uma educação e com uma sociedade antirracista foram conquistados pelos movimentos negros e abriram caminhos para a promulgação da Lei 10.639 em 2003.

#### 4.2 VINTE ANOS DA LEI 10.639/03 NO BRASIL

A educação para as relações étnico-raciais resulta das lutas do Movimento Negro, “nas suas mais diversas formas de expressão e de organização - com todas as tensões, os desafios e os limites” (Gomes, 2017, p.18). Tendo início nas primeiras décadas do Século XX, o MN repercutiu em diferentes políticas para a reparação racial e superação do racismo no Brasil. Entre essas ações, pode-se destacar a implementação da Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas da educação básica da rede pública e privada. Essa Lei que, na prática, estabelece a obrigatoriedade do resgate da história da África e do negro no Brasil, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, de 2004, ressignifica e valoriza as formas de pensar, sentir e agir do povo negro.

Considerando que os passos para essa conquista vem de longe e a importância do Movimento Negro nessa luta, Nilma Lino Gomes (2017), destaca que

Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura,



práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (p. 22).

Neste contexto, a luta pela igualdade racial no país obtém força política com o aprimoramento dos debates entre o Estado e a sociedade brasileira organizada.

Em 2003, em função da publicação da Lei 10.639, a responsabilidade do Estado brasileiro no combate à desigualdade racial é ampliada a partir da obrigatoriedade imposta às escolas da “mudança do currículo escolar, incluindo a história dos afro-brasileiros, o debate sobre o conteúdo do livro didático e a formação dos professores [...]” (Oliveira, 2018, p. 1-2). Sob ótica semelhante, o Decreto n. 4.886, de 20 de novembro de 2003, institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), apresentando como objetivo geral a “redução das desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra, mediante a realização de ações exequíveis a longo, médio e curto prazos, com reconhecimento das demandas mais imediatas, bem como das áreas de atuação prioritária.

No campo dos objetivos específicos, destacam-se a “afirmação do caráter pluriétnico da sociedade brasileira, a reavaliação do papel ocupado pela cultura indígena e afro-brasileira, como elementos integrantes da nacionalidade e do processo civilizatório nacional, a implantação de currículo escolar que reflita a pluralidade racial brasileira, nos termos da Lei 10.639/2003”, e, ainda, defende a implementação de ações que assegurem a “proibição de ações discriminatórios em ambientes de trabalho, de educação, respeitando-se a liberdade de crença, no exercício dos direitos culturais ou de qualquer outro direito ou garantia fundamental e a capacitação de professores para atuar na promoção da igualdade racial” (PNPIR, 2003, s/p).

O referido Decreto, entre outros argumentos, considera que

Compete ao Estado a implantação de ações, norteadas pelos princípios da transversalidade, da participação e da descentralização, capazes de impulsionar de modo especial segmento que há cinco séculos trabalha para edificar o País, mas que continua sendo o alvo predileto de toda sorte de mazelas, discriminações, ofensas a direitos e violências, material e simbólica (Brasil, 2003).

Outro importante avanço foi obtido no campo da estrutura agrária brasileira, com o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que “regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o Art. 68 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias”. Seu Art. 2º, considera remanescentes das comunidades dos quilombos, “os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”.

De lá pra cá, outras conquistas foram construídas. Em 2010, a Lei 12.288, ratificou o compromisso de promover a inclusão e a participação efetiva da população negra e de assegurar a defesa de seus direitos individuais e coletivos. Além de definir o que é discriminação e desigualdade raciais, essa lei propõe a adoção de programas e políticas públicas, como as ações afirmativas que deram origem à “Lei de Cotas”. No ano de 2023, foram sancionadas a Lei 14.532, de 8 de julho, que incluiu injúria racial na Lei de Crimes Raciais e a Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como “Lei de Cotas” para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o Ensino Médio ou Fundamental em escola pública (Brasil, 2023).

Em síntese, as informações elencadas destacam a luta antirracista presente em diferentes instâncias da sociedade global, mas ainda incipiente e necessária para combater o racismo e promover a igualdade racial. Nessa ótica, reflito sobre os espaços de disputas que permeiam a discussão sobre raça e racismo nos rituais de gestão, ensino e aprendizagens em diferentes espaços educativos e percebo a importância da busca e do aprimoramento do conhecimento como guia para a construção de uma sociedade justa.

Apesar da implementação da Lei 10.639/03, os estudiosos e militantes do Movimento Negro ainda acompanham este processo de execução. Nota-se, a partir de diversos estudos (Oliveira, 2018; Borges, 2018), que as possibilidades de superação dos preconceitos vigentes no espaço escolar ainda não foram mitigadas

devido ao silenciamento dos professores e dificuldades estruturantes que têm inviabilizado a implementação da Lei 10.639/2003 dentro e fora das escolas. Borges (2018), no artigo intitulado “Perspectivas de Africanistas sobre o Ensino de História da África no Brasil após a Lei 10.639/03”, aborda os impactos da referida lei na Educação Básica, assim como destaca algumas das dificuldades perceptíveis envolvendo a fragilidade do processo de formação dos docentes e a preservação de privilégios culturais e religiosos da branquitude, que seguem tentando impor uma valorização etnocêntrica, além da posição política do Estado brasileiro (p. 164).

Em relação às dificuldades no âmbito da formação docente, Oliveira (2018) expõe de maneira contundente que

Um dos maiores desafios enfrentados por nossas universidades está em promover a crítica, às ferramentas epistemológicas globais e a necessidade de construir uma genealogia dos estudos subalternizados, articulada às reflexões em torno da categoria “afro” em um consequente diálogo com o contexto e com autores africanos e latino americanos auxiliando os jovens estudantes a criarem lastro para outras reflexões sobre a produção contra-hegemônica de conhecimento e desafiar as leituras etnocêntricas, monolíticas e centralizadoras da modernidade europeia/norte-americana (p. 2).

A história excludente e desigual que nos foi contada que está presente no currículo escolar de diferentes disciplinas da educação básica privilegiou a participação dos homens brancos e europeus na formação do Brasil, desprezando, intencionalmente, a participação dos povos africanos e das populações originárias. Para Miranda (2020) “parte dessa ideologia que reforça os currículos escolares pautados em epistemologias eurocêntricas tem sua fundamentação no Brasil colônia” (p. 59). Conforme destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana (Brasil, 2004 apud Miranda, 2020),

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (p. 7).

O Eurocentrismo correspondeu à lógica de construção do espaço geográfico e interpretação da realidade colonial e continua servindo de parâmetro para o cenário pós-colonial e, nesse sentido, produziu e segue produzindo miséria, desigualdades econômicas e sociais, aniquilando, subalternizando e hierarquizando corpos e mentes substanciado por uma ideologia branca e pelo modelo de crescimento econômico selvagem capitalista. A visão eurocêntrica consiste

Num tipo de visão unívoca de compreensão da realidade que predomina nos meios acadêmicos, políticos, culturais e educacionais, divide o mundo ocidental das demais regiões e reorganiza a linguagem do dia-dia de maneira binária. É um tipo de visão dualista, na qual são favorecidas perspectivas europeias, em detrimento das perspectivas elaboradas por outras culturas [...]. Como exemplo dessa visão dualista, na qual códigos culturais diferentes do padrão civilizatório europeu são classificados em termos de superioridade e inferioridade, as “culturas”, em detrimento da “Cultura” (leia-se aqui cultura europeia), foram opostas de maneira hierárquica. Podemos perceber tais oposições da seguinte forma: “nossas nações, as tribos deles; nossas religiões, as superstições deles; nossa cultura, o folclore dele; nossa arte, o artesanato deles; nossas manifestações, os tumultos deles; nossa defesa, o terrorismo deles (Shohat; Stam, 1996, p. 21).

Para Grosfoguel (2008, p. 19-20), “o ego-cogito cartesiano (“Penso, logo existo”) é o fundamento das ciências modernas ocidentais” e “ao criar um dualismo entre mente e corpo e entre mente e natureza, Descartes conseguiu proclamar um conhecimento não-situado, universal, visto pelos olhos de Deus”. E acrescenta, “ao esconder o lugar do sujeito da enunciação, a dominação e a expansão coloniais europeias/euro-americanas conseguiram construir por todo o globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, conseqüentemente, de povos superiores e inferiores”. Nesse sentido, Grosfoguel (2008) ainda afirma que

Passamos da caracterização de “povos sem escrita” do século XVI, para a dos “povos sem história” dos séculos XVIII e XIX, “povos sem desenvolvimento” do século XX e, mais recentemente, “povos sem democracia” do século XXI. Passamos dos “direitos dos povos” do século XVI (o debate Sepúlveda *versus* de las Casas na escola de Salamanca em meados do século XVI), para os “direitos do homem” do século XVIII (filósofos iluministas), para os recentes “direitos humanos” do século XX. Todos estes fazem parte de desenhos globais, articulados simultaneamente com a produção e a reprodução de uma divisão internacional do trabalho feita segundo um centro e uma periferia, que por sua vez coincide com a hierarquia étnico-racial global estabelecida entre europeus e não-europeus (p. 120).

Quinhentos e vinte e quatro anos depois da colonização europeia ao sul dos trópicos, a sociedade brasileira sofre com os estragos feitos por essa invasão que não se intimidou em furtar as nossas riquezas, dizimar os povos originários, escravizar diferentes povos africanos e seus descendentes e, entre outras explorações, forjar a existência de uma supremacia branca pautada na desumanização do povo negro. Diante da recorrência de uma “história única”, Leila Maria Hernandez (2005) traz à memória que

É recorrente nos compêndios que apresentam a ideia de uma história da civilização ocidental o equívoco no tratamento do referencial que diz respeito ao continente africano e às suas gentes. Estes se apresentam ligados à construção de um conhecimento, cuja gênese remonta ao século XVI, quando surge o racionalismo como método que se desenvolve e se consolida mais tarde, entre a segunda metade do século XVIII e a primeira metade do século XIX, passando a dominar o pensamento ocidental. Integra a constituição de um “saber moderno” que permeia a formulação de princípios políticos, éticos, e morais fundamentando os colonialismos do final do oitocentos. Seus efeitos prolongam-se até os nossos dias, deixando fortes marcas nas ciências humanas e, em particular, na antropologia e na historiografia sobre a África (p. 17).

Os “[...] efeitos do centramento produzido pela academia do Ocidente/Sul [...]” (Crescêncio, 2019, p. 39), ainda que de maneira incipiente, tem nos possibilitado refletir sobre as razões históricas e ideológicas que dificultam o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Nesse processo, a história oficial do Brasil e sua relação com o Atlântico-Sul também vem sendo revisada, ancorando-se na visão dos povos que estiveram presentes e participaram também da construção do Brasil e que tiveram seus espaços negados e foram subalternizados no cenário historiográfico brasileiro. Ainda assim, Gomes (2017) adverte que “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)” (p. 43).

Os passos que já foram dados, as barreiras e os desafios enfrentados nos caminhos da implementação da Lei 10.639/2003, na educação básica brasileira, após vinte anos da promulgação da referida Lei, precisam servir de aprendizado para a construção de estratégias implicadas com o seu êxito a partir das práticas pedagógicas decoloniais espalhadas pelo país.

A execução da Lei 10.639/2003 nas escolas demanda compromisso institucional, vontade política que garanta a apreensão dos conceitos e objetivos que integram a estrutura da educação para as relações étnico-raciais e a conscientização da comunidade escolar que inclui compromisso dos gestores, dos alunos, do corpo docente, da família e de toda a sociedade para a realização de tal tarefa.

#### 4.3 POR UMA CULTURA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Nesta seção, consideramos importante começar o diálogo, ainda que de forma incipiente, buscando “conhecer o real significado dos conceitos que estruturam a desigualdade - preconceito, racismo e discriminação” (Malachias, 2007, p. 11). Dos conceitos relacionados às relações raciais, destacamos os conceitos de cultura e de raça, entendidos enquanto não naturais, mas fruto de construção social e considerados estruturantes para à discussão em pauta. Tais proposições se apresentam como discussões inerentes a desconstrução do racismo, pois as crenças, os valores éticos e morais, a apreensão do que é feio ou belo, bom ou ruim, religioso ou profano, certo ou errado, entre outras questões, estão estampadas e imbricadas na cultura de um lugar, que produz identidades e elaboram parâmetros como espelhos que multiplicam imagens viciadas e ancorados em um único modelo social estabelecido através das relações de poder (Malachias, 2007). Um dos desafios, ao tratarmos sobre esses conceitos, envolve o fato de que se trata de conceitos polissêmicos, ou seja, conceitos que têm mais de um significado.

Laraia (2009), ao discorrer em seus estudos sobre o conceito antropológico de cultura, sinaliza que, justamente por se tratar de um conceito polissêmico, que segue em movimento, tanto no que diz respeito à evolução e a dinâmica em diferentes momentos históricos da humanidade, operacionalizar uma concepção de cultura é de grande complexidade. Segundo ele, o “desenvolvimento do conceito de cultura é de extrema importância para a compreensão do paradoxo da enorme diversidade cultural da espécie humana” e, acrescenta, que a “cultura influencia o comportamento social e diversifica enormemente a humanidade, apesar de sua comprovada unidade biológica” (p. 24). Laraia (2009) ainda evidencia que

No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico *Kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *Civilization* referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês *Culture*, que “tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro uma sociedade” (p.24).

Na linguagem patriarcal, que limita o ser humano ao homem, Laraia (2009) afirma que “o conceito de Cultura, pelo menos como utilizado atualmente, foi, portanto, definido pela primeira vez por Tylor”. Contudo, essa afirmação não encerra a discussão sobre o conceito pelas diferentes áreas do conhecimento humano na contemporaneidade, denotando um conceito vivo. O autor em diálogo com Ruth Benedict (1972), mais especificamente em seu livro *O Crisântemo e a espada*, destaca que a “cultura é como uma lente através da qual” o ser humano “vê o mundo” (Laraia, 2009, p. 67).

O segundo conceito que destacamos nesse capítulo é o de Raça, outro conceito que atravessa profundamente esse trabalho, trata-se de uma construção social e cultural que categoriza grupos humanos com base em características físicas, como cor da pele, textura do cabelo e traços faciais. Para o professor Kabengele Munanga (2003), “[...] como a maioria dos conceitos, o de raça tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e espacial”. Usado inicialmente no campo das ciências naturais para classificar os animais e vegetais, esse termo com o passar do tempo e em diferentes lugares foi também utilizado para evidenciar a diversidade humana e demarcar espaços de poder entre diferentes grupos sociais (p. 1), mesmo a ciência moderna tendo demonstrado que não há base biológica ou genética para a classificação rígida das pessoas em diferentes raças.

Os pressupostos para a explicação da origem do ser humano no planeta terra resultaram na elaboração de diversas teorias de cunho europeu, entre elas, as teorias denominadas monogenistas, que defendiam a unidade do gênero e o poligenismo, ao argumentar que devido à enorme diferença entre as raças elas não pertenciam à mesma raça humana. A presunção em destituir e limitar a ação das pessoas no espaço através de estereótipos marcados pelas relações de poder em

detrimento da sua fluidez, fez dos povos não europeus objetos de classificação e hierarquização ao longo da história da humanidade. De acordo com Amaral (2010),

O debate acerca do monogenismo x poligenismo foi retomado na segunda metade do século XIX, após a teoria de Darwin, congregando de um lado as sociedades de etnologia, que defendiam a visão unitária da humanidade através de uma filiação com o pensamento iluminista [...]. E de outro, os pensadores adeptos do darwinismo social, defensores do poligenismo, agrupados em torno dos centros de antropologia (p. 61).

No Brasil, a teoria poligenista ganha notoriedade através da obra do Conde de Gobineau<sup>9</sup>, *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*, publicado em 1855, na França. Para Amaral (2010) esta obra “seria a versão mais radical do determinismo racial” (p. 61). Nela, Gobineau defendia a existência de uma hierarquia racial, ao mesmo tempo em que condenava a miscigenação, pois de acordo com este, na miscigenação iria predominar as características negativas da “raça inferior”.

Césaire (2020) relata que esse livro, o mais famoso do francês Arthur de Gobineau, “teve imensa influência, no Brasil inclusive” e descreve que Gobineau

Em 1869, veio ao país em uma missão diplomática e ficou horrorizado com o que viu. Para começar, para seu azar, chegou ao Rio na época do carnaval. “Todo mundo aqui é feio, incredivelmente feio, como macacos”, “uma população totalmente mulata, corrompida no sangue e no espírito, assustadoramente feia. (...) Nenhum brasileiro tem sangue puro porque os casamentos entre brancos, índios e negros são tão generalizados que as nuances de cor são infinitas, causando a degeneração tanto nas classes baixas quanto nas altas”. Gobineau previu que a população brasileira iria desaparecer em 200 anos por causa da “degeneração genética”. Mas há ainda brasileiros que têm a certeza de que Gobineau os julgaria lindos (p. 68-69).

Nesse contexto, o Brasil inicia o seu processo de expansão territorial e de composição populacional e se estrutura como território e nação ancorado em preceitos desumanos dominantes em relação aos povos africanos e seus descendentes que, na contemporaneidade, são refutados pela sociedade científica global. Joel Rufino dos Santos (1990), ao pensar a questão do negro na sala de aula, afirma que o racismo é “[...] também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro, inspirada nas

---

<sup>9</sup> No livro *Discurso Sobre o Colonialismo* de Aimé Césaire (2020), Arthur de Gobineau (1816-1882) é denominado um “ideólogo racista” (p. 45) e “pioneiro do racismo científico” (p. 68).



diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê” (p.12).

Para Malachias (2007),

A pseudociência representada pelo racismo fundamentou, com eficácia, a ideia da existência de uma superioridade intelectual dos brancos sobre os demais grupos étnicos. Legitimado por estereótipos e fortalecido pelos preconceitos, o racismo se concretiza negativamente nas atitudes de discriminação, que exclui e impede as pessoas negras de terem oportunidades de estudo, trabalho e saúde da mesma forma que as pessoas brancas conseguem [...] (p. 37).

A ideia de raça no campo das ciências humanas dentro e fora do Brasil foi e continua sendo amplamente discutida sofrendo variações nos seus usos e abordagens ao longo do tempo e espaço histórico. A trajetória desse campo de estudo no contexto brasileiro foi demarcada “[...] pela distinção na perspectiva teórica e das diferenças de contexto histórico-político [...]” (Cirqueira, 2021; Santos, 2021, no prelo). Como nos conta Cirqueira (2021),

Ao longo de sua história e formação nacional, o Brasil esteve implicado em debates agudos sobre o ‘problema da raça’ (SEYFERTH, 2021; SCHWARCZ, 1993). Por um lado, o pensamento social brasileiro teve, como uma das suas principais questões, a ‘raça’. Pensadores como Silvio Romero, Oliveira Vianna, Gilberto Freyre, Florestan Fernandes dentre vários outros, buscaram explicar e, em alguns casos, resolver os dilemas da raça na sociedade brasileira (Cirqueira, 2021, p. 1, no prelo; Santos, 2021, p. 2, no prelo).

A influência europeia, assim como a participação estadunidense nesse debate, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, período marcado pela abolição do trabalho escravo e a Proclamação da República no Brasil, reforçou a ideia de raça como um dado de realidade biológica repercutindo no adensamento do processo de hierarquização das raças, atribuindo aos não-brancos o caráter de inferioridade, incapacidade, criminalidade e negação da humanidade. Situação emanada pelos colonizadores europeus aos diferentes povos africanos trazidos à força para o Brasil. Tal conduta, também se refletia na imagem construída sobre o continente africano, considerado pelos europeus como um espaço selvagem, primitivo, acometido pela fome e doenças tropicais. Ainda segundo Cirqueira e Santos (2021),

Os efeitos dessa interpretação racial na realidade social envolveram, primeiramente, a busca por justificar, explicar e naturalizar as estruturas de desigualdades e o controle da mão de obra no pós-abolição, período em que a institucionalidade da escravidão foi substituída pela fixidez e as determinações biológicas da racialidade (Schwarcz, 1993; Seyferth, 2021). Do ponto de vista prático, vinculando a racialidade aos destinos da nação, essa interpretação serviu para amparar politicamente o incentivo à migração europeia para o Brasil com o objetivo de branquear a população e o território (Correa, 2013), com fins de desenvolver o país (p. 4, no prelo).

Diante dessa perspectiva, Diangelo (2018) afirma que o “racismo tem estado entre os dilemas sociais mais complexos”. E acrescenta que, “mesmo não existindo raça biológica tal qual a entendemos, a raça como construto social tem profundo significado e molda todos os aspectos da vida”. Ao exemplificar a sua afirmação, o autor discorre que a raça influenciará se “sobreviveremos a nosso nascimento, onde provavelmente iremos viver, que escolas frequentaremos, quais serão nossos amigos e parceiros, que carreiras seguiremos, quanto dinheiro ganharemos, quão saudáveis seremos e até mesmo nossa expectativa de vida” (p. 27). Segundo o autor, perante a exposição, as pessoas negras serão aquelas que irão coabitar os piores espaços da escalada social imprimindo em seu corpo-território os registros decorrentes das mazelas sociais que, quando não matam, roubam a dignidade dessas pessoas.

No livro *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*, Gomes e Munanga (2004) questionam: “O Brasil, o que é afinal?” E afirmam que várias respostas poderiam ser elaboradas para responder tal indagação. Mesmo assim, estariam sempre incompletas diante da complexidade de análise da questão, mas consideram que “aprender e conhecer sobre o Brasil e sobre o povo brasileiro é aprender a conhecer a história e a cultura de vários povos que aqui se encontraram e contribuíram com as suas bagagens e memórias na construção deste país e na produção da identidade brasileira” (p. 11).

Ribeiro (2019) fundamentada em Santos (1983), também relembra que “a sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcando o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior” (p. 10). Essa visão dominante e hierarquizante das sociedades ocidentais e modernas está presente nos discursos hegemônicos que ainda reverberam e

dificultam contrariar o que está posto, na busca do conhecimento e compreensão de outras histórias que não foram contadas, como a efetiva participação da população negra na construção do Brasil. Para tanto, Ribeiro (2019) continua, “é necessário que façamos uma reflexão sobre as ideias que influenciaram as relações raciais no passado escravista brasileiro e as suas consequências” (p. 11). O debate sobre essa questão continua sendo necessário em função da persistência do racismo e todas as mazelas decorrentes dessa ação ilegal.

Kabengele Munanga (2017) afirma que o racismo é uma ideologia que ao se transformar em preconceito torna-se uma arma para dominar o outro. Nesse mesmo contexto, nos mobiliza ainda mais o fato de que “o racismo à brasileira mata duas vezes: mata fisicamente e mata a consciência, pois desmobiliza a sociedade em função do mito da democracia racial” (Munanga, 2017, p. 40). E nos suscita a continuar na luta contra o racismo quando destaca que “apesar de tudo o que já se falou sobre o racismo ele continua a ser um dos problemas marcantes da história da humanidade, todos os dias a gente escuta notícias sobre o racismo em algum lugar do mundo”. Assim, a escola como instituição de ensino abriga um importante papel na promoção de pedagogias que transformem essa realidade, incluindo as mais diferentes e diversas demandas sociais, a exemplo da igualdade racial e o combate ao racismo.

Djamila Ribeiro (2019), autora de *Pequeno Manual Antirracista*, defende na sua escrita que estar em questão um problema estrutural. Questão que impõe aos professores, educadores e sujeitos sociais o reconhecimento das discriminações raciais e a responsabilidade pela mudança do estado das coisas. Nilma Lino Gomes (2005) nos alerta para o fato de que

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever de militantes, políticos, sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira (p. 146).

Na defesa de uma educação antirracista, Jason Reynolds e Ibram Kendi (2020) destacam que “uma ideia racista é qualquer ideia que aponte algo como errado ou certo, superior ou inferior, melhor ou pior em relação a um grupo racial. Uma ideia antirracista é qualquer ideia que proponha que grupos raciais são iguais. Ideias racistas e antirracistas têm vivido nas mentes humanas por pelo menos 600 anos” (p. 7). Para essa discussão, considera-se os impactos do colonialismo, da escravidão e das diferentes formas de racismo e seus atravessamentos ainda vigentes na sociedade brasileira como norte para a construção de práticas pedagógicas antirracistas que utilizem como premissa a positivação da cultura afro-brasileira.

Ribeiro (2019) adverte que “é fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação escravidão e racismo, mapeando suas consequências”. Segundo a autora, “deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas” (p. 9).

Em diálogo com a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a partir do artigo intitulado “Aprender e ensinar relações étnico-raciais no Brasil” (2007), assimilo que existem desafios para a execução de um projeto educativo que aponte ações intencionais para a valorização da cultura negra, positivação da participação do negro na história do Brasil, garantir o acesso aos conhecimentos sobre a África e seus povos antes da chegada dos colonizadores europeus e, sobretudo, favorecer a construção de uma postura crítica em relação à história que nos foi contada nos últimos quinhentos anos sobre os africanos, os afrodescendentes e os afrobrasileiros.

Razões históricas e ideológicas são apontadas por Silva (2007) para explicar as dificuldades enfrentadas para a prática do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana como a presença da “branquitude como norma inquestionável, da mesma maneira que em outras sociedades que tentam se universalizar como brancas e, portanto, herdeiras do mundo ocidental europeu” (p. 491). Branquitude é uma série de vantagens sociais, econômicas, materiais e simbólicas que as pessoas brancas têm em uma sociedade racista<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> <https://azmina.com.br/reportagens/voce-sabe-o-que-e-branquitude>.

Cida Bento (2022), em seu livro *O pacto narcísico da branquitude*<sup>11</sup>, relata

que

Nas escolas, por exemplo, são sempre professoras e gestoras brancas, brinquedos e livros didáticos, planos de aula, projetos político-pedagógicos que dialogam exclusivamente com a branquitude. É na organização da instituição, ao longo da história, que se constroi a estrutura racista. É na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude. Elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados (p. 77-78).

Assim, a Lei 10.639/2003, promulgada há cerca de vinte anos no nosso país,

conforme destacado anteriormente, afirma que as escolas do país devem implementar em seus currículos da educação básica das diferentes áreas do conhecimento o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira, destacando a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. A escola como um lugar, a princípio, de construção do conhecimento e de socialização, torna-se um importante lugar socioeducativo para as interações entre o privado e o público. Portanto, é sobretudo na escola que se aprende a conviver e a respeitar as diferenças a partir da apreciação da diversidade e diferenças culturais do seu povo.

Diante do exposto, um longo caminho ainda precisa ser trilhado pelo Estado e pela sociedade brasileira para se conceber a escola como um importante espaço de fomento da transformação social e de combate a todas e diferentes formas de preconceito, discriminação e racismo. A escola como espaço coletivo e pulsante das relações interpessoais, de afetos, singularidades e subjetividades em diferentes escalas deve assumir o compromisso de fortalecer identidades e direitos respaldados na democracia e na igualdade racial e socioeconômica. As relações sociais no seu arcabouço são atravessadas todo o tempo por questões raciais,

religiosas, econômicas e outras diversidades que promovem desigualdades e intolerâncias. Sobre esse cenário, Octavio Ianni (2004) observa que

---

<sup>11</sup> Cida Bento cunhou o termo “Pacto Narcísico da Branquitude” ao investigar a forma com que indivíduos brancos se protegem e fazem a manutenção desses lugares de poder, fazendo com que pessoas brancas sempre prefiram pessoas brancas. Um acordo não verbalizado de autopreservação que atende interesses de determinados grupos e perpetua o poder sempre entre essas mesmas pessoas. -<https://azmina.com.br/reportagens/voce-sabe-o-que-e-branquitude/> - Você sabe o que é branquitude?

É assim que o mundo ingressa no século 21, debatendo-se com a questão racial, tanto quanto com a intolerância religiosa, a contradição natureza e sociedade, as hierarquias masculino-feminino, as tensões e lutas de classes. São dilemas que se desenvolvem com a modernidade, demonstrando que o “desencantamento do mundo”, enquanto metáfora do esclarecimento e da emancipação, continua a ser desafiado por preconceitos e superstições, intolerâncias e racismos, irracionalismos e idiosincrasias, interesse e ideologias (p. 2).

Por isso, o arcabouço teórico e os atributos de uma pedagogia antirracista favorecem a construção e execução de importantes pautas e práticas educativas que respaldam a educação orientada para o combate ao racismo e promoção da igualdade racial dentro e, para além, dos muros da escola. Para tanto, a compreensão dos tópicos que perfazem esse assunto torna-se necessária para a tomada de consciência e postura crítica em relação às desigualdades raciais e socioeconômicas que assolam o mundo e, neste caso, o Brasil. As pedagogias decoloniais configuram-se como uma abordagem crítica que busca desafiar e repensar a história tradicional que foi influenciada pelo colonialismo e pelo eurocentrismo. Sua perspectiva de ensino e aprendizagem enfatiza o papel central das experiências dos povos colonizados e subalternizados na construção do conhecimento histórico e na compreensão do mundo.

As lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercem suas pedagogias de aprender, desaprender, reaprender, refletir e agir. É só reconhecer que as ações destinadas a mudar a ordem do poder colonial muitas vezes partem da identificação e reconhecimento de um problema, anunciam o desacordo e a oposição à condição de dominação e opressão, organizando-se para intervir; o propósito: quebrar a situação atual e tornar algo mais possível. Tal processo de ação, tipicamente realizado coletivamente e não individualmente, provoca reflexões e ensinamentos sobre a própria situação/condição colonial e o projeto inacabado de descolonização ou decolonização, ao mesmo tempo em que gera atenção para os aspectos políticos, epistêmicos, e existenciais que lutam para transformar os padrões de poder e os princípios sobre os quais o conhecimento, a humanidade e a própria existência foram circunscritos, controlados e subjugados. Pedagogias, nesse sentido, são as práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam e constroem sobre a resistência e a oposição, assim como a insurgência, o abandono, a afirmação, a re-existência e a re-humanização (Walsh, 2017, p. 29).

Para adensar a discussão, Kendi (2020), no livro *Como Ser Antirracista*, afirma que o contrário de “racista” não é “não racista”, mas “antirracista”. E segue dizendo que esta suposta

oposição “é uma declaração que mostra neutralidade” e que também pode ser lida como: “Não sou racista, mas também não sou agressivamente contra o racismo”. Ao justificar-se, ele afirma que “todavia, não existe neutralidade na luta contra o racismo” (p. 9-10) e, em seguida, explica a diferença entre as duas expressões ao discorrer que

As pessoas podem ser racistas, endossando uma ideia de hierarquia racial, ou antirracistas defendendo a igualdade racial. Podem defender que os problemas nascem nos grupos de pessoas, uma ideia racista ou identificar as raízes dos problemas no poder e nas políticas, uma ideia antirracista. Uma pessoa pode permitir que as desigualdades raciais persistam, uma atitude racista, ou confrontar as desigualdades raciais, uma atitude antirracista. Não há uma posição intermediária segura de “não racista”. A alegação de uma neutralidade “não racista” é uma máscara para o racismo. Isso pode parecer radical, mas é importante que apliquemos um dos princípios essenciais do antirracismo desde o início, que é devolver o uso adequado ao termo “racista” (Kendi, 2020, p.10).

A partir desta asserção, Kendi (2020, p. 10) afirma que o termo “racista” é descritivo e não um termo pejorativo como comumente é assimilado pelas pessoas. Sendo assim, para o autor, “o único modo de desfazer o racismo é identificá-lo e descrevê-lo consistentemente e, então, derrubá-lo”. E ainda destaca que “a tentativa de transformar esse termo descritivo em um insulto quase inutilizável é, claro, destinado a fazer o oposto: paralisar nossas ações” (p. 10).

A educação das relações étnico-raciais, segundo a professora Petronilha (2007), tem como princípios norteadores, a “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminação” e tem por alvo (Brasil, 2004b, apud Silva, 2007).

A formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais e políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnicos-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (p. 17)



Diante dos costumeiros desafios e das barreiras existentes para se pensar e agir em conformidade com o que propõe a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), na perspectiva da Lei 10.639/03, um aspecto a ser considerado para a proposição de uma cultura antirracista na escola, ao favorecer e encorajar às práticas pedagógicas nessa ótica, é o entendimento de que não estamos sozinhos nesse exercício, pois existe a lei 10.639/2003, mas também outras leis, decretos, normas, movimentos sociais e educativos, teóricos, livros, ou seja, ações em diferentes escalas e segmentos da sociedade que auxiliam na compreensão da temática e na defesa da igualdade racial no Brasil. Esta condição também nos ensina e encoraja a perceber e ver esse tema por novas lentes e acionar outras perspectivas de ensino e aprendizagem que postulam o exercício da cidadania e dos direitos humanos.

No próximo capítulo, concentraremos a atenção no pensamento geográfico, no ensino de Geografia e sua imbricação com a educação antirracista.

## 5. GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Durante os giros necessários para a realização desse trabalho, manifestou-se o exercício de historicizar, explicar e contextualizar alguns conceitos-chave, tais como: educação, raça, racismo e antirracismo, praticado com o intuito de amplificar as dimensões conceituais desses termos como atividade de compreensão deles. Nessa mesma direção e sem a pretensão de exaurir esta questão, buscou-se indagar, o que é Geografia?

Logo, lembro-me que essa pergunta sempre provocou fortes ventanias nos meus espaços-tempos desafiando minhas andanças como estudante e, mais tarde, como professora graduada em Geografia. Mas, afinal, o que é Geografia? E, espraiando um pouco mais essa reflexão - para que serve a Geografia? Como reverberar através das trocas comuns aos ensinamentos e às aprendizagens a que se propõe a Geografia como disciplina das ciências humanas? E para o cenário da educação básica? E para a sociedade? Essa tensão tornou-se ainda mais vasta com a necessidade que emergiu a partir dos estudos contra-hegemônicos de interseccionar o objeto de análise da Geografia com a dimensão de classe, raça e gênero. Afinal, não temos como pensar uma dimensão espacial numa perspectiva antirracista sem considerar as intersecções que sustentam essa estrutura.

A busca por uma prática docente crítica é envolta de inúmeros desafios, que também servem para superar as arraigadas heranças de uma escola tradicional incorrendo na separação “escola-vida”, e impulsionar o desejo de sentir, pensar e agir em comunhão com os direitos de todos de existir com dignidade. No contexto do debate sobre classe, raça e gênero é comum que essas temáticas sejam vistas como provocações ideológicas por um grupo dominante alheio às diferentes e diversas formas de existir, sobretudo ao que diz respeito às injustas desigualdades, contrariando assim, os princípios das humanidades em prol da manutenção dos seus privilégios e poder.

Nessa perspectiva, retomo a ideia inicial desse capítulo para, através da alusão ao pensamento geográfico, tentar encontrar rotas, rumos e caminhos que possibilitem resgatar e entrelaçar o [...] “valor humano da ciência geográfica” [...] (Marandola Jr., 2005) à luta do Movimento Negro no Brasil ancorada no combate ao racismo. Entendemos que o olhar geográfico se estabelece nas trocas de saberes e

conhecimentos e nas tensões entre aqueles que sopram a poeira de baixo para cima e aqueles que tentam nos sufocar de cima para baixo com a possibilidade de transformação do que está posto<sup>12</sup>.

A Geografia, como ciência surge na Europa do século XIX, e se estrutura a partir das premissas das correntes filosóficas do Positivismo e do Determinismo, concebendo o continente europeu como o centro do mundo. Neste contexto, o conhecimento geográfico concentrado nos domínios territoriais da Alemanha e, sobretudo, da França converge para a descrição do espaço geográfico como pressuposto para o domínio do meio natural e a utilização destes elementos como recursos econômicos e motivação para disputas territoriais e de poder entre as nações demarcando a geopolítica mundial.

Segundo Moraes (1983), as perspectivas da Geografia Tradicional a definem como o estudo da superfície terrestre, já outras vertentes vão definir a Geografia como o estudo da paisagem, como o estudo da individualidade dos lugares, o estudo do espaço e, ainda, como o estudo da relação entre os seres humanos e a natureza. Contudo, a evolução do pensamento geográfico trouxe para o campo dos estudos contemporâneos da Geografia, a denominada Geografia Renovada.

A Geografia Renovada não se prende a uma visão tão estanque da divisão das ciências, não coloca barreiras tão rígidas entre as disciplinas, logo, não possui uma necessidade tão premente de formular uma definição formal do objeto. Muito diferente é a situação da Geografia Tradicional, em sua totalidade apoiada em fundamentos positivistas, os quais pedem, para legitimar a autoridade de uma ciência, uma definição precisa do objeto. A Geografia Renovada busca sua legitimidade na operacionalidade (para o planejamento) ou na relevância social de seus estudos (Moraes 1983, p. 20).

Como outras áreas do conhecimento, ainda que tardiamente, a Geografia como ciência se “renova”, entre as décadas de 1950 e 1970 do século XX, influenciada pelas mudanças espaciais e socioeconômicas globais marcadas pelo grande capital e suas novas fases e formas de acumulação, apropriação e domínio do espaço geográfico através das revoluções tecnológicas nas áreas dos transportes e das comunicações, mecanização do campo, das novas fontes de energia e

---

<sup>12</sup>“Esta nova aproximação quer mais que identificar elementos “reais” na descrição de paisagens e dos lugares. Quer estabelecer um entrelaçamento de saberes que se tecem também pelos fios de entendimento da espacialidade e da geograficidade, enquanto elementos indissociáveis de qualquer narrativa ou manifestação cultural” (Marandola Jr.; Oliveira, 2009).

matéria-prima, da evolução urbana que passou a produzir gigantescos espaços, como as metrópoles e as megalópoles. Moraes (1983) vai afirmar que “o espaço terrestre se globalizara nos fluxos e nas relações econômicas” e que [...] “isto defasou o instrumental de pesquisa da Geografia, implicando numa crise das técnicas tradicionais de análise” (p. 95).

Assim, a nova Geografia “será agrupada em função de seus propósitos e de seus posicionamentos políticos, em dois grandes conjuntos: um pode ser denominado Geografia Pragmática, outro Geografia Crítica” (Moraes, 1983).

[...] O critério adotado é o da concepção de mundo dos autores, vista como decorrente de posicionamentos sociais e/ou engajamentos políticos. Assim, é pelo compromisso social, contido nas variadas perspectivas de análise renovadas, que se torna possível agrupá-las; noutras palavras pelo projeto histórico que veiculam, pela perspectiva de classe que professam, enfim pela ideologia que alimentam e pelos interesses concretos a que servem (p. 99).

A Geografia Crítica tende a romper com a Geografia Tradicional e a Geografia Pragmática incidindo “nos compromissos sociais e nos posicionamentos políticos em jogo” (Moraes, 1983, p. 115). Dentro dessa concepção existe uma diversidade de perspectivas e caminhos metodológicos: estruturalistas, existencialistas, analíticos, marxistas etc. Entretanto, apesar do mosaico de orientações, sua unidade “manifesta-se na postura de oposição a uma realidade social e espacial contraditória e injusta, fazendo-se do conhecimento geográfico uma arma de combate à situação existente” (Moraes, 1983, p. 126).

Dessa forma e sob tal complexidade, Milton Santos (2004), ao defender uma outra Geografia, nos apresenta uma possibilidade de resposta à pergunta inicial sobre o que é a Geografia. No livro *Por uma Geografia Nova: da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*, ele destaca a importância de discutirmos o espaço social, que não é natural, mas produzido, considerando que tanto o espaço quanto as pessoas são históricas e fruto do trabalho humano. Segundo nos conta Moraes (1983), Santos também diz que devemos

ver o espaço como um campo de força, cuja energia é a dinâmica social. Que ele é um fato social, um produto da ação humana, uma natureza socializada, que pode ser explicada pela produção. Afirma, entretanto, que o espaço é também um fator, pois é uma acumulação do trabalho, uma incorporação de capital na superfície terrestre, que cria formas duráveis, as quais denomina “rugosidades”. Estas criam imposições sobre a ação presente da

sociedade; são uma “inércia dinâmica” - tempo incorporado na paisagem - e duram mais que o processo que as criou (p. 123).

Por conseguinte, no contexto das transformações gerais da sociedade e de sua dinâmica espacial, acompanhar e assimilar como ocorrem os desfechos entre o pensamento geográfico que se desenvolve e se articula em tempos e espaços distintos, com os contornos e as complexidades acadêmicas e o campo da disciplina Geografia Escolar é uma importante tarefa, sendo cara à prática docente no ensino básico.

Cavalcanti (2012) nos lembra que a “história da Geografia como disciplina escolar tem início no século passado, quando foi introduzida nas escolas com o objetivo de contribuir para a formação dos cidadãos a partir da difusão da ideologia do nacionalismo patriótico” (p. 18). Recentemente, a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH - USP) realizou um seminário elencando os seguintes questionamentos: Qual é a história do ensino de Geografia no território brasileiro? E quando a Geografia passou a ser oferecida como uma disciplina nas escolas? Nesse evento, conforme destaca Lemos (2024), foi lembrado que

O ensino da Geografia no Brasil começou na década de 1830. Até então, a principal referência sobre o estudo da Geografia era do autor francês Galtier. Seus livros didáticos, traduzidos para o português e o espanhol e espalhados pela América Latina, continham um punhado de informações gerais sobre o globo terrestre. Apesar de ser ensinada em algumas escolas, a Geografia ainda não se constituía especificamente como uma disciplina escolar ou acadêmica e seu saber estava limitado a apenas noções gerais sobre a Terra. Foi só a partir de 1934, na Era Vargas, que a Geografia passou a ser institucionalizada como um componente curricular obrigatório nas escolas, com a premissa de que era necessário conhecer e explorar o território brasileiro (s/p).

Cavalcanti (2010) acrescenta que a função ideológica da Geografia como disciplina escolar, “reaparece, mais tarde, quando o objetivo da disciplina é caracterizado como transmissão de dados e informações gerais sobre os territórios do mundo em geral e dos países em particular” (p.18). Foi a partir dessa conotação que foi iniciado o processo de revisão das bases teóricas e metodológicas da ciência geográfica, com repercussões no ensino.

Nesse cenário, convém ressaltar que a renovação da Geografia acontece de forma assimétrica e ainda incipiente nas salas de aula do ensino básico. Todavia, já

é possível perceber para além dos itinerários acadêmicos essa renovação acontecendo e influenciando professoras e professores da formação básica que estão atentos a essas mudanças. Notadamente, as transformações advindas deste percurso ressoam e inspiram reflexões e potentes ações refletidas nos lugares onde essas vozes alcançam como frutos de uma análise crítica dos cotidianos que atravessam e caracterizam a vida em sociedade. Ainda refletindo sobre essas movimentações, Cavalcanti (2020) adverte que

No balanço geral do movimento de renovação da Geografia nas últimas décadas, duas questões precisam ser destacadas: [...] os modestos efeitos na prática de ensino dos professores de Geografia, comparados com questionamentos, análises e propostas “renovadas” feitos em nível teórico, e a reflexão dessa prática com base em uma referência pedagógico-didática, também incipiente (p. 19).

Na esteira desses acontecimentos, torna-se possível vislumbrar e desbravar caminhos metodológicos e epistêmicos para o ensino da Geografia que reconheçam as diferenças culturais que existem dentro e fora dos muros da escola, fortalecendo o compromisso com a educação para as relações étnico-raciais pautadas no ato de ressignificar nosso imaginário sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, a partir das categorias de análise da Geografia e suas reformulações espaço-temporais pautadas no combate à discriminação racial.

É nessa encruzilhada que os caminhos das mudanças do pensamento geográfico descrito se cruzam com a potência do pensamento negro, suas lutas, políticas, demandas e “escrivências”<sup>13</sup> gerando Geografias Negras articuladas com o “Movimento Negro Brasileiro como educador”<sup>14</sup>

[...] que fez e faz a tradução intercultural das teorias e interpretações críticas realizadas sobre a temática racial no campo acadêmico para a população negra e pobre fora da universidade, que articula, com intelectuais comprometidos com a superação do racismo, encontros, palestras, publicações, minicursos, workshops, projetos de extensão, ciclos de debates abertos à comunidade e que inspira, produz e ajuda a circular as mais variadas publicações, panfletos, folders, revistas, livros, sites, canais do You Tube, blogs, páginas do

<sup>13</sup> O conceito de “escrivências”, é de autoria da escritora afro-brasileira Conceição Evaristo. O termo *escrivência* foi utilizado pela primeira vez em 1995, no Seminário Mulher e Literatura. Conceição Evaristo, sua criadora, diz que ele surgiu da junção entre “escrever” e “viver”, ou seja, uma forma de “escrever vivências”.

<sup>14</sup> Movimento Negro Brasileiro como educador. Tese principal da escritora e professora Nilma Lino Gomes, em seu livro *O Movimento Negro educador - saberes construídos nas lutas por emancipação*, que o descreve como produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil.

Facebook, álbuns, artes, literatura, poesia abordando a temática racial no Brasil em sintonia com a diáspora africana. [...] É também o Movimento Negro responsável por trazer a arte, a corporeidade, o cabelo crespo, as cores da África para o campo da estética, da beleza, do reconhecimento e da representatividade (Gomes, 2017, p. 17-18).

Tendo em vista as questões apresentadas, a temática racial e suas implicações atravessam o arcabouço teórico da Geografia como disciplina das ciências humanas, uma vez que saber Geografia é sobre saber se situar, saber onde você está, é sobre conhecer o mundo, de forma que isto sirva fundamentalmente para que possamos agir sobre esse mundo no processo de reconstrução da sociedade. Como nos ensina Milton Santos (2010), é sobre “se apresentar para participar” (p. 142-143). Em outras palavras, “geografar é também posicionar-se, ou melhor, situar-se, (des)organizando um espaço e, ao conhecê-lo e/ou interpretá-lo, aprender a assumir diferentes pontos de vista” (Haesbaert, 2022, p. 05).

Assim, os conceitos-chave que constituem o saber geográfico (espaço, lugar, território, paisagem, região) são, na verdade, “referenciais, estruturas analíticas que constroem para cada indivíduo a sua leitura de uma totalidade de mundo” (Santos, 2010, p. 143).

A Geografia serve então para a construção de referenciais posicionais do indivíduo no mundo - e, aqui, falamos de “mundo” como uma noção que atenta para a complexidade espaço-temporal das relações sociais do/no espaço vivido, relações que constroem, o influenciam, são influenciadas por ele, enfim, o constituem bem como são por ele e nele constituídas, numa relação de imanência que torna indivíduo e mundo algo tão indissociáveis quanto estrutura (social, econômica, espacial, etc) é em relação à experiência. Isto torna a leitura espacial das relações raciais uma tarefa importante, pois a raça é um princípio social de classificação de indivíduos e grupos, construído artificialmente para o ordenamento de relações de hierarquias e poder. Enquanto tal, ela regula comportamentos e relações, interfere nas trajetórias de indivíduos e na inserção social de grupos, sendo então um fator crucial na constituição da nossa estrutura social e espacial (Santos, 2010, p. 143-144).

Os desafios ainda são grandes e originam-se, sobretudo, na percepção histórica distorcida a respeito do tema pela sociedade brasileira, a manutenção dos privilégios da população branca, a racialização dos corpos pretos e a não racialização dos corpos brancos somado à crença disseminada da existência de

uma igualdade racial no Brasil que se reverbera em diferentes cantos do país. Assim, é possível constatar que a ausência dos referenciais históricos e culturais positivos sobre a África, seus povos e afrodescendentes na formação do professor, no currículo das escolas da educação básica, na construção subjetiva do sujeito dificultam os avanços em direção à desconstrução do mito da democracia racial na sociedade brasileira.

Nas escolas, a ausência de diretrizes didáticas ancoradas em uma perspectiva antirracista, assim como, as consequências das lacunas advindas da formação de professores de Geografia e suas subjetividades forjadas numa sociedade racista é somada à ausência e/ou invisibilização de fontes de pesquisa que possam auxiliar na construção de práticas pedagógicas e condutas que favoreçam a elaboração de uma visão crítica do espaço geográfico, a partir de discussões relevantes para o exercício da cidadania, da igualdade racial e da manutenção da democracia.

Nessa vertente, o ensino de Geografia em perspectiva crítica deve se ancorar em metodologias e epistemologias que abarque a análise do espaço com criticidade, repercutindo numa interpretação contra-hegemônica e intercultural da realidade social. Sobre a prática de ensino de Geografia e a espacialidade, Cavalcanti (2010) considera que

Um ponto de partida relevante para se refletir sobre a construção de conhecimentos geográficos, na escola, parece ser o papel e a importância da Geografia para a vida dos alunos. Há um certo consenso entre os estudiosos da prática de ensino de que esse papel é o de prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade do ponto de vista da espacialidade, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço. [...] Além disso, o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial (p. 11).

Sobre o papel da Geografia escolar neste contexto, Cavalcanti (2010), ainda descreve que

As propostas de reformulação do ensino de Geografia também têm em comum o fato de explicitarem as possibilidades da Geografia e da prática de ensino de cumprirem papéis politicamente voltados aos interesses das classes populares. Dessa perspectiva, os estudiosos alertam para a necessidade de se considerarem o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico. [...] O ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições (p. 20).



Tradicionalmente marcada pela descrição dos elementos predominantes na paisagem, a Geografia que se manifesta atualmente ainda está bem distante de uma implicação responsável, política e crítica com a desconstrução das influências do colonialismo e do eurocentrismo nas categorias de análise do espaço. Ancorada em pesquisadoras e pesquisadores desta área do conhecimento que estão implicados com a construção de uma Geografia antirracista, defendemos que a Geografia precisa questionar as narrativas dominantes que historicamente marginalizaram e promoveram a subalternização dos conhecimentos e das experiências dos povos colonizados, invisibilizando outras formas de conhecimento e experiências espaciais, assim como, a valorização dos saberes locais, e as epistemologias desses povos; o reconhecimento da pluralidade de visões de mundo, reconhecendo que existem diversas formas de perceber e vivenciar o espaço, e todas elas são legítimas e importantes para a compreensão da Geografia.

Em palestra realizada em 1999, o professor geógrafo Milton Santos, convidado pela Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), ao abordar a preocupação com a desigualdade social e a condição do negro na sociedade brasileira declarou que teve

a sorte de ser negro em pelo menos quatro continentes e em cada um desses é diferente ser negro e é diferente ser negro no Brasil. Evidente que a história de cada um de nós tem um papel a ver com a maneira como cada um de nós agimos como indivíduo, mas a maneira como a sociedade se organiza que dá as condições objetivas para que a situação possa ser tratada analiticamente permitindo o conseqüente, um posterior tratamento político. Porque a política para ser eficaz depende de uma atividade acadêmica...acadêmica eficaz! A política funciona assim! A questão negra não escapa a essa condição. Ela é complicada porque os negros sempre foram tratados de forma muito ambígua. Essa ambigüidade com que essa questão foi sempre tratada é o fato de que o brasileiro tem enorme dificuldade de exprimir o que ele realmente pensa da questão. O professor Florestan Fernandes e o professor Octavio Ianni, escreveram ambos que os brasileiros, de um modo geral, não têm vergonha de ser racista, mas têm vergonha de se dizer que são racistas. E acho que isso é algo permanente das relações interétnicas no Brasil e que traz uma dificuldade de aproximação da questão e da análise, inclusive dos próprios negros, que podem se deixar possuir por uma forma de reação puramente emocional diante da questão, dentro do problema, quando é necessário buscar, analisar, a condição do negro dentro da formação social brasileira (Gelédes, 2024, s/p).

Em outro trecho da palestra, Santos (1999) diz que acredita “que as contribuições teóricas que porventura tenha elaborado para o entendimento da sociedade possa ser de alguma valia no tratamento da questão do negro no Brasil; que não será resolvido se os negros forem sozinhos na luta”. Ele também destaca que “a luta dos negros só pode ter eficácia se envolver todos os brasileiros, inclusive os negros, mas não só os negros” (Santos, 1999 apud Geledes, 2024).

Apesar das dificuldades que ainda encontramos, também temos visto importantes avanços. Em 2019, em um evento realizado em São Paulo pela Associação Nacional de Pós Graduação em Geografia (ANPEGE), a Associação das/os Geógrafas/os Brasileiras/os (AGB) e o conjunto das/os estudantes e profissionais de Geografia participantes apresentaram “demandas e proposições por uma geografia negra, aglutinando produções já desenvolvidas nos anos 1990 e 2000 na ciência geográfica, que não tiveram visibilidade no campo epistemológico, sendo pulverizados nos estudos regionais e/ou culturais” (Silva; Souza, 2022, p.129).

Entendendo que o combate ao racismo é uma tarefa de todas as pessoas, apostamos na implicação de professores e professoras do SCMB. Neste sentido, apresentaremos a seguir uma proposição de diretrizes didáticas antirracistas para o ensino da Geografia no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB).

## 6. PROJETO DE INTERVENÇÃO: DIRETRIZES DIDÁTICAS ANTIRRACISTAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL

A presente proposta interventiva resulta de um desejo incessante de sensibilizar a comunidade escolar da qual faço parte como professora de Geografia da educação básica, sobre a importância da inclusão da temática - relações raciais no currículo da disciplina. Nesse sentido, desejo estimular e encorajar as professoras e os professores de Geografia para a reflexão de ações pedagógicas que contemplem essa temática, a partir da proposição de diretrizes didáticas antirracistas para o ensino da Geografia no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), à luz da Lei 10.639/03, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), dos parâmetros legais da educação no Brasil e da evolução do pensamento e do ensino em Geografia.

Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023), em seu livro *Como ser um educador antirracista* (2023, p. 61), ratifica que “as pessoas brancas tem um papel importante na luta antirracista”, considerando seus próprios campos de atuação, sobretudo em espaços em que corpos negros estão menos presentes”. Ela adverte que

O papel da branquitude na luta antirracista é o papel de quem criou o racismo, então compreendo que as pessoas brancas críticas terão que construir por si sós esses caminhos, até porque essa atuação está no campo existencial da branquitude e nós, negros, pouco conhecemos as suas nuances, pois não transitamos nos mesmos lugares, seja territorial ou subjetivamente (p. 60-61).

Pensar sobre a construção de uma Proposta Interventiva, no âmbito de um Sistema de Ensino para a educação básica, tendo como recorte o Ensino de Geografia e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) aguçou os meus sentidos para uma sutil conexão com a vida e seus constantes movimentos de encontros e desencontros, construções e desconstruções e suas invenções. Nessa maresia, fui acordando com a densidade dos cheiros, das cores, dos objetos, dos acordos e tons, dos toques das pessoas que cruzaram o meu caminho e me trouxeram até aqui. E nessa pegada, recordo-me de uma tarde, na sala de aula do curso de férias da disciplina Teoria Geográfica, ministrado pelo professor Jorge Conceição<sup>15</sup>, na Universidade Católica do Salvador, da prosa que tivemos sobre raça

---

<sup>15</sup> Professor Jorge Conceição, militante, histórico, do Movimento Negro e um dos fundadores do Coletivo de Entidades Negras – CEN. Foi professor titular de Geopolítica, no curso de Geografia da

e racismo no Brasil e, como se fosse hoje, o escuto afirmando que a “mudança é visceral”. Assim, carrego como mantra, como um talismã a sua sensibilidade para a análise ativa dos conceitos de raça e racismo em diferentes espaços e escalas.

Nesse movimento, aprendi que o exercício é constante e para a vida toda. Desse modo, as diretrizes propostas nesse trabalho ancoram-se nas transformações recentes na Geografia em diálogo com outras ciências sociais que oportunizam, uma vez que é comum ao nosso objeto de estudo conhecer o mundo, entrelaçar o ensino da Geografia a uma perspectiva antirracista na educação básica e a intersecção - ou a interseccionalidade - entre as múltiplas manifestações (classe, gênero, etnia...) de poder e o trânsito entre as múltiplas territorialidades aí inseridas (Haesbaert, 2022, p. 1).

A proposição de diretrizes elencadas como Proposta Interventiva para o presente trabalho visam interagir com a dinâmica dos caminhos e abordagens possíveis no campo da Geografia para um ensino também comprometido com as questões raciais. Para Cavalcanti (2012), as abordagens na prática de ensino de Geografia pressupõem

que o professor, para estruturar a matéria que ensina, mobiliza autonomamente conhecimentos dessas fontes, tendo como eixos principais a história do pensamento geográfico, a constituição da área como ciência e como disciplina escolar, as tendências teóricas e as categorias de análises básicas do raciocínio espacial, os procedimentos de investigação e análise do espaço (p. 5).

Nessa direção, buscamos encontrar pegadas direcionadas para o compromisso ético e afetuoso, conectados com os saberes e os conhecimentos que mexam com as estruturas e impulsionem mudanças e transformações de dentro para fora. Tal proposição terá como guia um olhar sensível sobre os desafios comuns a uma pedagogia crítica, engajada e emergencial. Para Miranda (2020),

Olhar o território escolar como um campo múltiplo de saberes, etnias, desejos, culturas, entre tantos outros elementos subjetivos e

---

UCSal; professor de teoria geográfica e de outras disciplinas, no curso de geografia da referida universidade, no período de 1982 até 1994; professor titular, visitante, na faculdade de formação de professores de Santo Antônio de Jesus – Uneb, lecionando várias disciplinas, de 1993 a 1994; professor de Geografia nos cursos de pós-graduação, em História das Culturas Africanas, ocorridos no CEAO/ UFBA, de 1982 a 1983 e de 1986 a 1987; professor visitante de outros cursos de graduação e pós-graduação em diversas outras unidades acadêmicas de outros estados brasileiros. Falecido em 2017.

concretos, já nos desperta a intencionalidade em buscar dispositivos para que os educadores ultrapassem barreiras visíveis e invisíveis arquitetadas por padrões hegemônicos, silenciadores das diferenças e mantenedores de ideologias verticais (p. 148).

Sendo assim, a constatação da ausência da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, vinte anos após a sua promulgação, na relação dos documentos que referenciam o Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), elaborado para o quinquênio 2021-2025 e publicado no site da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), tornou ainda mais relevante a proposição de diretrizes didáticas antirracistas no âmbito do ensino da Geografia que possam reverberar nos Pressupostos Filosóficos e nos Fundamentos Metodológicos do PP do SCMB influenciando outras áreas de conhecimentos.

Os caminhos percorridos para a construção dessa Proposta Interventiva também envolveu o parâmetro legal da educação no Brasil, com destaque para a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o Projeto Pedagógico do SCMB elaborado para o quinquênio 2021-2025, a evolução do pensamento geográfico e do ensino de Geografia e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BNCC, 2017).

O referido documento é normativo e aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs). Esse documento define o conjunto de aprendizagens essenciais para as etapas da Educação Infantil e do

Ensino Fundamental (Resolução CNE/CP nº 2/2017), e para a etapa do Ensino Médio (Resolução CNE/CP nº4/2018).

A análise da BNCC com o intuito de identificar caminhos metodológicos para um ensino de Geografia na educação básica que se comprometa com os debates sobre as relações raciais no Brasil foi desafiador, uma vez que, como política educacional que impacta diretamente os currículos nacionais, a formação docente e, por conseguinte a sociedade, a BNCC se abstém de alinhar-se com o compromisso devido nas suas orientações a temática racial. (Campos; Junior, 2023).

Para Campos; Junior (2023), a BNCC é “conservadora, pois trata demandas históricas como excepcionalidades”. E os resultados dessa lacuna apresentam contradições e retrocessos que dificultam ou não oferecem elementos suficientes para uma prática docente pautada na cosmovisão local e global referenciada pelos pressupostos decoloniais e antirracistas.

Neste contexto, as leis federais 10.639/03 e a 11.645/08 que colocam no “centro do debate a politização dos conteúdos escolares, ainda clássicos e tradicionais” (Campos; Junior 2023, p. 03) são abreviadas nas discussões centrais da BNCC dificultando a análise do espaço geográfico por um viés antirracista.

A seguir, apresentaremos a proposição de algumas diretrizes didáticas antirracistas para o ensino da Geografia no SCMB.

## 6.1 POR UMA GEOGRAFIA IMPLICADA COM O RECONHECIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO PROCESSO CIVILIZATÓRIO LOCAL E GLOBAL

Brasil, meu nego deixa eu te  
 contar A história que a história  
 não conta O avesso do mesmo  
 lugar  
 Na luta é que a gente se  
 encontra. Brasil, meu denço, a  
 Mangueira, chegou Com versos que o  
 livro apagou  
 Desde 1500, tem mais invasão do que descobrimento  
 Tem sangue retinto  
 pisado Atrás do herói  
 emoldurado Mulheres,  
 tamoios, mulatos  
 Eu quero o país que não tá no  
 retrato Brasil, o teu nome é  
 Dandara

Tua cara é de  
Cariri Não veio do céu nem das mãos de  
Isabel A liberdade é um dragão no mar de  
Aracati  
Salve os caboclos de  
julho Quem foi de aço nos anos de  
chumbo  
Brasil chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles e Malês  
Mangueira, tira a poeira dos porões  
Ô, abre  
alas Pros seus herois de  
barracões  
Dos Brasis que se faz um país de Lecis,  
Jamelõe  
s (Samba-Enredo “História pra ninar gente  
grande”,  
Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, 2019).

O ensino da Geografia, no século XXI, tem sido convocado e encarar os desafios e perspectivas que garantam aos estudantes condições objetivas de entender o mundo natural e social, considerando as especificidades e evitando as armadilhas epistemológicas que tentam homogeneizar o mundo. Conforme anuncia Vlack (2003), ir na contramão das totalizações envolve considerar que

o mundo é uma unidade complexa e instável, exatamente porque resulta de uma integração dinâmica entre os fenômenos e processos naturais e sociais. Essa integração não produz nem organiza um mundo homogeneizado; nem nos permite caracterizar o mundo como uma totalidade (p. 10).

Na história geográfica do nosso país, ao contrário do que tentam apagar e silenciar, as culturas negras são elementos essenciais na construção da sociedade brasileira. A população negra contribuiu e segue contribuindo em vários aspectos. “O legado africano para o Brasil é imenso. Foram os negros que povoaram o Brasil, mesmo compulsoriamente, ao contrário dos europeus que fizeram daqui uma colônia de exploração”. Suas contribuições envolve “as artes, língua, religião, economia e indústria”, a produção científica, entre outros (Santos, 2016). Mas, conforme destaca Santos (2016) em diálogo com Fonseca (2009),

Nos conteúdos apresentados pelas escolas sobre história geral, pouco ou quase nada se fala sobre a África. É como se ela não tivesse nada a contribuir com a história da humanidade. Ensina-se sobre o Egito, mas não sobre a África. É natural aprender sobre mitologia greco-romana, seus deuses e heróis, entretanto as escolas têm dificuldades de inserir em seus conteúdos a mitologia africana com seus mitos e orixás, que estão vivos no dia a dia do povo brasileiro. Os filósofos gregos são citados em quase todas as disciplinas, mas não é falado sobre os mestres de origem africana e

de pele negra. No entanto, quando os portugueses chegaram à África, os africanos já dominavam as técnicas de plantio. Os povos do oeste africano tinham sistemas agrícolas bem desenvolvidos, comércio regulamentado e conheciam grande número de ligas artesanais. Muitos povos africanos tinham técnicas mais avançadas do que os lusos, tais como a metalurgia e a siderurgia. Trabalhavam o cobre e o estanho, trazendo esse conhecimento também ao Brasil. Os lusos vieram a conhecer a enxada de ferro com os ganenses e nigerianos (Fonseca, 2009) (Santos, 2016, p. 218).

Ainda na defesa de uma Geografia implicada com saberes e conhecimentos contra-hegemônicos e que transite por uma análise de mundo mais singular e plural, Haesbaert (2022) ressalta que

Esses tempos, digamos, positivistas e/ou excessivamente racionalistas de pensar e fazer Geografia ainda não se esgotaram, mas outras leituras convivem e se (re) afirmam, favorecendo uma visão muito mais múltipla do(s) saber(es) e prática(s) geográficos, reconhecidos num amplo continuum entre as práticas diretas, cotidianas, de ler e construir o espaço (transformando a natureza – conceito cada vez mais questionado), e o universo ideal de uma construção teórica capaz, ao mesmo tempo, de explicar a complexidade desse espaço e imaginar-lhe um horizonte distinto de futuro (p. 2).

Dessa forma, a análise espacial se espraia como ato de “geografar”, visto como a capacidade de reconhecer e praticar a mudança de perspectiva espacial, habilitando-nos, assim, a conviver com a alteridade e a multiplicidade de visões (e práticas) de mundo(s) (Haesbaert, 2022, p. 1). Assim, abrem-se os movimentos necessários para ressignificar e positivar a história e cultura africana e afro-brasileira na sala de aula, que irá repercutir no reconhecimento da participação da população negra no processo civilizatório local e global.

Pinheiro (2023) nos ensina que

Crianças que estão sendo formadas precisam se nutrir do que elas efetivamente são e não do que não são, mas que disseram acerca delas como mecanismo de controle social. Não precisamos dizer para elas “o seu cabelo não é feio”; nós simplesmente afirmamos “o seu cabelo é lindo”; não precisamos dizer que elas não vieram de escravizados; nomeamos cada turma em homenagem a reinos africanos e ameríndios (Kush, Ashanti, Daomé, Mali, Maia, Inca, Povos Tupinambás, Kemet etc) e dizemos vocês descendem de reis e rainhas. Não precisamos dizer que elas não são burras, dizemos que a matemática surgiu na África, por exemplo, e apresentamos o papiro de Ahmes com formulações matemáticas e aritméticas, o osso de Lebombo e de Ishango, que são os artefatos matemáticos mais antigos do mundo. Mostramos e jogamos Mancala, falamos das formas geométricas e de suas simetrias nos tecidos da costa, nos



fractais africanos, nas tranças nagô... eles e elas aprendem na dinâmica cotidiana escolar que pessoas negras pensam e produzem conhecimento há muito tempo (p. 59-60).

Como diretrizes, os estudos demográficos podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas ancoradas no antirracismo. O “retrato” ou “raio x” da população de um lugar pode ser analisado através dos principais conceitos e indicadores demográficos, a saber, população absoluta, população relativa ou densidade demográfica, crescimento populacional, taxa de fecundidade, taxa de natalidade, taxa de mortalidade, taxa de mortalidade infantil, expectativa de vida ou esperança de vida ao nascer, migração e saldo migratório, entre outros, que fornecem importantes dados para a análise, elaboração do perfil e da evolução da população estudada. No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é o órgão responsável pela elaboração e divulgação de pesquisas de população.

Para a Geografia, essas informações possibilitam conhecer e traçar um perfil do conjunto de indivíduos que habitam uma determinada localidade, assim como a relação e a evolução desses indivíduos no tempo e no espaço. De acordo com Theodoro et al (2008), “ressaltar a questão social com base em evidências empíricas, utilizando informações diversas sobre a situação educacional, de renda, ocupacional, entre outras” favorece a análise do contexto das desigualdades sociais e raciais e seus “determinantes associados ao fenômeno de discriminação enriquecendo o estudo da questão racial e seus desdobramentos no Brasil” (p.13).

Nesse contexto, as estratégias de análise escolhidas são fundamentais para planejar e subsidiar a elaboração de políticas públicas e de gestão que possam contribuir para a sensibilização e o fortalecimento dos agentes de ensino para o compromisso com práticas pedagógicas que estejam comprometidas com a construção de uma sociedade antirracista.

Sobre os indicadores socioeconômicos e as relações raciais, Gomes (2019) em sua escrita intitulada *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão*, baseada nos estudos de Luciana Jaccoud e Nathalie Begin (2002), discorre sobre a discriminação racial e apresenta dois diferentes tipos de discriminação: a direta e a indireta. Segundo as autoras,

A discriminação indireta tem sido compreendida como a forma mais perversa de discriminação. Ela geralmente alimenta estereótipos

sobre o negro e é exercida sob o manto de práticas administrativas ou institucionais. A melhor forma de tornar esse tipo de discriminação visível e de superá-la é através da análise de indicadores de desigualdade entre os grupos. A discriminação indireta é identificada quando os resultados de determinados indicadores socioeconômicos são sistematicamente desfavoráveis para um subgrupo racialmente definido em face dos resultados médios da população. Um exemplo dessa forma de discriminação poderia ser dado pelo pouco sucesso dos negros no ensino fundamental, em que pese o alto grau de universalização atingido por esse nível de ensino.

Nessa perspectiva, como diretriz didática, a utilização dos indicadores demográficos nas aulas de Geografia oportuniza uma leitura histórico-crítica do espaço-tempo e seus reflexos nas condições socioeconômicas da população local e global em análise. Tal ação escancara as desigualdades raciais e socioeconômicas presentes no espaço e, por vezes, é escamoteada. Nesse processo podem ser inseridos como orientações didáticas as produções artísticas e teóricas de autoras e autores negros para a criação de estratégias pedagógicas potentes que favoreçam o debate de importantes conceitos no campo das relações raciais no Brasil, como preconceito, discriminação, raça, racismo, etnia, estereótipos, identidade e identificar as diferenças que têm sido transformadas em desigualdades.

A garantia do acesso sobre a participação da população negra no processo civilizatório local e global, reconhecendo sua produção científica, cultural, lutas e resistências, compreendendo que a "lógica colonial foi uma ação geográfica fundante para definir a produção do espaço nos países colonizados" (Campo; Nascimento, 2024, p. 2), é fundamental para a construção de uma educação antirracista.

## 6.2 POR UMA GEOGRAFIA INTERSECCIONAL QUE VÁ NA CONTRAMÃO DA HISTÓRIA ÚNICA

Ao entendermos que nosso ensino ainda é bastante fundamentado em uma "única história", em uma única visão do mundo, sobrepondo um único grupo social às outras possibilidades de vida, por meio de silenciamentos, apagamentos e, muitas vezes, extermínio de outros grupos sociais, reivindicamos uma geografia que

vá na contramão da história única (Adichie, 2015) e que considere as diversas marcas produzidas sócio-historicamente para instituir desigualdades.

Haesbaert (2022) considera que

A pretensão integradora na leitura do espaço geográfico, embora reconfigurada, não perdeu vigor. Em vez de um grande eixo ou uma estrutura padrão frente à qual pretendíamos articular a priori nosso “quadro integrador”, como era frequente em visões estruturalistas e/ou economicistas, temos a necessidade imperiosa de contextualizar, de (nos) posicionar, de situar(-nos) geo-historicamente, de forma muito mais acurada, interseccional e complexa, de fato espacializando os fenômenos que buscamos apreender (p. 3).

Algumas das principais contribuições das epistemologias antirracistas e feministas envolvem a crítica ao pensamento universalista de matriz eurocêntrica, assim como às assimetrias binárias, “a começar geograficamente falando, por aquela entre centro e periferia” (Haesbaert, 2022, p. 7). De acordo com Haesbaert (2022), fundamentado em Mignolo (2003), essas abordagens

contribuem para o reconhecimento, com muito mais ênfase, da dimensão geográfica do lugar de fala, traduzida analiticamente em termos como “localização epistêmica” ou “geopolítica do conhecimento” (Mignolo, 2003). Trata-se de reconhecer o quanto a referência e/ou o pertencimento a determinados espaços faz com que os sujeitos, ao serem associados a esses locais, são estigmatizados ou mesmo invisibilizados. (p.3 )

Além dessa localização subalternizada, existe todo um aparato propositadamente construído para impor uma única perspectiva que visa atender os interesses de quem está sendo beneficiado por essa estrutura, o “aparato global de destruição de corpos, mentes e espíritos”, como denuncia Carneiro (2005, p. 102). As tentativas de imposição de uma história única, de uma única visão de mundo atravessam a vida das pessoas, produzindo e potencializando vulnerabilidades, sobretudo para os grupos sociais mais explorados e oprimidos.

Na contramão dessa racionalidade relativista e totalizante que tenta negar “suas intencionalidades e corporificações em suas produções, indicando uma objetividade, neutralidade e racionalidade” (Christian, 2002, p. 89), conforme Haesbeart (2022) reitera

Podemos afirmar que é a partir do corpo humano em relação – como uma espécie de espaço geográfico elementar, onde toda nossa existência de fato começa e termina – que encontramos o primeiro indicador da possibilidade de uma visão integradora na Geografia.

Integradora, contudo, num sentido aberto, sem apriorismos que definem de antemão uma dimensão explicativa “em última instância”, pois cada corpo individual carrega uma história e uma (multi) identidade e (multi) territorialidade como nós singulares de seu feixe de relações. As abordagens descoloniais também nos ensinam a pensar através desse jogo múltiplo de dimensões que, mesmo mutuamente constituídas, obviamente variam em sua intersecção dependendo do contexto espaço-temporal em que se efetivam (Haesbaert, p. 9).

A interseccionalidade é uma sensibilidade analítica cunhada por Kimberlé Crenshaw, em 1989. Crenshaw, enquanto jurista estadunidense, se viu diante das dificuldades de uma mulher negra em processar uma empresa por racismo e machismo. O juiz que julgou o caso se negou a reconhecer a denúncia legítima, pois, segundo o entendimento dele, a empresa não podia ser acusada de racismo, visto que ela contratava negros, e também não poderia ser acusada de machismo, visto que ela contratava mulheres. Essa situação, possibilitou Crenshaw e diversas outras feministas negras (Collins, 2012; Akotirene, 2019) a desenvolverem esse conceito analítico, que rompe com uma visão monolítica sobre contextos tão complexos. Segundo Collins e Bilge (2021), a interseccionalidade envolve a produção de análises que “considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade [diversidade funcional], etnia e faixa etária – entre outras – são interrelacionadas e moldam-se mutuamente” (p. 15-16). A interseccionalidade é uma “forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas” (p. 16), por meio da consideração das categorias sociais em suas relações com a produção de desigualdades.

Bem antes disso, em 1852, na primeira Convenção Nacional pelos Direitos das Mulheres nos Estados Unidos, Sojourner Truth, fez um dos discursos mais famosos da luta antirracista e antissexista. Truth, “que foi escravizada por 40 anos e viveu outros 40 como uma mulher livre”, ao subir ao palco, como publicou Angela Davis (2016), em seu livro *Mulheres, Raça e Classe*, questionou:

“Não sou eu uma mulher?” Com uma voz que soava como “o eco de um trovão”, ela disse: “Olhe para mim! Olhe para o meu braço”, e levantou a manga para revelar a “extraordinária força muscular” de seu braço. “Arei a terra, plantei, enchi os celeiros, e nenhum homem podia se igualar a mim! Não sou eu uma mulher? Eu podia trabalhar tanto e comer tanto quanto um homem - quando eu conseguia comida - e aguentava o chicote da mesma forma! Não sou eu uma mulher? Dei à luz a treze crianças e vi a maioria ser vendida como

escrava e, quando chorei em meu sofrimento de mãe, ninguém, exceto Jesus, me ouviu! Não sou eu uma mulher?” (Davis, 2016, p. 97).

Aqui no Brasil, Lélia Gonzalez já apontava, também desde a década de 1980, a importância de se articular raça, gênero e classe nas análises que envolvem fenômenos sociais. Na Geografia, autoras como Silva e Silva (2014), Radcliffe (2017) e Rodó-Zárate (2021), tem defendido que “diferentes perspectivas geográficas são elementos indispensáveis na composição que intersecciona classe, gênero, etnia, faixa geracional, diversidade funcional (corpórea), nacionalidade, língua, religião, etc” (Haesbaert, 2022, p.9). Essa discussão inclui, “explícita ou implicitamente, a questão do conhecimento situado – ou posicionado”, que já de antemão faz cair por terra qualquer ideia que defenda a história única. Como já dizia Milton Santos “toda percepção é sempre um processo seletivo de apreensão”.

Para Haesbaert (2022),

Geograficamente falando, trata-se de assumir que o espaço geográfico, em sua complexa diferenciação/desigualização, está imerso em relações de poder de múltiplas faces, ou seja, o espaço pode constituir dispositivos de controle e/ou segregação simultaneamente de classe, raça, gênero, idade, religião, nacionalidade, língua, diversidade funcional, etc. [...] Alguns poderão considerar o espaço geográfico como mais um elemento nesse conjunto (seja de modo genérico, seja especificamente na forma de identidades territoriais como a nacional e a regional). Na nossa leitura, a dimensão espacial é de tal forma inerente a todas essas categorias que, dependendo da imbricação de diferenças/desigualdades e, conseqüentemente, das relações de poder que estiverem em questão, teremos a realização concreta de distintas e imbricadas territorialidades (p.10).

A Geografia, enquanto uma ciência social, precisa levar em consideração os diversos aspectos que atravessam a vida da população, tanto na perspectiva de denunciar as forças impositivas que produzem desigualdades, como das resistências que a elas se contrapõem, “lendo o espaço sempre como uma construção em devir, com amplas possibilidades de reconstrução” (Haesbaert, 2022, p. 11). Tendo em vista que a Geografia precisa se posicionar em relação às desigualdades raciais, de gênero e classe tão presentes na nossa sociedade, considerando as diversas estruturas de poder, Maria das Graças Silva e Joseli Maria Silva (2011), no livro *Interseccionalidades, Gênero e Sexualidades na Análise Espacial*, destacam o conceito de interseccionalidade como um caminho a ser desenvolvido.

### 6.3 POR UMA GEOGRAFIA QUE COLOQUE EM XEQUE O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E OS MITOS SOBRE O CONTINENTE AFRICANO, SEUS POVOS E SEUS DESCENDENTES

Cresci sobre o véu da democracia racial disseminada como um discurso ideológico que narra a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos, invisibilizando toda a estrutura racista. Gilberto Freyre, sociólogo brasileiro, contribuiu muito para a produção e reprodução dessa tese-farsa que defende que no Brasil não existe nem nunca existiu racismo (Silva, p.138). Conforme denuncia, Silva (2016), “responsável pelo ocultamento e, ao mesmo tempo, pela perpetuação do “racismo à brasileira”, o mito propagado por Freyre e seus seguidores (muitos deles instalados nas salas de aula das universidades), presentes sobretudo no livro *Casa Grande & Senzala*, escrito por Freyre em 1933 (e desenvolvido em *Sobrados & Mocambos*, de 1936), não resiste à análise de qualquer dado da realidade brasileira (p. 139).

A compreensão de que o ensino de Geografia no Brasil é um caminho importante para repensarmos a concepção democrática da educação brasileira, nos ajuda a entender que “ensinar e aprender Geografia são questões fundamentais no cerne de uma sociedade que se preocupa verdadeiramente com a construção de condições de vida melhores para todas as pessoas” (Sousa, 2022, p. 03). A ciência geográfica pode possibilitar “uma leitura crítico-reflexiva do mundo tal como o conhecemos, estremecendo barreiras antes tidas como sólidas e desestruturando estratégias de relações de poder demandadas por uma lógica de exclusão” (Sousa, 2022, p. 3). Contudo, como destaca Victor Pereira de Sousa (2022), para que isso aconteça

o ensino de Geografia deve ser pensado como uma instrumentalidade de insurgência, não mais sendo reduzido a mera descrição dos fenômenos terrestres, e, sim, refletindo criticamente sobre esses fenômenos, entendendo que a suposta neutralidade científica trazida pelo positivismo precisa ser superada para que práticas de justiça social possam ser constituídas também pelo arcabouço científico. Entender que o ensino de Geografia pode ocorrer de forma neutra é reduzir a pó todo o saber construído ao longo do espaço-tempo frente às perspectivas de se construir uma Geografia não racionalista, não cartesiana e posicionada.

Somar as nossas práticas pedagógicas a uma escuta sensível e a um olhar aguçado sobre o cotidiano das nossas alunas e alunos em diferentes contextos

favorece o debate sobre a discriminação racial e a abertura de caminhos necessários para a identificação do racismo dentro e fora dos muros da escola, que como nos lembra Silva (2016), trata-se de

Formas de opressão que, com certeza, todas e todos os negros conhecem muito bem. Afinal, é muito difícil que, no decorrer do caminho que os trouxe até aqui, vocês não tenham passado por humilhações (de ordem psíquica, física ou moral) nas escolas, locais de trabalho e nas ruas; não tenham sofrido com o olhar “desconfiado” nos locais públicos, shoppings e bancos ou pior, com a violência da polícia e tantas outras formas de marginalização (p.137).

A desconstrução do mito da democracia racial é facilmente contestada a partir da comparação dos indicadores socioeconômicos sobre o acesso à educação, saúde, moradia etc., entre negros e brancos no país. Os dados do censo demográfico de 2022, demonstram que a maior parte da população brasileira é negra, mas também destaca um perfil socioeconômico da população preta e parda em condições inferiores ao da população branca, situação que se agrava ao se inserir nesse contexto as condições da mulher negra em comparação às condições da mulher branca.

Miranda (2020) destaca que

Convidar os brasileiros a repensar a miscigenação do seu corpo-território recai em uma provocação que pode levar muitos dos que se afirmam miscigenados a não compreender por qual motivo se declaram pardos/miscigenados. Para Frantz Fanon (2008), a colonialidade se nutre de duas formas de poder: o campo econômico e o campo da internalização da inferioridade da epiderme negra. Tal colocação de Fanon nos ajuda a perspectivar por qual motivo devemos tencionar a naturalização de que somos um povo miscigenado, harmônico racialmente e democraticamente racial. Se assim fôssemos, não existiriam nas escolas obstáculos com a Lei 10.639/03 apontados pelos copesquisadores (p.149).

Assim, o discurso de uma harmonia social e racial brasileira entre negros e brancos é uma armadilha para a propagação do mito de “igualdade de oportunidade e de tratamento”, onde “pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra negros no Brasil, e, de outro, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo social” (Gomes, 2007, p. 17).

Seguindo essa lógica, e tendo em vista a análise sociológica, o mito da democracia racial contribui, conseqüentemente, para que acreditemos na incapacidade inerente a grupos raciais em desvantagem (Gomes, 2007). O principal

divulgador desse pensamento, como já foi dito, foi Gilberto Freyre, que afirmava que as “três raças” conviviam desde a escravidão em perfeita harmonia em comparação com outras sociedades similares.

Para as elites que buscavam um discurso “propagador de paz”, essa narrativa foi bastante útil para divulgar o Brasil e mascarar o racismo existente. Além disso, Freyre acreditava na miscigenação como algo de se ostentar em relação ao caráter nacional brasileiro, deixando de lado e menosprezando todas as dominações e violências das pessoas brancas às pessoas negras, principalmente mulheres. Atualmente, o Movimento Negro é o principal alicerce e ator social para propagar e esclarecer a realidade por trás do mito da democracia racial no Brasil.

Possibilitar o acesso a uma Geografia que expõe as perversidades do mito da democracia racial envolve a desconstrução de outros mitos, como os que desqualificam o continente Africano, seus povos e descendentes.



## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coragem, a força e o afeto que me trouxeram até aqui nascem das memÓRIas de acolhimento, de compromisso e ato político de um punhado de professoras e professores que cruzaram o meu altar e hoje abrem os caminhos e escrevem junto comigo em um exercício docente imbricado com a análise crítica-reflexiva-responsável do espaço geográfico.

Entendemos ser compromisso da escola e de toda a sociedade o combate ao racismo que se disfarça de diferentes formas e repercute na violação dos direitos humanos, produzindo exclusão, desigualdade, marginalização e flagelo das pessoas negras na sociedade brasileira.

É muito cruel nos depararmos todos os dias com dados estatísticos, narrativas, depoimentos, adoecimentos e mortes de pessoas negras no nosso país em função da cor da sua pele, mas, sobretudo, é ainda mais cruel para a população negra vivenciar essas violações de direitos todos os dias. Sendo a escola um importante espaço de socialização para crianças e jovens, ela deve ser também palco de articulação entre o conhecimento científico e os saberes advindos do povo para promover o exercício de compreensão tanto da formação quanto das transformações espaciais, sociais e vice-versa.

O lugar da escola como espaço social e formativo, independente do seu “sistema de ensino” deve desde a primeira infância ser responsável por práticas pedagógicas efetivas que conheçam, reconheçam e valorizem as culturas, as diferenças, as identidades e a importância da participação de todos na construção e formação da sociedade brasileira, estando de acordo com os parâmetros legais e normativos da educação no Brasil, a saber: a Constituição Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse arcabouço, a construção de referências identitárias positivas em relação aos povos africanos e a população afro-brasileira, por meio da revisão histórica da participação e das contribuições do povo negro nos mais diversos aspectos da vida em sociedade no nosso país é uma importante atribuição da escola que deve abarcar nos seus currículos essa dimensão crítica da história do Brasil.

Educar crianças e jovens a partir da perspectiva étnico-racial já está assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), através da Lei 10.639/2003.

Assegurar a existência de um currículo escolar que aborde e garanta a discussão de temas pautados em educação antirracista direcionando um novo olhar e sentido à história da África, seus povos e afrodescendentes nos estudos da geografia escolar ainda é, sobretudo, um desafio político. Contudo, “água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”, já dizia a minha avó materna. Assim, reafirmo a importância dos caminhos abertos para o debate sobre a temática e seus desdobramentos e, nessa ginga, a formação continuada dos professores pautada em diretrizes didáticas antirracistas é uma importante trilha a ser considerada.

À medida que pesquiso, reflito, desaprendo, aprendo, bato cabeça e escrevo dando corpo e alma ao presente processo de formação continuada ancorada em uma educação antirracista. Nesse movimento, aproveito para dar asas à imaginação e pensar sobre o encantamento e o sentimento de esperança que o acesso ao conhecimento e saberes propiciam e, nesse movimento, abre caminhos e possibilidades de ação nos quatro cantos do mundo.

A educação das relações étnico-raciais precisa ser compromisso de todas as pessoas com o reconhecimento da participação da população negra no processo civilizatório local e global, que vá na contramão da “história única” e coloque em xeque o mito da democracia racial e os mitos sobre o continente africano, seus povos e seus descendentes.

A história racista que nos constitui permanece produzindo mortes físicas, subjetivas, epistemológicas, geográficas, entre tantas outras. Uma educação antirracista é sobre a construção de um projeto interserccional de justiça social, por uma sociedade em que todos possam ter a garantia do acesso a todas as possibilidades de vida. Sigamos nessa construção.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

AMARAL, Sharyse Piroupo do. **História do Negro no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2010.

**ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2023**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 17, 2023. ISSN 1983-7364.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (Orgs). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira**. São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/icse/a/PmZKYKgymjhVRzQvfRGGJ8n/>>

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 496-513.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 514-533.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em:

<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-d-as-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>.

BRASIL, Lei 11.645, de 10/03/2008. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>.

BRASIL. Lei Nº 7.716, de 5 de Janeiro de 1989. Presidência da República - Casa Civil. 1989. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm)>

BRASIL. PROJETO PEDAGÓGICO 2021-2025. Sistema Colégio Militar do Brasil. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. Disponível em <[https://cmm.eb.mil.br/images/CMM\\_2021/01\\_DIV\\_ENS/Projeto2021\\_2025-compactado.pdf](https://cmm.eb.mil.br/images/CMM_2021/01_DIV_ENS/Projeto2021_2025-compactado.pdf)

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CAMPOS, Margarida de Cássia; JÚNIOR, Lindberg Nascimento. **BNCC de Geografia do Ensino Fundamental e as contradições para uma Educação Decolonial e Antirracista**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.40, 2024. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/zXcMyHgcXDQ3gC8CDdg93NP/>>

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Gênero Raça e Ascensão Social. Revista Estudos Feministas, v. 3, n. 2, p. 542-544, 1995.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. 2005. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 45 – 47.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia: Escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

CHRISTIAN, Barbara. A disputa de teorias. Revista de Estudos Feministas, v. 10, n.1, p.8597, 2002.

CIRQUEIRA, Diogo M. **Inscrições da racialidade no pensamento geográfico (1880 1930)**. 2015. Tese (Doutorado em Geografia), Programa de Pós Graduação em Geografia, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal; CORRÊA, Gabriel Siqueira. Questão Étnico Racial na Geografia Brasileira: Um Debate Introdutório sobre a Produção Acadêmica nas Pós Graduações. Revista ANPEGE, v.10, n.13, p. 2958,2014.

COLINS, P. e BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE COMBATE AO RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA, 3. Declaração de Durban e Plano de Ação. Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares. Brasília, 2001.

COSTA, Daianny Madalena; GHISLENI, Ana Cristina. A Pesquisa-Intervenção no Mestrado Profissional e suas possibilidades metodológicas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, 2021.

CRESCÊNCIO, Cintia Lima. Ensino de história da África e currículo. *In*: CHAGAS, Silvania Núbia. (org.). **África e Brasil: culturas híbridas, identidades plurais**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 39-54.

DiAngelo, R. (2018). Fragilidade branca. *Revista Eco-Pós*, 21(3), 35–57. <https://doi.org/10.29146/eco-pos.v21i3.22528>

DIAS. Lucimar Rosa. **Diversidade Étnico-racial e Educação Infantil. Três Escolas. Uma questão. Muitas Respostas**. Dissertação de Mestrado. UFMS, 1997.

DIRETRIZES DO CMS, dentre elas, o Regimento Interno dos Colégios Militares (Ri/Cm), Normas para Planejamento e Gestão do Ensino (NPGE), Regulamento dos Colégios Militares (R-69), Regulamento da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (R-15) e o Plano Geral de Ensino (PGE). Ministério da Defesa, Exército Brasileiro. Disponível em: [www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/período\\_nacional\\_desenvolvimentalista.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/período_nacional_desenvolvimentalista.htm). Acesso em: 06 de dez. 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 22 de set de 2023 .

FERNANDES, Núbia Lucas; ALMEIDA, Renato Barros de. A conjuntura política e embates das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular: Contextualização histórica, social e econômica do currículo no Brasil. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda. **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 18-26. Disponível em: [https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2\\_ebook/artigo\\_02.html](https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_02.html)

FONSECA, D. J. **Políticas Públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA. Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância. Relatório. Período: janeiro a dezembro de 2000.

GEMA. Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa. UERJ, 2022. Disponível em <<https://gema.iesp.uerj.br/linha-do-tempo/>>

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br>. Acesso em: 22 de jul de 2022.

\_\_\_\_\_. **O Movimento Negro educador**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.

\_\_\_\_\_. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: SECAD, 2005.

GOMES, Carolina Brás. **Discriminação racial**: reflexão à partir do princípio da dignidade da pessoa humana e dos direitos fundamentais. 2019. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

GROSGOUEL, Ramón. (2008). "Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global". Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, p. 115-147.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. Geografias Negras & Geografias Negras. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v.12, n. Edição Especial "Geografias Negras". abr. 2020, p. 292311. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/866>>.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004

\_\_\_\_\_. **Viver no limite**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

\_\_\_\_\_. Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. GEOgraphia. 48, v. 22. 2020.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. Cadernos Pagu, n. 5, p. 741, 1995.

HERNANDEZ, Leila Maria. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. São paulo: Selo Negro, 2005.

HETKOWISKI, T. M. Mestrados Profissionais em Educação: políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. Revista Plurais, Salvador, v. 1, n. 1, p. 10-29,

jan./abr. 2016.

hooks, bell. **O Feminismo é para Todo Mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018 [2000].

IANNI, Octavio. **Dialética das relações raciais**. Estudos Avançados, 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/78rQndTBbYLBzHMdc3ygj4w/?format=pdf&lang=pt>

IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101972>. Acesso em: 26 set. 2023.

JESUS, Carolina Maria de. **Onde estaes Felicidade?**. Dinha e Raffaella Fernandez (orgs). São Paulo: Me Parió Revolução, 2014.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MALACHIAS, Rosangela. Cabelo Bom. Cabelo Ruim. Coleção Percepções da Diferença. Negros e Brancos na Escola. Vol. 4. Ano 2007.

**MANIFESTO POR UMA GEOGRAFIA NEGRA**. Site do Programa de Pós Graduação e Pesquisa em Geografia da UFRN. 2019. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/ppge/wpcontent/uploads/2019/09/manifesto.pdf>.

MARANDOLA Jr. Eduardo; GRATÃO, Lúcia Helena Batista. **Geografia e Literatura**: ensaios sobre geograficidade, poética e imaginação. Londrina: EDUEL, 2010.

MARANDOLA JR., Eduardo. **Da existência e da experiência**: origens de um pensar e de um fazer. Caderno de Geografia, Belo Horizonte, v.15, n.24, p. 49-67, 2005.

MEC. Ações e Programas das Diretorias da SECADI. Ministério da Educação. Portal Institucional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/194-secretarias-112877938/secad-educao-continuada-223369541/17429-programas-e-aco-es-sp-921261801?Itemid=164&fbclid=IwAR3BphDveIlsBAEI8uLajisK3zE9mhIX3vu4GPviluwG4NFn9mkfDwfi18c>

MIGNOLO, W. (2003[2000]). **Histórias locais / Projetos Globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. Heidegger como matriz do pensamento fenomenológico em Geografia.

In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO.  
2009,





São Paulo. **Anais**. Disponível em:

<<http://enhpgee.files.wordpress.com/2009/10/eduardo-marandola.pdf>>

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: \_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MOISÉS, José Álvaro. **Eleições, participação e cultura política: mudanças e continuidades**. Scielo, 1990. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451990000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451990000200007)

MONK, Janice; HANSON, Susan. Não Excluam Metade da Humanidade da Geografia Humana.: SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose; CHIMINJUNIOR, Alides Baptista (Orgs). **Geografias Feministas e das Sexualidades: encontros e diferença**. Toda Palavra, Ponta Grossa, p. 31-54, 2016.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: Pequena História Crítica**. 8ª edição, São Paulo: Hucitec, 1988.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1992.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004 (Coleção Viver, Aprender).

\_\_\_\_\_. **Origens Africanas do Brasil Contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO**. 3., 2003, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PENESB, nov. 2003.

\_\_\_\_\_. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz. **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2020.

\_\_\_\_\_. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (orgs.) **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez: 2010.

QUIJANO, A. (2010) Colonialidade do saber e classificação social. In: Sousa Santos, B. e Meneses, M.(orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez.

OLIVEIRA, R. de. (2018). Apresentação da Edição Especial | Caderno Temático: História e Cultura Africana e Afro-Brasileira – Lei 10.639/03 na Escola. Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN), 10(Ed. Especi), 01–04. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/595>

OLIVEIRA, Flávia Assunção de. Pesquisa Científica Educação: A Importância do Professor Pesquisador dentro do Espaço Escolar. 24º Seminário Internacional de Educação, Tecnologia e Sociedade: Ensino Híbrido. Núcleo de Educação Online FACCAT, 2019.

PIMENTA, Paula. **Lei de Cotas**: dez anos da norma que garantiu direitos e derrubou o mito da 'democracia racial'. Agência Senado, 2022. Disponível em <<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/lei-de-cotas-dez-anos-da-norma-que-garantiu-direitos-e-derrubou-o-mito-da-democracia-racial>>

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Política Nacional de Promoção da Igualdade racial. Decreto nº4. 886, de 20 de Novembro de 2003.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. RBPG, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, 2005. Disponível em <<https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/72>>

RIBEIRO, R. J. Ainda sobre o mestrado profissional. RBPG, Brasília, v. 2, n. 6, p. 313-315, 2006. Disponível em <<https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/113>>

ROCHA, Bruna Machado da. Geografia e antirracismo na educação: possibilidades no Ensino Fundamental a partir da BNCC. Revista Ensaios de Geografia. Niterói, vol. 8, nº 16, p. 32-44, janeiro-abril de 2022.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. RUFINO, Alzira. Etalli. **Racismos Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, 2003.

SANTOS, Maria Arlete. Contribuição do Negro para a Cultura Brasileira. Temas em Educação e Saúde, v.12, n.2, p. 217-229, jul-dez/2016. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/download/10229/6668/28291>>

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: EDUSP, 2004. Acesso em: 02 jun. 2024.

DOS SANTOS, R. E. Ensino de Geografia e Currículo: Questões a partir da Lei 10.639. Terra Livre, [S. l.], v. 1, n. 34, 2015. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/315>> Acesso em: 2 jun. 2024.

SANTOS, Joel R. **O que é racismo**. Coleção Primeiros Passos, 1990.

SANTOS, Emerson dos. Ensino de geografia e currículo: questões a partir da Lei 10.639. Terra Livre. São Paulo, ano 26, v. 1, n. 34, p. 141-160. Jan-Jun/2010.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: EDUSP, 2004.

SANTOS, Márcio André de Oliveira. **A persistência dos movimentos negros brasileiros**: Processo de mobilização à 3ª Conferência Mundial das nações Unidas contra o racismo. Dissertação de Mestrado. IFCH: UERJ, Rio de Janeiro, 2005.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SHOHAT, Ella & STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**: multiculturalismo e representação. São Paulo: Cosac e Nahif, 2006.

SILVA, Cíntia Cristina Lisboa da; SOUZA, Lorena Francisco de. Geografia e a Perspectiva Interseccional de Gênero e Raça: Corporeidade e Espaços que Produzem Campo Científico. *Revista Latino Americana de Geografia e Gênero*, v.13, n.1, p.125148, 2022. ISSN 21772886.

SILVA, Joseli. SILVA, Maria das Graças. Introduzindo as interseccionalidades como um desafio para a análise espacial no Brasil: em direção às pluriversalidades do saber geográfico. In: SILVA, Joseli; SILVA, Maria das Graças. **Interseccionalidades, gênero e sexualidades na análise espacial**. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2011.

SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil**: Questões para a Psicanálise. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Síntese da Coleção História Geral da África**: século XVI ao século XX. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.

SOUZA, N. S. (1983). **Tornar-se negro ou As Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social**. Rio de Janeiro: Edições Graal.

SOUZA, Adriana Barreto de. **Biografando sobre o Duque de Caxias**: Notas de uma Pesquisa. UFRJ. Disponível em [https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/cfa21/adriana\\_barreto\\_de\\_souza.pdf](https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/cfa21/adriana_barreto_de_souza.pdf). Acesso em 14 de fev 2024.

SOUZA, V. P. de. (2022). Corporificar a escola e o ensino de geografia: diálogos necessários para o reconhecimento das diferenças na produção do espaço escolar. *Revista Ensino De Geografia (Recife)*, 5(3). <https://doi.org/10.51359/2594-9616.2022.251331>

SCHUCMAN, L. V. **A relação entre branquitude e privilégio**. *Ciência Hoje*. 2020. Disponível em <https://cienciahoje.org.br/artigo/a-relacao-entre-branquitude-e-privilegio/> Acesso: 22 de mar de 2024.

\_\_\_\_\_. **Sim, nós somos racistas**: estudo psicossocial da branquitude paulistana. 2014. *Psicologia & Sociedade – Universidade de São Paulo*, São Paulo, 2014.

THEODORO, Mário. JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael; SOARES, Sergei (Orgs). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008. Disponível em [https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/Livro\\_desigualdadesraciais\\_-\\_IPEA.pdf](https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/Livro_desigualdadesraciais_-_IPEA.pdf)

THEODORO, Mário. Relações raciais, racismo e políticas públicas no Brasil contemporâneo. Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas, v. 8, n. 1, p. 205-219, 2014.

TUZZO, S. A.; BRAGA C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, SP, v.4, n.5, p. 140-158, ago., 2016.

VLACH, Vânia. O papel do ensino de Geografia na compreensão de problemas do mundo atual. In: **IX Colóquio Internacional de Geocrítica: los problemas del mundo actual. Soluciones y alternativas desde la geografía y las ciencias sociales**, Porto Alegre, 28 de mayo-1de junio, 2007. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/9porto/vlach.htm>

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. 2017. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com>. Acesso em: 15 julho 2023.