

**Universidade de São Paulo**  
**Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas**  
**Departamento de geografia**

**RITA DE CASSIA MOTA SANTOS**

**Geografia e questão racial:**  
**A Lei 10.639/03 no Currículo Oficial de Geografia do Estado de São Paulo**

**Trabalho de Graduação Individual II**

**São Paulo**

**2016**

**RITA DE CASSIA MOTA SANTOS**

**Geografia e questão racial:**

**A Lei 10.639/03 no Currículo Oficial de Geografia do Estado de São Paulo**

Monografia apresentada ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção de título de Bacharel em Geografia.

Orientador: Profª Dra. Glória da Anunciação Alves

**Trabalho de Graduação Individual II**

**São Paulo**

**2016**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Universidade de São Paulo e aos professores do Departamento de Geografia pela formação que tive. Foi neste ambiente que tive a oportunidade de viver uma nova realidade e crescer intelectualmente.

Agradeço à professora Glória da Anunciação Alves pela orientação, simpatia, pela compreensão em relação à demora da conclusão deste trabalho e por toda a motivação nos momentos em que eu, insegura, lhe encontrava para conversar e solicitar ajuda.

Agradeço aos meus familiares, meu pai Cláudio, meu irmão Dhener e Vó Eduarda, por toda preocupação, carinho, atenção e por toda a convivência e ajuda que me despenderam durante toda vida.

Agradeço especialmente à minha mãe Claudenice, por todo amor, incentivo, compreensão, por estar do meu lado sempre e me apoiar em qualquer decisão, sua educação, exemplo e carinho me deram força e motivação para não desistir e chegar até aqui, devo a você tudo o que aprendi e o que me tornei, obrigada por tudo!

Agradeço ao Anderson, pelas tardes de estudo, por todos os anos compartilhados na graduação, pela amizade que ultrapassou o ambiente acadêmico e pelo incentivo e ajuda, sem você a caminhada na Geografia seria muito mais árdua e solitária.

Agradeço à Patrícia, minha grande amiga, pelos desabafos e conversas jogadas fora e pela amizade construída desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Agradeço à Milena, minha prima, por todas as risadas, pelo exemplo nos estudos, pelo conhecimento compartilhado, pelas aventuras culinárias e pelo amor pelos realty's.

Agradeço ao Thiago, pelo carinho, amor e companhia nos últimos três anos.

E por último, agradeço aos amigos Diego, Gabriela, Luana, Aline, Gislaine, Valéria, entre outros que injustamente possa ter me esquecido de citar, pela torcida e por todos os momentos felizes compartilhados juntos.

## RESUMO

Sendo o negro sistematicamente excluído das oportunidades de escolarização desde a abolição até os anos 2000, e sofrendo com uma sociedade que, apesar de crer na existência do mito da democracia racial, permanece com seus traços racistas e escravistas do passado, a Lei 10.639/03 (fruto das demandas de luta do Movimento Negro Brasileiro), que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro brasileira nos ensinos fundamental e médio, tanto no setor público quanto no setor particular representou um grande avanço para o combate do racismo e desigualdades raciais na escola. Porém, mesmo treze anos depois de sua sanção, percebemos poucas mudanças no âmbito do currículo escolar, pois o ensino de História da África e Afro-Brasileira é muitas vezes esquecido, e quando abordado é quase sempre de maneira equivocada e preconceituosa, demonstrando o grande despreparo dos professores para tratar sobre a temática. Além dessa dificuldade, temos ainda a falta de adaptação curricular da Lei em outras disciplinas, pois reduzimos sua obrigatoriedade de aplicação apenas as disciplinas de História, Artes e Literatura, como se as outras disciplinas não tivessem nenhuma relação com essa obrigatoriedade. Percebendo a necessidade de se descolonizar todo o currículo escolar e combater a hierarquização de conhecimentos, culturas e povos, para que seja possível a eliminação da discriminação racial e a construção de uma sociedade racialmente igualitária, tomamos como objetivo principal deste trabalho, a análise da implantação da Lei 10.639/03 no Currículo de Geografia do Estado de São Paulo. Nesse contexto, buscamos abordar como se deu a construção da visão preconceituosa sobre o negro e a África e compreender um pouco sobre a história da educação dos negros no Brasil.

**Palavras-chave:** Lei 10.639, ensino, geografia, Proposta Curricular do Estado de São Paulo, África, negro, preconceito, racismo, desigualdades raciais.

## ABSTRACT

Black people in Brazil have been systematically excluded from the opportunities of schooling since the abolition of slavery in 1888, and have been suffering within a society which, despite believing the myth of a racial democracy, keeps traits of the racist slavery mentality from the past. The law 10.639/03, product of the demands and struggles of the Brazilian Black Movement, makes compulsory the teaching of African and Afro Brazilian History and Culture in primary and secondary education, both in the public and in the private sectors. This law represented a great advancement in the fight against racism and racial inequality in schools. However, thirteen years after its sanction, little change can be noticed in school curricula. African and Afro Brazilian studies remain often forgotten, and when approached it's frequently in a mistaken and prejudiced fashion, showing how unprepared teachers are to treat the subject. Furthermore, the law limits its scope to History, Arts and Literature, resulting in the lack of adaptation of the curriculum in other subjects, as if they had no relation to the issues addressed by the law. This work aims to analyse the implementation of the law 10.639/03 in the Geography curriculum in the State of São Paulo. realizing the need to decolonize the entire school curriculum and to combat the hierarchization of knowledge, cultures and peoples in order to eliminate racial discrimination and enable the construction of a racially egalitarian society. In this context, we seek to discuss how the construction of the prejudiced view of the black person and the African continent occurred and to understand the history of the education of black people in Brazil.

**Keywords:** Law: 10.639/03; Education; Geography; State of São Paulo Curricular Proposal; Africa; Black people; Prejudice; Racism; Racial Inequalities.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa “T-O” de Günther Zainer publicado em 1472 (Disponível em: <a href="http://queaprendemoshoj.com/que-son-los-mapas-de-t-en-o/">http://queaprendemoshoj.com/que-son-los-mapas-de-t-en-o/</a> ). .....	10
Figura 2 - Mapa dos Salmos de 1250 (Disponível em: <a href="http://www.serqueira.com.br/mapas/biblia1.htm">http://www.serqueira.com.br/mapas/biblia1.htm</a> .....	11
Figura 3 - Mapa-múndi na Projeção de Mercator (Disponível em: <a href="http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/1a_jornaldoaluno_geografia.pdf">http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/1a_jornaldoaluno_geografia.pdf</a> ), modificado. Org. Rita de Cassia Mota Santos.....	13
Figura 4 - Proposta Curricular de Geografia do Governo do Estado de São Paulo para a 6ª Série/7º Ano do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2013). .....	33
Figura 5 - Proposta Curricular de Geografia do Governo do Estado de São Paulo para a 5ª Série/6º Ano do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2013). .....	33
Figura 6 - Proposta Curricular de Geografia do Governo do Estado de São Paulo para o 2ºAno/Série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2013). .....	34
Figura 7 - Proposta Curricular de Geografia do Governo do Estado de São Paulo para o 1ºAno/Série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2013). .....	34
Figura 8 - Proposta Curricular de Geografia do Governo do Estado de São Paulo para a 8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2013). .....	34
Figura 9 - Proposta Curricular de Geografia do Governo do Estado de São Paulo para a 7ª Série/8º Ano do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2013). .....	34
Figura 10 - Proposta Curricular de Geografia do Governo do Estado de São Paulo para o 3ºAno/Série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2013). .....	35
Figura 11 - Caderno do Professor de Geografia – 7ª série/8º ano Ensino Fundamental - Volume 1 p.38 (SÃO PAULO 5, 2014) .....	37
Figura 12 - Caderno do Professor de Geografia – 7ª série/8º ano Ensino Fundamental - Volume 2 p.83 (SÃO PAULO 6, 2014) .....	38
Figura 13: Caderno do Professor de Geografia – 7ª série/8º ano Ensino Fundamental - Volume 2 p.86 (SÃO PAULO 6, 2014). .....	38
Figura 14 - Caderno do Professor de Geografia – 7ª série/8º ano Ensino Fundamental - Volume 2 p.87 (SÃO PAULO 6, 2014) .....	38
Figura 15 - Caderno do Professor de Geografia – 8ª série/9º ano Ensino Fundamental - Volume 1 p.20 (SÃO PAULO 7, 2014) .....	39
Figura 16 - Caderno do Professor de Geografia – 8ª série/9º ano Ensino Fundamental - Volume 2 p.29 (SÃO PAULO 8, 2014) .....	40
Figura 17 - Caderno do Professor de Geografia – 8ª série/9º ano Ensino Fundamental - Volume 2 p.27 (SÃO PAULO 8, 2014) .....	41
Figura 18 - Caderno do Professor de Geografia – 8ª série/9º ano Ensino Fundamental - Volume 2 p.34 (SÃO PAULO 8, 2014) .....	41
Figura 19 - Caderno do Professor de Geografia – 2º ano Ensino Médio - Volume 2 p.13 (SÃO PAULO 12, 2014) .....	43
Figura 20 - Caderno do Professor de Geografia – 2º ano Ensino Médio - Volume 2 p.19 (SÃO PAULO 12, 2014) .....	43
Figura 21 - Caderno do Professor de Geografia – 2º ano Ensino Médio - Volume 2 p.24 (SÃO PAULO 12, 2014) .....	44
Figura 22 - Caderno do Professor de Geografia – 2º ano Ensino Médio - Volume 2 p.25 (SÃO PAULO 12, 2014) .....	44
Figura 23 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 1 p.78 (SÃO PAULO 13, 2014) .....	45

Figura 24 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 1 p.79 (SÃO PAULO 13, 2014).....	45
Figura 25 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 1 p.84 (SÃO PAULO 13, 2014).....	45
Figura 26 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 2 p.12 (SÃO PAULO 14, 2014).....	47
Figura 28 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 2 p.31 (SÃO PAULO 14, 2014).....	47
Figura 27 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 2 p.12 (SÃO PAULO 14, 2014).....	47
Figura 29 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 2 p.31 (SÃO PAULO 14, 2014).....	48
Figura 30 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 2 p.33 (SÃO PAULO 14, 2014).....	48
Figura 32 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 2 p.41 (SÃO PAULO 14, 2014).....	49
Figura 33 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 2 p.44 (SÃO PAULO 14, 2014).....	50
Figura 34 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 2 p.53 (SÃO PAULO 14, 2014).....	51
Figura 35 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 2 p.53 (SÃO PAULO 14, 2014).....	51
Figura 36 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 2 p.55 (SÃO PAULO 14, 2014).....	51
Figura 37 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 2 p.57 (SÃO PAULO 14, 2014).....	52
Figura 38 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 2 p.58 (SÃO PAULO 14, 2014).....	52
Figura 39 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 2 p.59 (SÃO PAULO 14, 2014).....	52

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	4
RESUMO .....	5
ABSTRACT .....	6
LISTA DE ILUSTRAÇÕES .....	7
ÍNDICE.....	6
INTRODUÇÃO.....	7
1 A CONSTRUÇÃO DA VISÃO PRECONCEITUOSA SOBRE O NEGRO E A ÁFRICA .....	9
2 A EDUCAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL.....	16
3 A LEI 10.639/03 E A GEOGRAFIA .....	26
4 A LEI 10.639/03 NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DO ESTADO DE SÃO PAULO .....	31
4.1. BREVE DESCRIÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES DE GEOGRAFIA 35	
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	54
REFERÊNCIAS .....	58



## INTRODUÇÃO

A luta por educação, sempre esteve entre as principais pautas do movimento negro desde a abolição até os dias atuais. Mesmo com os avanços conquistados nas últimas décadas, e com a intensificação de publicações sobre a África, o negro, racismo e preconceito, abordadas a partir de diferentes áreas (educação, sociologia, direito, economia e história, entre outros) e de diferentes concepções teórico-metodológicas, o Brasil continua sendo um país marcadamente racista e desigual, que mantém sua estrutura educacional (social) pautada sobre a visão hegemônica branca e europeia, e segue silenciando as demais culturas. Neste sentido, destacamos a importância da Lei 10.639/03<sup>1</sup> para se combater o racismo e as visões equivocadas sobre o negro e a África, e para que haja espaço para as diferentes vozes e culturas dentro do discurso escolar.

Apesar de estar previsto no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico - raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura, História Brasileiras e de Geografia” (BRASIL, 2012, p.40), percebemos que o mesmo usualmente não ocorre, especialmente na Geografia, área que nos propusemos a estudar. Assim, objetivamos analisar a aplicação da Lei 10.639/03 no Currículo de Geografia do Estado de São Paulo, através da análise do material didático distribuído anualmente pela rede estadual à alunos e professores. Para melhor compreensão de nossos objetivos, achamos imprescindível, inicialmente, entender como se deu a construção da visão preconceituosa e desacertada sobre o negro e a África, desde o período grego, perpassando pelas visões religiosas, pela cartografia, pela manutenção da escravidão de negros até meados do século XIX e pelas missões civilizatórias. Logo após, no segundo capítulo, discorreremos um pouco sobre a história da educação do negro no Brasil a partir da abolição, retratando todas as dificuldades e desigualdades e o histórico de luta e resistência dos negros na busca de escolarização. No terceiro, discutiremos brevemente sobre o interesse tardio e ainda ínfimo da Geografia sobre a questão racial, destacando a carência sobre o tema na vida acadêmica e na

---

<sup>1</sup> Apesar da LEI 10.639/03 ter sido alterada pela LEI 11.645/08, onde, além da abordagem sobre o negro, acrescenta-se a obrigatoriedade de se abordar a questão do indígena, nos referiremos somente a LEI 10.639/03, por ser a temática do negro e da África na disciplina de geografia nosso principal interesse neste trabalho.

formação de professores. No quarto capítulo, faremos a análise sobre como a África e o negro aparecem no Caderno do Professor (que além das orientações dedicadas aos docentes contém os conteúdos dispostos no Caderno do Aluno), destacando os principais textos e atividades em cada série/ano. Por último, apresentaremos as considerações finais.

## 1 A CONSTRUÇÃO DA VISÃO PRECONCEITUOSA SOBRE O NEGRO E A ÁFRICA

Muitas vezes afirma-se que as visões preconceituosas sobre o negro e o continente africano são recentes, datando do período moderno. Entretanto, a partir de uma breve pesquisa, percebemos que essas visões vêm de longa data. Autores como Carlos Serrano e Maurício Waldman (2008), Ana Helena Passos (2005) e Alberto da Costa e Silva (2012), afirmam, por exemplo, que a relação entre gregos, romanos e os povos negros existia, e que seria provável que na antiguidade os negros circulassem normalmente entre aqueles, podendo ser homens livres ou escravos. Porém, relatam também que, apesar do contato entre esses povos, a origem do negro era pouco conhecida e acreditava-se que depois da faixa de terra onde se encontravam as populações negras haveria um calor escaldante que impossibilitava qualquer tipo de vida, sendo possível somente o crescimento de monstros. Assim, percebe-se que desde muito cedo o negro e a África foram atrelados a um imaginário fantasioso e negativo.

Já na Idade Média, as imagens subalternizantes sobre o negro foram diversificadas, destacando-se a propagação da teoria bíblica camita de que os negros seriam descendentes de Cão (ou Cam), um dos filhos de Noé (SERRANO e WALDMAN, 2008). Segundo a crença, Cam, após ser amaldiçoado por seu próprio pai e também ter seus descendentes amaldiçoados à condição de servos, se isolou no sudeste da África, nas proximidades do Oriente Médio, e foi o antepassado das nações dessas localidades. Em algumas passagens da Bíblia e na Bíblia Hebraica, particularmente na chamada Tabela das Nações, identifica-se as terras de Cam e seus descendentes como sendo a Etiópia, a Arábia do Sul (atual Iêmen), a Núbia (atual Egito/Sudão), a Tripolitânia (atual Líbia) e a Somália. Transcrevemos a seguir a passagem bíblica, utilizada para perpetuar o racismo:

18 E os filhos de Noé, que da arca saíram, foram Sem, Cão e Jafé; e Cão é o pai de Canaã.

19 Estes três foram os filhos de Noé; e destes se povoou toda a terra.

20 E começou Noé a ser lavrador da terra, e plantou uma vinha.

21 E bebeu do vinho, e embebedou-se; e descobriu-se no meio de sua tenda.

22 E viu Cão, o pai de Canaã, a nudez do seu pai, e fê-lo saber a ambos seus irmãos no lado de fora.

23 Então tomaram Sem e Jafé uma capa, e puseram-na sobre ambos os seus ombros, e indo virados para trás, cobriram a nudez do seu pai, e os seus rostos estavam virados, de maneira que não viram a nudez do seu pai.

24 E despertou Noé do seu vinho, e soube o que seu filho menor lhe fizera.

25 E disse: Maldito seja Canaã; servo dos servos seja aos seus irmãos.

26 E disse: Bendito seja o Senhor Deus de Sem; e seja-lhe Canaã por servo.

27 Alargue Deus a Jafé, e habite nas tendas de Sem; e seja-lhe Canaã por servo.

28 E viveu Noé, depois do dilúvio, trezentos e cinqüenta anos.

29 E foram todos os dias de Noé novecentos e cinqüenta anos, e morreu. (BIBLIA, Gênesis 9, 18-27)

Percebemos aqui o papel da religião na consolidação do imaginário fantasioso e negativo atribuído aos negros, considerados como descendentes amaldiçoados de Cam. Entretanto, verificava-se, durante a Idade Média, intenso comércio entre os reinos europeus, árabes e negros estabelecidos na porção norte da África, hoje denominada África Setentrional. Assim, segundo Devisse (2010), apenas em certos casos, como nos fins do século XI, houve interferências papais nas relações intercontinentais, principalmente objetivando preservar os vestígios do cristianismo no continente. Dessa forma, apesar de sua visão religiosa, muito pouco interferia o europeu no continente africano. O desconhecido aparecia, portanto, como aquilo que estava além do deserto do Saara, nos domínios florestais.

A partir desta premissa religiosa, também a cartografia medieval se moldou e acabou por reproduzir essas crenças nos mapas, muitas vezes reservando para as terras dos Negros e descendentes de Cam uma posição ao sul, representando sua proximidade com o “inferno”, e associando as terras situadas ao norte do mapa como próximas ao “céu/paraíso”. Reforçou-se, assim, a teoria camita<sup>2</sup> em mapas como o dos Salmos, datado de 1250, e nos mapas “T-O” (SERRANO e WALDMAN, 2008), reproduzidos a seguir:

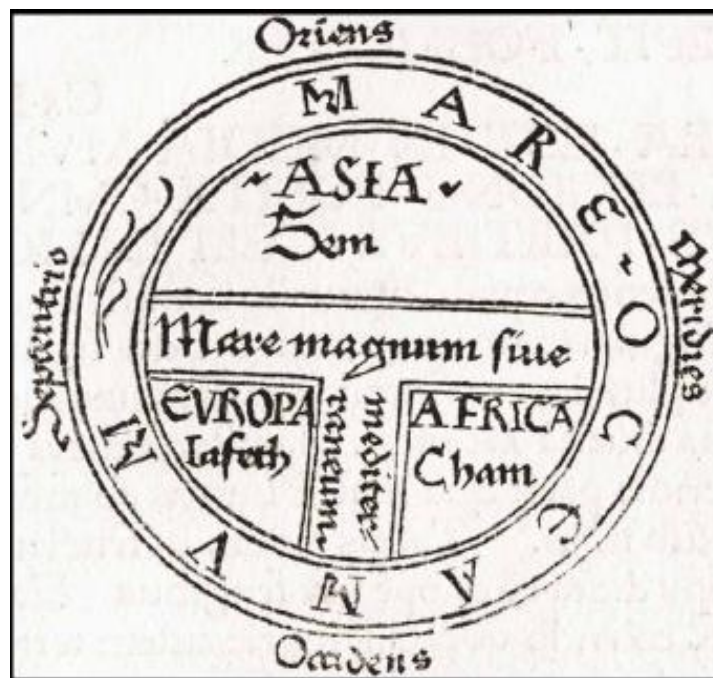


Figura 1 - Mapa “T-O” de Günther Zainer publicado em 1472 (Disponível em: <http://queaprendemoshoj.com/que-son-los-mapas-de-t-en-o/>).

<sup>2</sup>Aqui reforçamos o poder que a Igreja Católica detinha durante a Idade Média, justificando o peso de sua influência na cartografia e no pensamento social da época.



Figura 2 - Mapa dos Salmos de 1250 (Disponível em: <http://www.serqueira.com.br/mapas/biblia1.htm>)

Na primeira representação (Figura 1), temos as terras conhecidas até então cortadas por um T, lembrando o formato de uma cruz formada pelo Mar Vermelho na horizontal e pelo Mar Mediterrâneo na vertical, separando os continentes; na área central encontramos Jerusalém. As terras conhecidas estão associadas aos três filhos de Noé: a Ásia como lar dos descendentes de “Sem” ou Sam, a Europa relacionada aos descendentes de “Lafeth” ou Jafeth e a África está relacionada aos descendentes de “Cham” ou Cam, o filho amaldiçoado. Já na segunda representação (Figura 2), Mapa dos Salmos, temos a parte superior do mapa representando o paraíso com figuras divinas, logo, quanto mais perto deste, mais nobre seriam seus povos. Temos também os filhos de Noé representados, sendo Cam, o filho mais “moreno”, novamente, representando a África, no lado inferior direito, junto à representação de monstros e dragões.

Com a expansão capitalista e o mercantilismo, as visões e representações de mundo foram se alterando, porém, ao negro e à África restou o velho imaginário negativo europeu. Foi também durante esse período que os europeus efetivamente estabeleceram o tráfico de escravizados africanos, inicialmente justificado por motivos religiosos. A África seria continente pagão, que necessitaria da ajuda divina europeia para obter a salvação. Assim, os europeus justificavam o tráfico, afirmando que estavam proporcionando aos negros escravizados a possibilidade de redenção. Aqui, ressaltamos que “desde o Império Romano [...] todos os povos do mundo venderam como escravos, em regiões longínquas e no curso de uma ou outra época, alguns de seus conterrâneos” (INIKORI, 2010), porém, o tráfico de negros escravizados ocorrido a partir do século XVI foi uma ocorrência única na história da

humanidade devido sua dimensão e extensão, bem como por sua determinação econômica. Segundo Inikori (2010), o tráfico de escravizados foi responsável pela estruturação da primeira ordem econômica Atlântica e, para além disso, também o responsável pelo advento da primeira ordem econômica de abrangência mundial<sup>3</sup>.

Sobre o tráfico dos negros, DAGET afirma que:

Nunca a participação africana nesse tráfico foi geral. Certos povos do interior o ignoravam. Sociedades costeiras destruíam os navios e saqueavam os equipamentos dos navios negreiros. Para outras, o tráfico agitava as estruturas socioeconômicas e políticas. Outras ainda se fortaleciam com uma gestão autoritária e exclusiva do sistema. Então, os interesses negros e brancos coincidiam num tráfico florescente. Produtores e distribuidores africanos de mão de obra exportável prosperavam graças a este ramo da economia e ao comércio exterior da costa. (DAGET, 2010, p.77)

Podemos afirmar então que o tráfico negreiro foi um negócio lucrativo tanto para os europeus como para alguns líderes africanos, porém, nem todos os povos africanos participaram e/ou aceitaram este negócio. Os europeus buscaram sabiamente se aproveitar dos costumes de alguns povos negros que tornavam escravos outros povos derrotados durante suas guerras, incentivando assim os conflitos entre os autóctones e recompensando os líderes dos impérios que lhes forneciam os negros escravizados para o tráfico<sup>4</sup>. O tráfico de africanos pelos europeus existiu de maneira intensa entre os séculos XVI e XIX, estimando-se, para esse período, mais de 22 milhões de negros exportados de suas terras em direção ao resto do mundo (INIKORI, 2010). É importante destacar que este total inclui não só o tráfico transatlântico (considerado o maior e o mais significativo), mas também o tráfico direcionado ao Oceano Índico e ao Mar Vermelho.

As representações cartográficas da época, entretanto, mantiveram a tendência das representações feitas durante a Idade Média, a de reservar à África um lugar subalterno no mundo. Destacamos, como exemplo, a projeção de Mercator, por ser esta uma projeção que, embora tenha sido elaborada durante o período supracitado, ainda mantém o formato comumente utilizado nos dias atuais. Nesta projeção temos a Europa situada no Hemisfério

---

<sup>3</sup> Para Inikori (2010), essas ordens são entendidas como sistemas de relações econômicas, os quais englobam países, atribuindo à estes funções específicas em suas lógicas de funcionamento. O desenvolvimento dos conjuntos resultaria em transformações nos sistemas, ou seja, na evolução das estruturas econômicas, sociais e políticas, permitindo a esses sistemas continuarem a funcionar pelo jogo das forças do mercado. Compartilhamos, assim, da visão deste autor, a qual põe no núcleo destas ordens coesas os velhos centros do sistema capitalista, Europa Ocidental e América do Norte, locais privilegiados para onde emanavam os lucros da empreitada monopolista, e em cujas órbitas se encontrava a periferia: América Latina, Antilhas e África. Nesse sentido, a dinâmica do tráfico de negros escravizados foi decisiva não só para a estruturação das relações entre europeus e autóctones no próprio continente africano, mas também obteve um papel de destaque para as transformações capitalistas na América do Norte e Europa Ocidental (principalmente na Grã-Bretanha) e para o surgimento de estruturas de dependência na América Latina e no Caribe, em meados do século XIX.

<sup>4</sup>O negócio do tráfico era muito lucrativo para os europeus, que inicialmente não necessitavam adentrar no interior do continente africano, adquirindo a mercadoria homem para o tráfico sem muito esforço.

Norte e em uma posição central, sendo os outros continentes representados ao seu redor. Sobretudo, a África é representada na parte inferior do mapa.

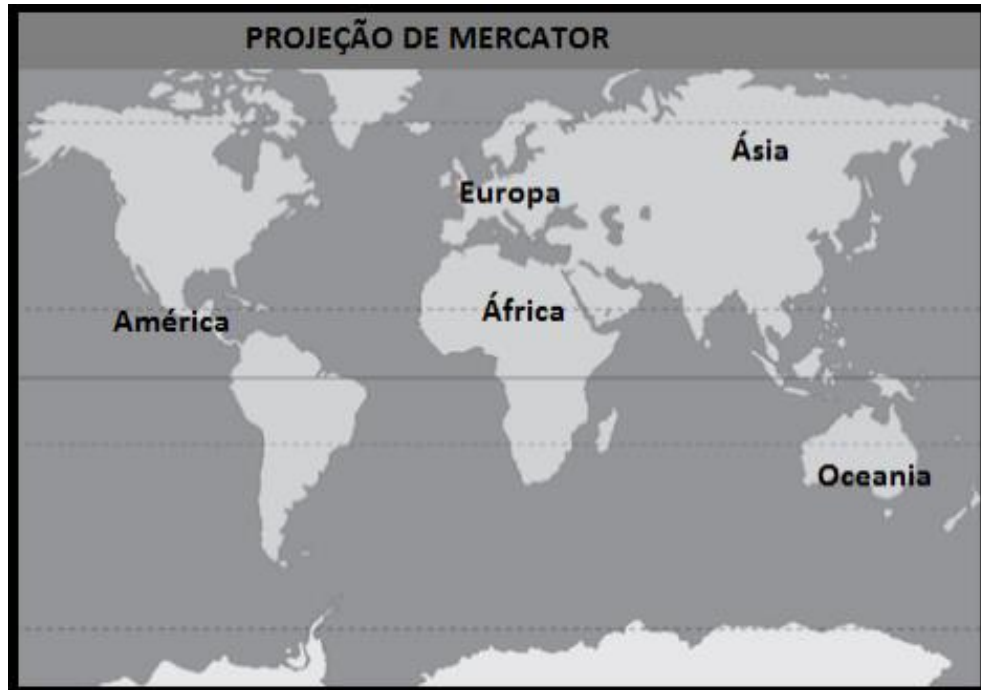


Figura 3 - Mapa-múndi na Projeção de Mercator (Disponível em:[http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site\\_25/File/1a\\_jornaldoaluno\\_geografia.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/1a_jornaldoaluno_geografia.pdf)), modificado. Org. Rita de Cassia Mota Santos

Se nos primeiros séculos de ocupação europeia na África tínhamos “agravantes espirituais, religiosos e elementos fabulosos” (SERRANO e WALDMAN 2008) para justificar a escravidão e a ocupação do continente, no século XVIII, com o advento da industrialização, são as justificativas civilizatórias que ganham destaque. Assim, presenciamos o desenvolvimento de um novo pensamento, que afirmava existir uma classificação/evolução humana, onde o branco/europeu representaria a forma humana mais evoluída e civilizada, enquanto, em oposição o negro/africano seria a representação do homem em sua forma bruta, selvagem, animalesca. Logo, seria “dever” do homem branco levar a civilização ao “continente primitivo”. Respaldados por tal pensamento, os europeus, em uma atitude sem precedentes na história, iniciaram, a partir da segunda metade do século XIX, um processo de conquista, retaliação, ocupação e colonização no continente africano<sup>5</sup>, sendo inclusive, realizada uma conferência em Berlim (entre 15 de novembro de 1884 a 26 de novembro de 1885), entre as grandes potências mundiais da época, que terminou por dividir oficialmente o continente

<sup>5</sup>Segundo BOAHEN (2010) “até 1880 apenas algumas áreas bastante restritas da África estavam sob a dominação direta dos europeus.”

africano por áreas de influência<sup>6</sup>. Pelo documento redigido após o fim da conferência, percebemos claramente o sentimento de superioridade europeu, que ao início do documento afirma escrever “em nome de Deus todo poderoso” e prevê que eles serão capazes de levar, “num espírito de boa compreensão mútua” a civilização para toda a África” (BERLIM, 1884). Assim, apesar de muita luta e resistência africana<sup>7</sup>, vemos o continente inteiro, com exceção da Etiópia e da Libéria, sendo submetido à dominação dos países europeus.

Posteriormente, quando das lutas por independência nos países africanos, desenvolve-se uma nova visão desqualificante, segundo a qual a África passa a ser o continente do “domínio da pobreza, da anarquia, do subdesenvolvimento, das doenças, das ‘guerras tribais’, dos golpes de Estado contínuos, do analfabetismo, dos refugiados, da seca, da falta de perspectivas” (SERRANO e WALDMAN 2008).

Assim, percebemos como as visões preconceituosas sobre o negro e a África foram sendo construídas desde o período grego, perpassando pelas visões religiosas, - onde as Religiões Abraâmicas (Islamismo, Judaísmo e Cristianismo), particularmente o Cristianismo, corroboraram para a propagação do ideário da maldição de Cam, através de escritos religiosos, das bulas papais, de acordos políticos, das práticas escravocratas como o tráfico, da catequese, da beatificação de pessoas que tiveram visões imbuídas de racismo etc. – pela colaboração cartográfica, pela manutenção da escravidão de negros até meados do século XIX, e pelas missões civilizatórias, que se mostraram tão convincentes e efetivas que inúmeros autores consagrados pela filosofia moderna, como Hegel, Montesquieu, Kant, Voltaire, Hume, entre

---

<sup>6</sup>Além de delimitar suas áreas de influência, também definiram arbitrariamente uma rota de comércio ao longo das Bacias do Congo e do Níger, controlando todas as possibilidades futuras de situações a respeito dessa rota. Neste acordo, decidem também que a rota supracitada seria uma zona de livre circulação para qualquer país europeu, e que os estrangeiros deveriam ser tratados como os nativos no que diz respeito a circulação, sendo determinado as taxas e custos a serem cobrados nas embarcações, além de ficar acordado a garantia de segurança para as cargas que ali embarcarem, prevendo punição caso haja algum contratempo relacionado às outras nações, inclusive as populações locais

<sup>7</sup>Nos anos antecedentes à colonização efetiva do continente, os europeus promoveram inúmeras negociações com os dirigentes africanos, demonstrando que inicialmente, aceitavam e reconheciam a soberania e independência dos mesmos. Em contrapartida, as autoridades africanas, estavam decididas a manter sua soberania e independência, mostrando-se contrários aos acordos oferecidos pelos europeus. Os líderes africanos, percebiam os reais interesses dos estrangeiros, e se por um lado acreditavam ser possível desfazer os planos europeus através da diplomacia, por outro, sentiam-se completamente seguros e preparados para um eventual enfrentamento com os países invasores, afinal, muitos desses povos estavam passando por momentos de glória e expansão, haviam “se mostrado capazes de se adaptar a um sistema econômico baseado na exportação de produtos agrícolas”(BOAHEN, 2010), detinham vasto poder territorial, grande número de súditos e estoques de espingardas (armazenadas durante o período precedente), porém, os mesmos não contavam com o desenvolvimento que havia ocorrido na Europa, como descreve BOAHEN: “No entanto, um fato escapava aos africanos: em 1880, graças ao desenvolvimento da revolução industrial na Europa e ao progresso tecnológico que ela acarretara – invenção do navio a vapor, das estradas de ferro, do telégrafo e sobretudo da primeira metralhadora, a Maxim –, os europeus que eles iam enfrentar tinham novas ambições políticas, novas necessidades econômicas e tecnologia relativamente avançada. [...] Os europeus já não queriam apenas trocar bens, mas exercer controle político direto sobre a África” (BOAHEN, 2010, p. 07).



tantos outros aceitaram e discorreram sobre a “superioridade branca” e a “condição natural de escravo do negro”, lhes atribuindo diversas características negativas como “frouxo, fleumático, indolente e incapaz, todas elas convergindo para uma imagem de inferioridade e primitivismo” (HERNANDEZ, 2008). Dessa forma, concluímos que, em nome de interesses religiosos, políticos e econômicos, permitiu-se o roubo das riquezas e a escravização do povo negro, incorporando assim, uma visão preconceituosa e deturpada sobre a África, seus povos e seus descendentes, perpetuada até os dias atuais.

No capítulo seguinte, discutiremos sobre a escolarização do negro no Brasil, desde o período do Império até os dias atuais, elucidando a quem se destinou/destina a educação oficial e como ela contribuiu para a manutenção das desigualdades raciais ao longo dos anos. Passando pelas políticas de branqueamento, pelo mito da democracia racial e pela evolução (ou não) das políticas públicas que visaram promover a integração do negro no campo educacional, neste percurso, abordaremos também a luta e a resistência dos negros, bem como a importância que davam para a educação como principal meio de fortalecer sua identidade, ascender socialmente (buscando condições reais de igualdade de direitos) e combater o racismo, dando um destaque importante para a elaboração e sanção da Lei 10.639/03.

## 2 A EDUCAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL

Embora fosse previsto o ensino primário gratuito para “todos os cidadãos” (BRASIL, 1824, art.179, item XXXII), a educação durante o Império (1822-1889) foi classista, pois contemplava principalmente as elites da época. O domínio da leitura e da escrita era valorizado e reservado às elites, o trabalho intelectual representava status, em contraposição às camadas populares, que executavam serviços manuais. Em meados do século XIX, operava no Brasil um sistema escravagista de trabalho: os negros, trazidos à força de outro continente, aqui eram escravizados, sendo vistos socialmente como objetos, propriedades de seu Senhor, despossuídos de direitos e cheios de deveres, eram uma “raça inferior, que não possuía potencial intelectual para o estudo” (VASQUEZ, 2010 apud UBERTI e UBERTI, 2012, p. 02). Eram tidos como meras ferramentas de trabalho e, de forma geral, os escravizados foram proibidos por lei de frequentar escolas públicas e particulares<sup>8</sup>. Segundo Fernandes (1978), durante o Império o acesso e a integração do negro eram, em geral, “bloqueadas”<sup>9</sup>, apesar de existirem algumas poucas exceções<sup>10</sup>. Assim, sobre a educação dos negros no Brasil durante o período imperial podemos afirmar que, se por um lado objetivava demagogicamente oferecer um ensino gratuito a “todos os cidadãos”, por outro, excluía as categorias de cidadão pobres e principalmente os negros de serem contemplados com educação pública.

A partir da segunda metade do século XIX, inicia-se a expansão cafeeira para o Oeste Paulista. As relações sociais, entretanto, ainda se baseavam na escravidão, ainda que existissem trabalhadores livres nessa ordem das coisas. As primeiras experiências com a introdução de mão-de-obra imigrante estavam sendo feitas em fazendas da região de Campinas. No Vale do Paraíba, entre São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, efervescia a produção cafeeira ainda baseada na força-de-trabalho negra escravizada. Recentemente proibida a importação de cativos da África (Lei Eusébio de Queirós, 07 de setembro de 1850), um comércio se estabelecera entre as regiões brasileiras, remetendo a mão-de-obra escrava necessária para os cafezais paulistas. Mesmo esse deslocamento de escravos para as regiões mais dinâmicas não satisfazia e, com o tempo, gerou o encarecimento do preço do escravo. Essas novas demandas econômicas,

---

<sup>8</sup> Dentro do Estado nacional em formação, havia uma variedade de leis que versavam sobre a integração ou não do negro, escravos e libertos, no sistema educacional (FONSECA, 2007 e JÚNIOR, 1998). Entretanto, estamos trabalhando aqui com a legislação do Império, a qual definia que aos negros escravizados eram vetadas até mesmo a admissão e a frequência em escolas públicas e particulares (Decreto nº 1331 de 17 de fevereiro de 1854, Art. 69, *imput* § 3º).

<sup>9</sup> Segundo este mesmo documento, em 1872, menos de 1% da população de negros escravizados sabia ler e escrever (SÃO PAULO, 2008).

<sup>10</sup> Dentre as exceções encontramos José do Patrocínio, Luís Gama, André Rebouças, Cruz e Souza, Castro Alves e Manuel Querino, intelectuais negros que se destacaram durante o Império.

somadas aos esforços da luta dos negros<sup>11</sup> e abolicionistas pelo fim da escravidão e a luta dos republicanos pela derrubada do Império<sup>12</sup>, resultam na necessidade de mudanças das relações de trabalho e conseqüentemente na mudança dos objetivos educacionais no Brasil. O trabalho escravo, não mais viável para as novas relações de trabalho da República, é substituído pelo trabalho livre, na forma do colonato, assim, inicia-se um grande esforço por parte do Estado para incentivar a imigração em massa de brancos europeus para trabalhar na lavoura (PRADO JÚNIOR, 2000). Na pretensão de se tornar uma nação civilizada e permeada por uma ideologia de branqueamento racial, passa-se a difundir no Brasil a ideia de que o negro significaria um atraso para o desenvolvimento da nação<sup>13</sup> (SCHWARCZ, 1993).

Para se adaptar às novas relações de trabalho e se tornar uma nação civilizada nos moldes europeus<sup>14</sup>, seria necessário que o país tivesse uma mão de obra escolarizada. Entretanto, nos primeiros anos da República, o país contava com uma população em grande parte analfabeta. Dessa forma, emplaça-se uma série de reformas educacionais<sup>15</sup>.

---

<sup>11</sup>Devemos ressaltar que durante e após a escravidão, houve fortes lutas de resistência negra, dentre as quais destacamos os as fugas coletivas, os suicídios, os abortos e infanticídios cometidos pelas escravas e os quilombos, organização e lugar de abrigo para os negros escravizados que fugiam. O quilombo mais conhecido foi o de Palmares e seu principal líder foi Zumbi, que comandava a resistência do quilombo contra as tropas da coroa portuguesa e lutava pela libertação de todos os escravos, sendo hoje a maior referência quando falamos em um líder negro. Além da resistência dos quilombos, destacamos igualmente a formação da Guarda Negra, um movimento composto por negros, alguns deles capoeiristas, que apoiavam o Império e defendiam a princesa Isabel. Se posicionavam contra a República, temendo que a queda do Império pudesse representar um retrocesso, mesmo que jurídico, nos direitos “conquistados” pelo negro no dia 13 de maio. Uma situação inusitada, uma vez que os interesses dos republicanos iam ao encontro dos interesses dos senhores fazendeiros. Tão importante na luta pela liberdade, porém nem sempre lembradas, foram Dandara, Teresa de Benguela e Luísa Mahin, símbolos da resistência negra feminina. Dandara, lutou contra a escravidão, foi mulher de Zumbi e mãe de seus filhos, foi mulher guerreira que contribuiu na defesa do quilombo de Palmares, porém, pouco se sabe sobre sua história. Teresa de Benguela, também conhecida como Rainha de Benguela, liderou o quilombo de Quariterê (Guaporé - Mato Grosso) após a morte de seu marido José Piolho. Sob seu comando, o quilombo cresceu, chegando a agregar índios bolivianos e brasileiros na defesa de sua comunidade. Teresa de Benguela chegou a ser comparada com Zumbi, devido sua liderança, luta e resistência, sendo reservado o dia 25 de julho (Dia da Mulher Negra) em sua homenagem. Luísa Mahin, mãe do abolicionista Luís Gama, nasceu na tribo Mahi e pertencia a religião islâmica, foi trazida como escrava para Bahia e virou quitandeira após receber sua alforria. Durante sua trajetória, teve participação em todo os levantes de escravos ocorridos na Bahia, incluindo a Sabinada e a Revolta dos Malês.

<sup>12</sup>Os interesses da elite do Império, começaram a se antepor aos interesses dos grandes fazendeiros que estavam se fortalecendo devido a expansão do café.

<sup>13</sup>A tese de branqueamento racial no Brasil foi defendida por inúmeros intelectuais como João Batista de Lacerda – que discorreu a respeito da mestiçagem durante o Congresso Universal das Raças, ocorrido em 1911, em Londres, onde representou o então presidente do Brasil, Marechal Hermes da Fonseca, então Vice-Presidente honorário do Congresso –, Sílvio Romero – que posteriormente muda de ideia e passa a considerar a mestiçagem um equívoco, alegando que tal premissa, além de não ter proporcionado o branqueamento da população, teria feito com que os “vícios e a inferioridade” do negro tivessem se instaurado em nossa população e cultura –, Joaquim Nabuco, consagrado abolicionista, e Afrânio Peixoto, que estimou em três séculos o branqueamento total da população brasileira.

<sup>14</sup>Alfredo (2011), Martins (2010) e Fernandes (1978) explicam a necessidade de pensarmos a transição do trabalho cativo ao trabalho livre inserindo-a no contexto das mudanças do capitalismo mundial, que se processam a partir da Europa.

<sup>15</sup>Destacamos cinco principais reformas do período: a primeira foi elaborada por Benjamin Constant (militar positivista que foi chefe do Ministério da instrução pública e dos correios e telégrafos, o primeiro ministério criado para cuidar das questões educacionais) em 1890 e tinha como objetivos substituir a predominância literária para a

Apesar dos esforços e relevância dados à educação durante a primeira república, as estruturas de poder em nada se alteraram, o ensino de qualidade continuava a ser direcionado para as elites da época e a educação pública era destinada a favorecer determinados grupos sociais e garantir a exclusão de outros, de acordo com os interesses econômicos e políticos das camadas dominantes do país. Como o objetivo do Estado, entre 1889 e 1930, era atrair a imigração de europeus, clarear a população, de forma indireta excluir a população negra e formar cidadãos preparados para as novas relações de trabalho, podemos dizer que durante a primeira república a escola foi destinada a escolarização dos imigrantes europeus. Felipe e Teruya (2007), afirmam que durante a primeira república, a presença de estrangeiros na escola pública é significativa, sendo registrado o dobro ou o triplo de estudantes filhos de imigrantes em comparação com os filhos de pais brasileiros. Segundo Felipe e Teruya (2007), “[...] a escola pública, nesse momento, surge como instituição integralizadora do imigrante à nação brasileira, a fim de despertar e inculcar o nacionalismo e o patriotismo, além de discipliná-lo para o mundo trabalho que a economia moderna exigia” (p.115).

Transparece, portanto, a ideia de que o negro deveria ser extinto em alguns séculos e de maneira alguma é contemplado na elaboração das reformas educacionais ocorridas na primeira República. Ao contrário, em momento algum foi viabilizada sua inclusão e, mesmo quando em raras ocasiões o negro obtinha acesso à escola pública, não encontrava as condições materiais necessárias para a realização plena de seus estudos, sofrendo com o preconceito e a marginalização à qual eram impostos (FONSECA, 2000).

Apesar das dificuldades impostas pela sociedade, a população negra encontrou uma maneira de lutar contra a exclusão e discriminação. Os poucos intelectuais negros começam a se articular a partir da década de 1910, com o objetivo de lutar por seus objetivos e garantir sua ascensão social. Nesse sentido, tomam como atitude inicial a organização de uma imprensa

---

científica no currículo e laicidade e liberdade de ensino, bem como a gratuidade do ensino primário. A segunda reforma diz respeito ao Código Eptácio Pessoa em 1901, que aumentou a carga literária do currículo em detrimento da científica e reduziu o ensino secundário de sete para seis anos, porém manteve os objetivos escolares do ensino secundário que tinha como principal função preparar o aluno para ingressar nas faculdades existentes na época. A terceira reforma é influenciada fortemente pelo pensamento positivista, defende a liberdade de ensino, a abolição do diploma e visa alterar a finalidade do ensino secundário, que deveria ser formador de cidadãos, e não apenas um mero preparatório para o ensino superior, assim, a admissão nas faculdades seriam feitas através de exames (uma espécie de vestibular) realizados nas próprias instituições de ingresso dos alunos candidatos. Esta reforma é promulgada em 1911 com o nome de seu formulador, o ministro do interior Rivadávia Corrêa. A quarta reforma foi a Reforma Carlos Maximiliano em 1915, retoma a obrigatoriedade do diploma de segundo grau para ingressar no ensino superior, mantém o exame de admissão para as faculdades e é responsável pela criação da primeira Universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro. A quinta e também a última reforma do período é a Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz em 1925, que institui a disciplina de educação moral e cívica no currículo, e organiza o ensino secundário, dando a ele a finalidade de fornecer preparo geral para a vida (PALMA FILHO, 2005).

negra. Felipe e Teruya (2007) destacam as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro como os principais centros de organização nacional e, em pouco tempo, diversos jornais entraram em circulação nessas duas cidades, como o Menelick (1915), A Rua (1916), O Alfinete (1918), A Liberdade (1919), A Sentinela (1920), O Getulino e o Clarim d' Alvorada (1924). As publicações apresentavam uma preocupação constante com a importância da escolarização dos negros, pois acreditavam ser a educação a única possibilidade de ascensão social. Logo, consolidou-se dentro do movimento negro uma determinação iniciada já nos últimos anos do Império, e que perdurou até os primeiros anos da Era Vargas: a organização de suas próprias escolas, onde os negros letrados passam a se organizar e dar aulas para os outros.

As primeiras associações surgiram como centros recreativos e a partir de então foram ganhando força e espaço, proporcionando uma alternativa para a escolarização da população marginalizada até então. Segundo Felipe e Teruya (2007), as experiências das escolas feitas por negros para negros dispõem de poucos registros históricos, destacando-se o Colégio São Benedito (Campinas), a Escola Primária do Clube Negro Flor de Maio (São Carlos), a Escola de Ferroviários de Santa Maria do Rio Grande do Sul e a Frente Negra Brasileira (FNB)<sup>16</sup>. Entretanto, vemos que mesmo esse movimento colocava a cultura negra como inferior à cultura civilizada europeia, negando sua ancestralidade, pois tinham como ideal copiar o processo de escolarização do branco.

A acumulação de capital proporcionada pela expansão cafeeira no Oeste paulista, e a consolidação do trabalho livre, possibilitaram mudanças nas relações sociais, que foram se tornando cada vez mais complexas. A produção de produtos excedentes pelos colonos imigrantes, bem como o aumento da capacidade de consumo de colonos e agricultores e o desenvolvimento de infraestrutura para facilitar a exportação do café, viabilizaram o crescimento dos grandes centros urbanos. A intensificação do processo de divisão social do trabalho, a criação de um mercado consumidor e de um mercado de mão de obra razoável, e a primeira Guerra Mundial, que forneceu condições peculiares para a “quebra do sistema exportação de produtos agrícolas x importação de produtos industrializados” (CARDOSO, 1960, p. 40), permitiram o desenvolvimento da indústria brasileira<sup>17</sup>, processo que se intensifica durante o Governo Vargas, com a entrada de capital estrangeiro para a construção de indústrias de base (siderurgias, petroquímicas e mineradoras). Neste contexto, o negro, no geral, foi

---

<sup>16</sup>A FNB foi fundada em São Paulo, e se expandiu para outros estados, chegando a atingir mais de 20 mil filiados pelo Brasil, além de ser considerada o primeiro movimento negro de cunho político no Brasil. Infelizmente a FNB foi fechada em 1937, durante o Estado Novo de Getúlio Vargas, quando é declarado o fechamento de todos os partidos políticos.

<sup>17</sup>CARDOSO, 1960

expelido das melhores condições de trabalho, foi expulso da lavoura e preterido das atividades urbanas em relação aos imigrantes europeus, Segundo Fernandes (1978), a este segmento da população restaram apenas duas opções, incorporar-se à “escória do operariado urbano” ou procurar no “ócio dissimulado, na vagabundagem sistemática ou na criminalidade fortuita meios para salvar as aparências e a dignidade de homem livre” (FERNANDES, 1978, p. 28).

O Estado Novo, ao mesmo tempo em que se impôs a ideologia patriótica, buscou preparar a população para o serviço industrial através de políticas educacionais que deram maior importância ao ensino profissionalizante, além de primar pelo disciplinamento da população. Na prática, através do Ministro da Educação Gustavo Capanema, temos a criação de instituições profissionalizantes (que visavam atender as camadas populares, destinando a formação em ensino superior para as elites) como o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), além da continuidade da disciplina de educação moral e cívica. As indústrias, por sua vez, passariam a promover, por força de lei, escolas de aprendizes para os filhos de seus funcionários. Permeando esse contexto educacional, estava o ideal do Estado Novo de promover uma “unidade da raça”, onde todos constituiriam uma única raça, unidos para o desenvolvimento da nação brasileira (PEREIRA, 2009). Esse ideal encontrou respaldo no “mito da democracia racial” brasileira, amplamente difundido pela obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala*, que apresenta de maneira romantizada a miscigenação entre as raças no Brasil. Contraditório, entretanto, foi a manutenção do ensino religioso, com viés católico, que deixava evidente o poder de influência da igreja católica, promovendo, segundo Pereira (2009), uma nova catequização dos bárbaros, como ocorrera com os indígenas. Esse amansamento contribuiu para perpetuar o preconceito contra as religiões de matrizes africanas e promoveu, negando a democracia racial, a homogeneização das fés, dentro da ideia de unidade da raça.

Assim, podemos perceber que durante o Estado novo, a situação do negro pouco se alterou, pois, as políticas públicas brasileiras, agravadas pelo mito de democracia racial, continuaram ignorando esta parcela da população. Não teve sua integração viabilizada após a escravidão, foi preterido das vagas de emprego em relação aos brancos e coagido a viver na marginalidade. O negro continuou não contemplado quando da criação do ensino profissionalizante, permaneceu com poucas possibilidades de ascensão social e à margem de uma sociedade que, apesar de demagogicamente negar, continuava sendo racista.

Nos anos posteriores, as tendências educacionais foram mantidas<sup>18</sup>, bem como a

---

<sup>18</sup>Mesmo com a instauração da LDB de 1961, que logo foi revogada.

ideologia da convivência harmoniosa entre as raças no Brasil. Ao negro restou continuar sua luta para ter acesso à escolarização e, conseqüentemente a melhores condições de vida. Um dos exemplos mais significativos da luta dos negros pela escolarização nesse período, foi a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN), que considerava a educação do negro como uma meta prioritária para sua ascensão social<sup>19</sup>. Além de organizar o I Congresso do Negro Brasileiro, segundo Cavalleiro (2006) o TEN contava com uma determinação de mostrar em suas peças as histórias dos líderes negros que não apareciam nas histórias oficiais e participar ativamente pela luta de uma legislação antidiscriminatória no Brasil, somada a uma iniciativa que ofereceu aulas de alfabetização para cerca de seiscentos alunos durante sua existência.

Após um breve período de redemocratização, o Brasil sofre um golpe militar, passando assim por mais um longo período ditatorial. Com o golpe, é instituído uma reforma no ensino secundário, onde fica determinado que todas as escolas de segundo grau serão transformadas em escolas profissionalizantes, porém, tal reforma é executada sem os investimentos apropriados, sucateando a educação pública. Segundo Pereira (2009), durante este período, a escola pública passa a oferecer “uma formação educacional estritamente voltada para o preenchimento de postos de trabalhos de elaboração técnica” (PEREIRA, 2009, p. 92). Para consolidar a ideologia do regime ditatorial, a educação seguia os princípios da ordem, da obediência, do amor à pátria e combate ao comunismo, ideais que eram passados através das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (PEREIRA, 2009). Nessa conjuntura, o ideal de que não existe racismo no Brasil, continua sendo propagado, fazendo com que a situação do negro permaneça sendo ignorada pelo Estado. Munanga (1996), nos alerta para o fato de que o censo realizado em 1980 demonstra “que o grosso da população negra se concentra em termos de instrução entre zero e quatro anos de estudo” (MUNANGA, 1996, p. 83), deixando claro que quase 100 anos após a abolição a condição do negro pouco se alterou, sua integração não foi viabilizada e não houve a elaboração de políticas públicas em benefício dos negros. Apesar de todas as mudanças políticas e econômicas ocorridas no Brasil até então, “os mecanismos de dominação social tradicional restaram intactos e a organização da sociedade não pôde afetar significativamente os modelos preestabelecidos de concentração racial de renda, de prestígio social e de poder” (FERNANDES 1978, p. 457).

Durante os primeiros anos da ditadura militar, ocorre um enfraquecimento do movimento negro, onde as iniciativas de luta negra são fragmentadas e não possuem um sentido político de enfrentamento contra o regime militar (DOMINGUES, 2007). Porém no fim da

---

<sup>19</sup>Mantendo a postura assimilacionista em relação à cultura branca.

década de 1970, após a prisão e morte de Robson Silveira da Luz, um negro acusado injustamente de roubar frutas em uma feira, e após a segregação de quatro atletas negros no Clube de Regatas Tietê, é realizado um ato público em frente ao Teatro Municipal de São Paulo, que protestava contra a violência racial a qual os negros eram submetidos. Permeados pelas influências da luta por direitos civis no EUA e da luta por independência dos países africanos, surge o Movimento Negro Unificado (MNU), considerada a primeira organização do movimento negro a ter amplitude e representação nacional (MALACHIAS, 2010). O desenvolvimento do MNU, representa um grande avanço na luta contra o racismo, primeiro porque no campo teórico significou um contundente enfrentamento ao discurso de que no Brasil existiria uma democracia racial, reintroduzindo assim, a ideia de raça, reivindicando a origem, a ancestralidade e a valorização da cultura negra (GUIMARÃES, 2003). Segundo, porque acirrou os debates sobre a discriminação racial e ganhou bastante força, ao ponto de ganhar destaque no campo político, resultando em 1984, durante o governo estadual de São Paulo de Franco Montoro na criação do primeiro órgão político voltado para o apoio dos movimentos sociais negros brasileiros, o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra. Neste período, o MNU também:

[...] passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica. (DOMINGUES, 2007, p.115, 116)

O movimento negro passa a buscar a partir de então a valorização da cultura negra, inspirados por ideais marxistas, negam o eurocentrismo escolar e iniciam uma jornada, sobretudo pela via política<sup>20</sup>, para que ocorram mudanças nas leis e nas grades curriculares brasileiras, para que haja uma reavaliação do papel do negro na história do Brasil. Essa pauta visa contemplar a formação de uma identidade negra, o reconhecimento da contribuição dos negros (em uma real posição de igualdade com os brancos) na história do país e combater o racismo, lançando as bases embrionárias para a luta e constituição da Lei 10.639/03.

Segundo Dagnino (2004), com a redemocratização do país presenciamos um certame entre dois projetos políticos opostos no Brasil: de um lado, temos um projeto democratizante e participativo, que emergiu durante a década de 1980, foi fortemente impulsionado pelos

---

<sup>20</sup>Com apoio do MNU, a Constituição de 1988 vai incluir a questão das diferenças étnicas, garantindo igualdade de direitos a todos os indivíduos e prevendo no Art. 5º parágrafo 42 que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão”.



movimentos sociais que lutaram contra o regime militar e que após os anos 1990 permaneceram lutando por cidadania e pelo aprofundamento da democracia; por outro lado, observamos o projeto neoliberal (tal como observamos em outros países) que defende a mínima participação do Estado como garantidor de direitos sociais. Nesse sentido, a partir da década de noventa intensifica-se da luta do movimento negro contra o racismo e as desigualdades raciais, destacando-se a marcha realizada em Brasília, em 1995, em homenagem aos trezentos anos da morte de Zumbi dos Palmares, e que resultou na criação de um Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, uma das primeiras ações afirmativas realizadas pelo Governo Federal. De igual relevância, temos também a reestruturação da legislação educacional em 1996, doravante, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996) determina que: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Em contrapartida, em 2001 o Brasil participa da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, realizada em Durban, África do Sul, e é denunciado por sua postura inativa no combate ao racismo, bem como por sua falta de compromisso frente aos acordos internacionais assinados anteriormente, onde havia se comprometido a estabelecer políticas públicas para combater as desigualdades raciais (ENCARNAÇÃO, 2011). O Censo realizado em 2000, corrobora com a denúncia realizada durante a Conferência de Durban, mostrando a persistência das enormes diferenças sociais entre brancos e negros, sendo os anos de estudos da população negra muito inferior ao da população branca, confirmando a continuidade da dificuldade de acesso e permanência do negro na escola (PAIXÃO, 2004; ENCARNAÇÃO, 2011). No campo educacional, mesmo com a LDB prevendo que o ensino de história deveria considerar as culturas de matrizes indígenas e africanas, pouca coisa se altera, uma vez que a orientação curricular continua eurocêntrica. Percebemos que apesar dos avanços conquistados, o racismo permanece enraizado na sociedade brasileira.

A “Declaração e Programa de ação” (ONU, 2001) originado durante a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, somadas a intensificação das ações e debates do Movimento Negro e a eleição de Luís Inácio Lula da Silva (sempre lutou ao lado dos movimentos sociais por igualdade social) a presidência, possibilitou a intensificação da criação de políticas públicas destinadas a combater as desigualdades raciais do país (SANTOS, 2010). Além da realização da I e II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial<sup>21</sup> e da criação da Secretaria

---

<sup>21</sup>As conferências objetivaram buscar bases conjuntas para a constituição do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Planapir), aprovado em 2009, que tornou oficial as demandas que seriam contempladas nas

Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), temos um avanço significativo no campo da educação. Atendendo as demandas do MNU, iniciadas no final da década de 1980, em 2003 temos a alteração da LDB (Lei 9394/96) que passa a incluir a Lei 10.639 que torna obrigatório o ensino da História da África e Afro Brasileira nas escolas:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

A criação desta Lei, apresentou-se como um grande instrumento na luta para reposicionar o negro no mundo da educação e combater a visão de mundo hegemônica (branca e europeia) que sempre nos foi ensinada, evidenciando o importante papel da educação tanto na reprodução, quanto no combate às desigualdades raciais (SANTOS, 2009).

O ensino da cultura/história da África e Afro-brasileira nas escolas é essencial para possibilitar a desconstrução da imagem distorcida que temos sobre a África, e também contribuir para a construção da identidade do negro como indivíduo, para que o negro possa se aceitar e perceber que sua posição de minoria dominada, subalterna, não é algo natural, é algo construído e imposto historicamente pelo desenvolvimento da sociedade capitalista. Entretanto, a Lei 10.639/03 foi duramente criticada por alguns segmentos sociais. Algumas pessoas a acusaram de ser racista por privilegiar um só setor étnico brasileiro em detrimento dos demais. Outras, criticaram o conceito de “raças humanas” que estaria implícito, argumentando que só uma raça existiria no planeta, a raça humana, e, ademais, acrescentam que os descendentes de japoneses, árabes, espanhóis, portugueses, alemães, chineses, entre outros, também deveriam, por lei, ter o ensino de sua cultura e história consideradas obrigatórias em todo o território nacional. Contra argumentando às críticas, o movimento negro destaca todo o histórico de opressão da trajetória dos negros na consolidação de nosso país, lembrando que ao longo dos anos, sua imagem e história foram desqualificadas e caladas.

Infelizmente, as políticas públicas realizadas desde os governos do ex Presidente Lula, em 2003-2010, não se mostraram suficientes para combater o racismo presente em nossa sociedade. Em relação a Lei 10.639, mesmo treze anos depois de sua sanção, poucas coisas mudaram no que diz respeito ao Currículo Escolar e à sala de aula. A História dos Negros, a

História da África e a História dos Negros no Brasil continuam esquecidas, deixadas de lado e, quando muito, são abordadas de maneiras errôneas e preconceituosas. Somado a isso, temos a carência de formação e de material para apropriação dos educadores, a falta de adequação curricular da maioria das disciplinas e a resistência de muitos professores que consideram que a Lei só deve ser aplicada nas áreas de História, Artes e Literatura.

Segundo dados do IPEA, apesar de algumas melhoras significativas, as desigualdades raciais persistem, estando o negro em desvantagem em relação aos brancos em todos os indicadores sociais levantados pela PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) desde 2001 (IPEA, 2014), evidenciando a permanência da política contraditória iniciada desde a década de 1990, onde o racismo se apresenta institucionalizado, como um projeto político-ideológico de dominação social.

Percebemos que a história do negro no Brasil é permeada por luta e resistência, sendo fundamental sua contribuição cultural e social para a construção histórica do país. Em seu empenho contra o racismo imposto e em busca de uma sociedade racialmente igualitária, a educação sempre se apresentou como fator primordial. Desde a abolição até o início dos anos 2000, o negro foi sistematicamente excluído das oportunidades de escolarização, em sua maioria fazendo parte das camadas mais populares, o negro sofreu com o preconceito, com a marginalização e a falta de condições materiais necessárias para garantir seu acesso e permanência na escola, reproduzindo um padrão de altos índices de evasão e fracassos escolares (CAVALLEIRO, 1998; PATTO, 1999). Apesar da execução de políticas públicas que visassem o combate às desigualdades raciais, e da maior oportunidade de acesso à educação em todos os níveis (IPEA, 2014), a sociedade permanece com os traços racistas e escravistas do passado, porém ainda crendo no mito da democracia racial, o currículo escolar permanece eurocêntrico, excluindo as diferentes culturas que são colocadas de maneira secundárias e quando abordadas, são usualmente permeadas por equívocos e desinformação, mostrando o desinteresse e a ineficiência do Estado no combate ao racismo e as desigualdades raciais, e evidenciando o longo caminho a se percorrer para a equiparação de oportunidades entre brancos e negros no sistema educacional brasileiro.

Após discutirmos nos capítulos anteriores a construção da visão pejorativa e preconceituosa sobre a África e os negros no imaginário ocidental e a trajetória árdua e repleta de luta em busca da escolarização dos negros no Brasil, reflexo de uma sociedade racista e escravocrata, discutiremos a seguir a importância da aplicação da Lei 10.639 na disciplina de geografia, problematizando a carência de tal discussão tanto no currículo escolar, quanto na formação de professores de geografia.

### 3 A LEI 10.639/03 E A GEOGRAFIA

A Lei 10.639/03 se apresenta como um importante instrumento de combate ao racismo no campo educacional. Segundo Santos (2011) e Gomes (2012), esta Lei nos colocou diante do desafio da construção de uma educação anti-racista, que denuncie e problematize as ações discriminatórias corriqueiramente silenciadas no ambiente escolar e que coloque em evidência como os conhecimentos ditos “neutros” refletem uma visão europeia e hegemônica de mundo. Porém, apesar de existirem muitos esforços no sentido de se efetivar a aplicação da Lei, reiteramos as dificuldades apresentadas anteriormente, dando destaque para a carência do tema na formação de professores e a falta de adequação curricular da maioria das disciplinas, fazendo com que a História dos Negros, a História da África e a História dos Negros no Brasil continuem esquecidas e, quando abordadas, apresentadas ora como mais um conteúdo dentro do currículo escolar, ora de maneira equivocada e preconceituosa, perpetuando a reprodução de uma educação racista e hegemonicamente europeia. Gomes (2012), afirma que a introdução da Lei 10.639/03 só poderá romper com o silêncio e com os “rituais pedagógicos a favor da discriminação racial” (p. 105) caso ocorra uma mudança cultural e política em todo campo curricular e epistemológico, e não apenas como uma adição de novas disciplinas e conteúdos. Nesse contexto vemos como fundamental a “descolonização curricular” da geografia, tendo em vista a precariedade da abordagem do tema tanto na grade curricular da educação básica, quanto na grade curricular do ensino superior.

Considerando a importância de se ensinar e aprender Geografia como uma maneira de nos posicionarmos no mundo, no sentido de conhecer e entender nossa posição, e tendo nos apropriado desse conhecimento, sermos capazes de tomar uma posição nesse mundo, nos colocando e participando crítica e politicamente diante da realidade em que estamos inseridos (SANTOS, 2009). Concordamos, que a Geografia:

favorece uma maior integração entre o ambiente mais restrito do aluno e o mundo do qual faz parte, fornecendo-lhe uma visão mais completa do complexo social – o espaço construído pelo trabalho humano, ao longo de um processo histórico. Essa integração deve ser interpretada como a capacidade de refletir criticamente sobre a sociedade em que vive e sobre o espaço que ocupa e, muitas vezes, ajuda a construir. (RUA et al., 1993 apud SANTOS, 2009).

Podemos considerar que, ao proporcionar “uma maior integração” entre o mundo mais restrito do aluno e a sociedade da qual faz parte, a geografia tem o poder de perpetuar ou desconstruir visões hegemônicas e eurocêntricas de mundo (SANTOS 2014). A geografia tem um papel fundamental na abordagem da questão racial, primeiro porque estamos acostumados a construir referenciais geográficos estigmatizantes às pessoas – por exemplo, ao falarmos do

negro, reportamos nosso imaginário à África, como se esta fosse um território único, homogêneo e singular; além de atribuir uma origem comum e simplista a todos os negros, enxergamos um negro genérico e ignoramos a diversidade étnica dos diferentes povos que ali se encontram (SANTOS, 2011). Segundo, porque, considerando a questão racial como elemento estruturante das relações sociais no Brasil, temos na geografia a possibilidade de revelar ou ocultar as relações desiguais entre negros e brancos ou, como afirma Santos (2009), “os lados perversos do nosso padrão de relações raciais” (p.15).

Apesar de a geografia poder contribuir criticamente na temática do negro, esta pouco tem oferecido, “relegando uma produção ínfima as *[sic]* questões étnico-raciais” (OLIVEIRA, 2009, p.4), mostrando um certo descaso da disciplina com a abordagem do tema, ou, em outras palavras “os geógrafos não estão considerando as questões étnico-raciais como questão geográfica” (OLIVEIRA, 2009, p.5).

Em seus estudos, os geógrafos Cirqueira e Correa (2012), fazem uma análise quantitativa e cronológica sobre as publicações nos programas de pós-graduação que abordam a questão do negro no Brasil sob o olhar geográfico, e concluem que vem ocorrendo um aumento gradativo das produções sobre o assunto, sendo a maioria dos trabalhos produzidos datados após o ano 2000. Não obstante, as publicações compreendidas entre 2000 e 2011 ainda são inexpressivas dentro da magnitude e importância do tema e dentro das contribuições que a geografia pode oferecer. Oliveira (2009), também aborda a escassez de publicações da geografia sobre o assunto, fazendo um levantamento das publicações do XV ENG (Encontro Nacional de Geógrafos), realizado em julho de 2008 na cidade de São Paulo, onde, de um total de 2356 publicações, apenas 28 trabalhos abordavam a temática do negro e apenas uma publicação na área da educação, intitulada “A questão racial nas aulas de Geografia na EJA [Educação de Jovens e Adultos]: uma análise após a Lei 10.639/03”, e as restantes publicações todas ligadas a estudos de comunidades quilombolas, associadas à temática campo-rural.

Além da carência de publicações, percebemos que no campo educacional da geografia a temática sobre a África e os negros também é pouco abordada. Segundo Anjos (2005), a geografia do continente africano tem ganhado um “lugar insignificante e secundário [...] em quase todos os sistemas e níveis de ensino” (p.175), sendo o último conteúdo a ser abordado nas aulas e sempre com um espaço bem menor do que os outros continentes. Ferracini (2012), por sua vez, faz uma análise de como o negro e a África foram abordados nos livros didáticos de geografia brasileiros no período compreendido entre 1890 e 2003. Para o autor, até a década de 70, os livros didáticos de geografia continham um caráter mais descritivo e enciclopédico de

uma “África vazia e de povos inferiores” (p.204), onde o continente era visto como mera extensão natural do continente europeu. Ainda segundo o autor, de 1970 até os anos 1990, ocorreram mudanças significativas, como a inclusão da partilha do continente africano, a colonização dos países de língua portuguesa e a “apresentação do apartheid como regime político segregacionista entre brancos colonizadores e negros inferiores” (p.206). Entretanto, os livros didáticos continuaram relatando a África sob a ótica da representação europeia, perpetuando a visão de um continente pobre e atrasado. Da década de 90 até os anos 2000, o autor destaca inúmeros avanços, como a apresentação de uma visão mais crítica sobre o continente, considerando as consequências colonização, as lutas por independência e a diversidade dos povos africanos. No entanto, afirma o autor, algumas representações racistas e eurocêntricas permanecem, como a perspectiva do continente sob o olhar do colonizador. Assim, Ferracini (2012) conclui que, apesar de ocorrerem avanços, o continente africano sempre foi representado na geografia escolar como campo de disputa política e controle territorial de interesses dos países hegemônicos, dependente política, econômica e culturalmente do continente europeu.

Sobre a representação da população negra nos livros didáticos, Ferracini (2012), ressalta que “Até a publicação da Lei nº 10.639/03, as discussões a respeito da população negra, bem como de suas manifestações afro-brasileiras, seu papel na formação do território brasileiro ou suas contribuições para as ciências humanas foram renegadas pela Geografia escolar, no livro didático” (p.20). Ao fim de sua análise, o autor reitera a importância de se aplicar a Lei 10.639 na geografia, destacando a falta de interesse pela temática africanista na área.

Santos (2009), ao destacar sua experiência como formador de professores de geografia, faz um relato de como a geografia do Brasil assimilada por seus alunos não comporta nem a ideia do negro enquanto ente social, e nem das relações raciais enquanto constituintes e determinantes de nossa estrutura social. Mais à frente, destaca a reprodução do racismo, ocasionada pelo ocultamento/silenciamento por parte da academia, tanto ao longo de sua formação, quanto na trajetória acadêmica dos estudantes de geografia de um modo geral. Segundo o autor, “A grande maioria dos estudantes e geógrafos na atualidade passam pela faculdade de Geografia sem ver nada sistematizado acerca destas temáticas [do negro e da África], dentro das múltiplas possibilidades de construção de conhecimento que a Geografia oferece” (SANTOS, 2009, p.15).

Assim, considerando as diferenças teórico-metodológicas, percebemos que os diferentes autores convergem ao alertar sobre a estreiteza da abordagem do tema sobre o negro e a África na geografia. Para Ratts (2010), essa carência de publicações deve-se principalmente

ao fato de que a geografia crítica brasileira priorizou as leituras marxistas, considerando as questões de classe como principais responsáveis na estruturação das desigualdades, deixando a questão da raça em segundo plano. Para o autor, a pouca influência da questão racial no debate geográfico, e no ensino de Geografia, se verifica ao percebermos que essa temática praticamente desaparece da geografia brasileira a partir dos anos 70, e quando, esporadicamente, aparece, é sempre tratada sob um viés territorial. Apesar de concordarmos com Ratts (2010), acreditamos que a abordagem marxista não foi a única responsável pelo desinteresse da temática sobre a África e o negro na geografia.

Analisando as grades curriculares dos cursos de geografia oferecidos pelas universidades paulistas PUC-SP, UNESP (Rio Claro e Presidente Prudente), UFSCAR, UNICAMP e USP, percebemos que a questão do negro e da África não aparece, com exceção do bacharelado em geografia da Universidade de São Paulo (USP), onde consta a existência de uma disciplina optativa chamada Geografia Regional I - África do Sul (FLG0579), que, apesar de sua existência na grade, usualmente não é oferecida<sup>22</sup>. No caso específico da Universidade de São Paulo, destacamos, inclusive, a não existência de disciplinas (obrigatórias ou optativas) que contemplem a Lei 10.639/03 na Faculdade de Educação<sup>23</sup>.

Segundo o Parecer nº 03/2004, a Resolução nº 01/2004 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (documentos que orientam e instituem diretrizes para a aplicação da Lei 10.639/03), os estabelecimentos de Ensino Superior deverão incluir em conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares de seus cursos<sup>24</sup> a Educação das Relações Étnico-Raciais e os conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Em relação aos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, no Parecer nº03/2004 é explicitado a necessidade de:

Introdução [...] de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de

---

<sup>22</sup>Durante o período compreendido entre 2009 e 2016 a disciplina não foi oferecida.

<sup>23</sup>No curso de Geografia da Universidade de São Paulo, os alunos tem a opção de cursar algumas disciplinas optativas relacionadas com a temática da Lei 10.639/03 fora do currículo, como FLA0318 Antropologia da Sociedade Multi-racial Brasileira: O Segmento Negro, FLA0327 Introdução a Etnologia da África Sub-saara, FLA0337 Do Afro ao Brasileiro: Religião e Cultura Nacional, FLA0363 Raça, Sexualidade e Identidade Nacional e FSL0629 - Sociologia Das Relações Raciais no Brasil, oferecidas no curso de Ciências Sociais, e FLH0649 História da África e FLH0426 História da África e dos Afrodescendentes no Brasil: Conteúdos e Ferramentas Didáticas para a Formação de Professores do Ensino Médio e Fundamental oferecidas no curso de História, o que não exclui a crítica à carência do conteúdo na grade própria da Geografia.

<sup>24</sup>Sobre a inclusão de conteúdos no Ensino Superior previstos na Lei 10.639/03, o Parecer nº 03/2004 usa o seguinte exemplo “em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade” (BRASIL, 2004, p. 14), evidenciando que a mudança deve ocorrer em todas as formações, não apenas nos cursos de História, Artes e Língua Portuguesa.

conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos. (BRASIL, 2004, p;14)

Concomitantemente, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, recomenda que os cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação devem:

- e) Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas à educação das relações étnico-raciais para todos os cursos de graduação;
- f) Incluir os conteúdos referentes à educação das relações Etnicorraciais nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente e articular cada uma delas à pesquisa e à extensão, de acordo com as características das IES; (BRASIL, 2009, P. 50)

Já a Resolução nº 01/2004 deixa claro que o “cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino [ensino superior], será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento” (Art 1º §2º), o que significa que a não efetivação da Lei 10.639/03 implica em possível queda na qualidade do ensino superior, de acordo com as avaliações do MEC.

Percebemos então a ínfima adequação dos cursos de geografia das principais universidades paulistas PUC-SP, UNESP (Rio Claro e Presidente Prudente), UFSCAR, UNICAMP e USP, em relação as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, significando, portanto que formam-se geógrafos e professores de geografia pouco capacitados para a abordagem da questão étnico-racial. Se a universidade é um lugar majoritariamente branco, acreditamos que, para além dos argumentos de Ratts, o desinteresse da geografia pela temática do negro é reflexo de uma sociedade fortemente marcada pelo racismo, evidenciando um projeto político-ideológico de dominação, onde as desigualdades raciais seguem naturalizadas.



#### 4 A LEI 10.639/03 NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DO ESTADO DE SÃO PAULO

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo<sup>25</sup> foi implementada em 2008, na gestão do então Governador do Estado de São Paulo José Serra. Segundo a Secretaria do Estado da Educação (SEE)<sup>26</sup>, a proposta seria uma ferramenta eficaz para melhoria da qualidade de ensino, que se tornaria prioridade a partir de então<sup>27</sup>. Dessa forma, a proposta foi dividida em quatro áreas do conhecimento:

- Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Ciências, física, química e biologia)
- Ciências Humanas e suas Tecnologias (Geografia, História, Filosofia e Sociologia)
- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Português, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física)
- Matemática

Com a sua implantação, os diretores receberam o Caderno do Gestor, os professores receberam o Caderno do Professor contendo os conteúdos a serem ministrados e as atividades a serem dadas junto com a quantidade de aulas previstas para cada tema, e os alunos receberam o Caderno do Aluno contendo os textos e exercícios a serem ministradas pelo professor.

Para que essa estrutura funcionasse corretamente, passaram a ser executados cursos de capacitação para gestores e professores, com orientações, visando melhor desempenho no uso do material fornecido. Inicialmente, os Cadernos do Professor e do Aluno, popularmente conhecidos como apostilas, eram distribuídos bimestralmente (totalizando quatro apostilas ao final de um ano). Entretanto, a partir de 2014, foram condensados em dois volumes únicos, enviados semestralmente.

Após a implantação do Currículo, a melhoria do ensino passa a ser avaliada por meio do Índice de Desenvolvimento Educacional do Estado de São Paulo (IDESP), que segundo a SEE, é um importante instrumento, capaz de diagnosticar as principais dificuldades de ensino encontradas na escola, permitindo a SEE, apontar metas a serem atingidas anualmente e, a longo prazo, objetivando o domínio total de todas as habilidades e competências requeridas por série/ano pela maioria dos alunos da rede escolar. O IDESP, pode variar de zero a dez e é calculado a partir do desempenho obtido pela escola nos resultados do SARESP (Sistema de

---

<sup>25</sup>A Proposta Curricular passa a se tornar Currículo oficial e obrigatório do Estado de São Paulo a partir de 07 de novembro de 2008.

<sup>26</sup> Em 2008, Maria Helena Guimarães de Castro era a atual secretária da educação do Estado de São Paulo.

<sup>27</sup>A prioridade da SEE objetiva o aumento da qualidade de ensino, tendo em vista que durante a implantação da proposta, foi constatado que a grande maioria dos estudantes já estaria inserido na rede estadual pública, sendo, portanto, considerada concluída a democratização (em relação ao acesso) do ensino (ROSSI, 2011, p. 24),

Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), somado ao fluxo escolar, que considera a média de alunos aprovados e a evasão escolar.

Segundo McLaren:

...o currículo representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero. (McLaren, 1998)

Dessa forma, considerando que a elaboração de um currículo reflete uma visão de mundo, uma intencionalidade política daquilo que se almeja alcançar e destacando a necessidade de uma mudança cultural e política em todo campo curricular e epistemológico para se combater o racismo e as desigualdades raciais (GOMES, 2012), percebemos que a implantação da Proposta Curricular, que definiu os conteúdos que seriam ministrados em cada disciplina, ao longo da vida escolar do aluno da escola pública estadual, não só foi realizada de maneira autoritária<sup>28</sup>, desde sua elaboração, dando aos professores e alunos da rede apenas a opção de aceitar, como também contemplou de forma mínima a Lei 10. 639/03, sendo a História e Cultura Africana e Afro brasileira abordadas de maneira sucinta e/ou inexistente nas disciplinas da grade curricular<sup>29</sup>.

No Currículo Escolar do Estado de São Paulo, a disciplina de Geografia é obrigatória do 6º ano (5ª série) do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, tendo seus conteúdos

---

<sup>28</sup>Segundo alguns autores, dentre os quais podemos citar ROSSI (2011) e SILVA (2012), a Proposta Curricular do Estado de São Paulo foi elaborada e posta em prática sem que tivessem sido consultados os principais agentes escolares (professores e alunos), ignorando assim a construção coletiva que deveria ter ocorrido, uma construção capaz de considerar as necessidades, experiências e interesses individuais e coletivos de todos os agentes envolvidos. SILVA (2012), em sua tese de mestrado, confronta a fala da Secretaria que afirma terem sido considerados as opiniões dos professores em uma pesquisa (questionário) feita online, que ficou disponível no site da SEE durante vinte dias (de 16 de outubro à 03 de dezembro de 2007), com um levantamento estatístico somado à entrevistas realizadas com alguns professores, chegando a conclusão de que aproximadamente 1,5% dos professores da rede estadual tiveram a oportunidade de responder o questionário(ou seja, com respostas orientadas e direcionada à um certo objetivo) . A opinião docente foi mínima e a opinião discente na construção do currículo foi completamente ignorada.

<sup>29</sup> É importante ressaltar que reconhecemos as diversas críticas e contradições relacionadas à Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Consideramos que os interesses em sua organização e distribuição de conteúdos vai de encontro aos interesses neoliberais na educação, e consideramos também ser esta uma maneira de desvalorizar o trabalho docente, com práticas que tiram sua autonomia e não consideram a formação específica do professor. Discordamos do sistema de distribuição de *Cadernos* (apostilas), considerando-o (aqui referimos principalmente ao material da disciplina de Geografia) um material repetitivo e de baixa qualidade no que diz respeito aos conteúdos, limitando-se a mera interpretação de textos (de maneira simplista) e descrição de mapas, não possibilitando o desenvolvimento crítico do aluno sobre a realidade. Com este material, percebe-se facilmente o enorme abismo existente entre a educação pública que vem sendo oferecida à nossos alunos e a educação privada, que atende geralmente as camadas mais favorecidas da sociedade. Porém, o desenvolvimento e aprofundamento das questões supracitadas não seriam pertinentes aos nossos objetivos aqui presentes.

organizados da seguinte maneira<sup>30</sup>:

5ª Série do Ensino Fundamental	
1º Bimestre	2º Bimestre
<p><b>A paisagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Os ritmos e ciclos da natureza: os objetos naturais</li> <li>O tempo histórico: os objetos sociais</li> <li>A leitura de paisagens</li> </ul> <p><b>Escalas da Geografia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O mundo: as paisagens captadas pelos satélites</li> <li>O lugar: as paisagens da janela</li> <li>Entre o mundo e o lugar</li> </ul>	<p><b>O mundo e suas representações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exemplos de representações: arte e fotografia</li> <li>Um pouco de história da cartografia</li> </ul> <p><b>A linguagem dos mapas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O que é um mapa</li> <li>Os atributos dos mapas</li> <li>Mapas de base e mapas temáticos</li> <li>A cartografia e as novas tecnologias</li> </ul>
3º Bimestre	4º Bimestre
<p><b>Os ciclos da natureza e a sociedade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A história da Terra e os recursos minerais</li> <li>A água e os assentamentos humanos</li> <li>Natureza e sociedade na modelagem do relevo</li> <li>O clima, o tempo e a vida humana</li> </ul>	<p><b>As atividades econômicas e o espaço geográfico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A manufatura e os circuitos da indústria</li> <li>A agropecuária e os circuitos do agronegócio</li> <li>O consumo e a sociedade de serviços</li> </ul>

Figura 5 - Proposta Curricular de Geografia do Governo do Estado de São Paulo para a 5ª Série/6º Ano do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2013).

6ª Série do Ensino Fundamental	
1º Bimestre	2º Bimestre
<p><b>O território brasileiro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A cartografia da formação territorial do Brasil</li> <li>A federação brasileira: organização política e administrativa</li> <li>O Brasil no mundo</li> </ul>	<p><b>A regionalização do território brasileiro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Critérios de divisão regional</li> <li>As regiões do IBGE, os complexos regionais e a região concentrada</li> </ul>
3º Bimestre	4º Bimestre
<p><b>Domínios morfoclimáticos do Brasil</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Domínios florestados</li> <li>Domínios herbáceos e arbustivos</li> <li>As faixas de transição</li> </ul> <p><b>O patrimônio ambiental e a sua conservação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Políticas ambientais no Brasil</li> <li>O sistema nacional das unidades de conservação (SNUC)</li> </ul>	<p><b>Brasil: população e economia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A população brasileira e os fluxos migratórios</li> <li>A revolução da informação e a rede de cidades</li> <li>O espaço industrial: concentração e descentralização</li> <li>O espaço agrário e a questão da terra no Brasil</li> </ul>

Figura 4 - Proposta Curricular de Geografia do Governo do Estado de São Paulo para a 6ª Série/7º Ano do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2013).

<sup>30</sup> Proposta Curricular de Geografia do Governo do Estado de São Paulo (re) publicada no ano de 2013.

8ª Série do Ensino Fundamental	
1º Bimestre	2º Bimestre
<p><b>A produção do espaço geográfico global</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Globalização e regionalização</li> <li>• Os blocos econômicos supranacionais</li> <li>• As doutrinas do poderio dos Estados Unidos</li> </ul>	<p><b>A nova desordem mundial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A Organização das Nações Unidas</li> <li>• A Organização Mundial do Comércio</li> <li>• O Fórum Social Mundial: um outro mundo é possível?</li> </ul>
3º Bimestre	4º Bimestre
<p><b>Geografia das populações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demografia e fragmentação</li> <li>• As migrações internacionais</li> <li>• Mundo árabe e mundo islâmico</li> </ul>	<p><b>As redes sociais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consumo e cidades globais</li> <li>• Turismo e consumo do lugar</li> <li>• As redes da ilegalidade</li> </ul>

Figura 9 - Proposta Curricular de Geografia do Governo do Estado de São Paulo para a 7ª Série/8º Ano do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2013).

7ª Série do Ensino Fundamental	
1º Bimestre	2º Bimestre
<p><b>Globalização em três tempos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A geografia dos “descobrimentos”</li> <li>• O espaço industrial e o encurtamento das distâncias</li> <li>• A revolução tecnocientífica</li> </ul>	<p><b>Produção e consumo de energia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As fontes e as formas de energia</li> <li>• Matrizes energéticas: da lenha ao átomo</li> <li>• Perspectivas energéticas</li> </ul>
3º Bimestre	4º Bimestre
<p><b>A crise ambiental</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Do Clube de Roma ao desenvolvimento sustentável</li> <li>• A apropriação desigual dos recursos naturais</li> <li>• Água potável: um recurso finito</li> <li>• A biodiversidade ameaçada</li> <li>• A poluição atmosférica e os gases do efeito estufa</li> </ul>	<p><b>Geografia comparada da América</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Peru e México: a herança pré-colombiana</li> <li>• Brasil e Argentina: as correntes de povoamento</li> <li>• Colômbia e Venezuela: entre os Andes e o Caribe</li> <li>• Haiti e Cuba: as revoluções</li> </ul>

Figura 8 - Proposta Curricular de Geografia do Governo do Estado de São Paulo para a 8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2013).

1ª Série do Ensino Médio	
1º Bimestre	2º Bimestre
<p><b>Cartografia e poder</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As projeções cartográficas</li> <li>• As técnicas de sensoriamento remoto</li> </ul> <p><b>Geopolítica do mundo contemporâneo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A nova desordem mundial</li> <li>• Conflitos regionais</li> </ul>	<p><b>Os sentidos da globalização</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A aceleração dos fluxos</li> <li>• Um mundo em rede</li> </ul> <p><b>A economia global</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organismos econômicos internacionais</li> <li>• As corporações transnacionais</li> <li>• Comércio internacional</li> </ul>
3º Bimestre	4º Bimestre
<p><b>Natureza e riscos ambientais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estruturas e formas do planeta Terra</li> <li>• Agentes internos e externos</li> <li>• Riscos em um mundo desigual</li> </ul>	<p><b>Globalização e urgência ambiental</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os biomas terrestres: clima e cobertura vegetal</li> <li>• A nova escala dos impactos ambientais</li> <li>• Os tratados internacionais sobre meio ambiente</li> </ul>

Figura 7 - Proposta Curricular de Geografia do Governo do Estado de São Paulo para o 1º Ano/Série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2013).

2ª Série do Ensino Médio	
1º Bimestre	2º Bimestre
<p><b>Território brasileiro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A cartografia da gênese do território</li> <li>• Do “arquipélago” ao “continente”</li> </ul> <p><b>O Brasil no sistema internacional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mercados internacionais e agenda externa brasileira</li> </ul>	<p><b>Os circuitos da produção</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O espaço industrial</li> <li>• O espaço agropecuário</li> </ul> <p><b>Redes e hierarquias urbanas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A formação e a evolução da rede urbana brasileira</li> <li>• A revolução da informação e as cidades</li> </ul>
3º Bimestre	4º Bimestre
<p><b>Dinâmicas demográficas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Matrizes culturais do Brasil</li> <li>• A transição demográfica</li> </ul> <p><b>Dinâmicas Sociais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho e o mercado de trabalho</li> <li>• A segregação socioespacial e exclusão social</li> </ul>	<p><b>Recursos naturais e gestão do território</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A placa tectônica sul-americana e o modelado do relevo brasileiro</li> <li>• Os domínios morfoclimáticos e bacias hidrográficas</li> <li>• Gestão pública dos recursos naturais</li> </ul>

Figura 6 - Proposta Curricular de Geografia do Governo do Estado de São Paulo para o 2º Ano/Série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2013).

3ª Série do Ensino Médio	
1º Bimestre	2º Bimestre
<b>Regionalização do espaço mundial</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As regiões da ONU</li> <li>• O conflito Norte e Sul</li> <li>• Globalização e regionalização econômica</li> </ul>	<b>Choque de civilizações?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geografia das religiões</li> <li>• A questão étnico-cultural</li> <li>• América Latina?</li> </ul>
3º Bimestre	4º Bimestre
<b>A África no mundo global</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• África do Norte e Subsaariana</li> <li>• África e América</li> <li>• África e Europa</li> </ul>	<b>Geografia das redes mundiais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os fluxos materiais</li> <li>• Os fluxos de idéias e informação</li> <li>• As cidades globais</li> </ul> <b>Uma geografia do crime</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O terror e a guerra global</li> <li>• A globalização do crime</li> </ul>

Figura 10 - Proposta Curricular de Geografia do Governo do Estado de São Paulo para o 3º Ano/Série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2013).

Tendo em vista que no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico - raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana está previsto que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura, História Brasileiras e de Geografia” (BRASIL, 2012, p.40), discutiremos a implantação da Lei no Currículo Oficial de Geografia do Estado de São Paulo a partir da análise, por série/ano, dos cadernos de orientação que os docentes recebem com o conteúdo que deve ser aplicado aos alunos (Caderno do professor)<sup>31</sup>. O material de apoio é constituído por dois volumes contendo 8 situações de aprendizagem em cada um, totalizando 16 situações de aprendizagem ao final de cada ano letivo por série/ano.

#### 4.1. BREVE DESCRIÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES DE GEOGRAFIA

- **5ª Série/6º Ano Ensino Fundamental** - Apesar de aparecer anteriormente em conjunto com outras disciplinas por meio de conceitos e noções básicas ensinadas durante a

<sup>31</sup> A análise foi feita a partir do Caderno do Professor, pois este contém tanto as orientações/textos que os professores devem utilizar em suas aulas, como as atividades (com respostas) e textos que estão presentes no Caderno do Aluno.

Educação Infantil e Ensino Fundamental I, é nesta série que a geografia é apresentada como disciplina aos alunos pela primeira vez. Os conteúdos dispostos no Caderno do Professor da 5ª série, se propõem a ser um ponto de partida para a construção dos conceitos necessários à compreensão das técnicas cartográficas e da linguagem dos mapas que seriam alguns dos alicerces do estudo da Geografia. Dessa forma, os temas abordados durante o ano são todos relativos aos aspectos técnicos da geografia, como cartografia (escala, rosa dos ventos, orientação, coordenadas geográficas), formação de minerais, clima, natureza e paisagens, discutindo sucintamente, no último bimestre, o consumo, apresentado como um sistema produtivo predatório do ambiente. Não ocorre, ao longo do ano, incluída nenhuma discussão que contemple a Lei 10.639/03.

- **6ª Série/7º Ano Ensino Fundamental** - Na 6ª série o foco principal é a Geografia do Brasil. Nesta série, são abordadas a formação territorial e fronteiras por meio de análises de mapas, regionalização, paisagens, florestas e cerrado brasileiro (domínios morfoclimáticos do Brasil), distribuição da atividade industrial no Brasil (de maneira sucinta) e na última situação de aprendizagem do ano letivo (segundo volume) abordam as questões sobre o espaço agrário brasileiro. Apesar de objetivar, em um ambiente de debate, discutir os pontos de vistas de diferentes sujeitos envolvidos na “Questão da Terra” no Brasil, dentre eles, as comunidades quilombolas, percebemos que não ocorre e apenas destaca-se na situação de aprendizagem o conflito “proprietários de terras x do MST (Movimento dos Sem Terra)”. Mesmo que o foco principal seja a geografia do Brasil, a temática em relação ao negro não aparece e racismo e discriminação racial não são discutidos. Sobre a formação do território, não são abordadas questões relacionadas à escravidão e a imigração (forçada) de africanos para o país e nas questões relativas as questões da terra, o negro continua sendo invisibilizado, não aparecendo em momento algum.

- **7ª Série/8º Ano Ensino Fundamental** - Na 7ª série, as temáticas sugeridas ao longo do ano são um pouco mais diversificadas, pois, segundo as orientações do Caderno do Professor, “espera-se que o aluno esteja apto a desenvolver atividades mais complexas e elaboradas de observação, interpretação, análise e síntese da realidade” (SÃO PAULO 5, 2014 V.1 p.5). A primeira situação de aprendizagem se propõe a falar sobre as diferentes formas de representar a Terra (cartografia) e como essa representação foi evoluindo nos diferentes períodos históricos. No entanto, ao demonstrar essa evolução, o conteúdo valoriza apenas as produções cartográficas ocidentais, brancas e europeias, e não cita-se, em momento algum, qualquer outro tipo de produção cartográfica produzida por outros povos, em diferentes épocas ou lugares do mundo. Na segunda e na terceira situação de aprendizagem, são abordados o meio

técnico e o meio técnico-científico mostrando uma visão técnico-evolutiva-estruturalista do processo de globalização, em que ocorre uma naturalização do imperialismo europeu e da relação “país pobre exportador de matéria prima x país rico industrial”. Não se desenvolve problematização alguma sobre a construção dessa relação no bojo do processo de modernização/globalização, destacando-se, na maior parte do tempo, os aspectos positivos desse processo, como avanços tecnológicos, ampliação da indústria e do mercado e a constituição de um sistema econômico mundial único e integrado (SÃO PAULO 5, 2014 V.1 p.24). A quarta situação de aprendizagem (primeiro volume) propõe uma análise crítica da globalização. Porém, ao introduzir o assunto, temos a seguinte forma de problematização:

**SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4**  
**ANÁLISE CRÍTICA DO PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO**

Nesta Situação de Aprendizagem, **o foco** **africano**, por meio de um documentário que **será estudar os efeitos da globalização e da integração dos mercados mundiais em um país** mostra os efeitos do ingresso das roupas de segunda mão sobre a indústria têxtil.

**Conteúdos: desigualdades internacionais no processo de globalização.**

Figura 11 - Caderno do Professor de Geografia – 7ª série/8º ano Ensino Fundamental - Volume 1 p.38 (SÃO PAULO 5, 2014)

Sendo o objetivo da situação de aprendizagem analisar criticamente o processo de globalização e apontar as desigualdades internacionais causadas por este, percebemos, entretanto, que ocorre a generalização de todos os países do continente africano, de forma que, considera-se que os efeitos da globalização atingem a todos de maneira similar, tal qual um modelo. Ao longo da situação de aprendizagem, percebemos que a Zâmbia é o país abordado, porém mesmo se propondo a destacar as desigualdades internacionais causadas pela globalização, o Caderno do Professor não problematiza a colonização dos países africanos e muito menos seu processo de descolonização, associando a fome, o desemprego e a pobreza como consequências da independência da Zâmbia, demonstrando uma perspectiva sobre a África sempre a partir do olhar do colonizador.

Nas situações de aprendizagem seguintes são abordados o consumo e a produção de energia, as mudanças climáticas e os problemas ambientais respectivamente, em que as questões relacionadas à apropriação dos recursos naturais não são associadas às determinações econômicas e sociais. E como última situação de aprendizagem, ao se abordar Geografia

Comparada da América, temos “Haiti e Cuba: as revoluções”. O objetivo principal dessa situação de aprendizagem é comparar política e economicamente a situação entre Haiti e Cuba, e os exercícios consistem principalmente na análise e comparação de dados em tabelas e linhas do tempo superficiais.

### Haiti – cronologia

**1492** – Início da ocupação, por Cristóvão Colombo, da ilha batizada de Hispaniola e começo da escravização dos índios aruaques nativos.

**1697** – A Espanha cede a porção ocidental da ilha para a França, que passou a chamá-la de Saint Domingue (a porção oriental, de possessão espanhola, era Santo Domingo). Nas décadas seguintes,

Figura 12 - Caderno do Professor de Geografia – 7ª série/8º ano Ensino Fundamental - Volume 2 p.83 (SÃO PAULO 6, 2014)

**3. Compare as duas linhas do tempo que você elaborou, destacando semelhanças e diferenças históricas e geográficas entre esses países.**

Figura 13: Caderno do Professor de Geografia – 7ª série/8º ano Ensino Fundamental - Volume 2 p.86 (SÃO PAULO 6, 2014)

América Central: alguns indicadores					
Nome do país	PIB Bruto (milhões de *dólares), 2011	PIB per capita (milhões de *dólares), 2011	Expectativa de vida à nascença (em anos/ambos os sexos), 2010-2015	Média de anos de escolaridade (anos), 2011	PEA (milhões de pessoas), 2011
Guatemala	33 839.4	2 303.9	71,3	4,1	5 276
Belize	1 288.3	4 052.1	76,3	8,0	–
Honduras	11 995.0	1 543.9	72,8	6,5	3 001
El Salvador	18 611.1	2 976.7	72,3	7,5	3 296
Nicarágua	7 598.0	1 289.1	72,7	5,8	2 544
Costa Rica	25 999.0	5 492.2	79,1	8,3	2 167
Panamá	25 631.4	7 265.0	76,3	9,4	1 590
Cuba	56 938.9	5 040.3	79,2	9,9	4 913
Jamaica	11 199.0	4 070.5	73,5	9,6	–
<b>Haiti</b>	<b>4 548.5</b>	<b>454.4</b>	<b>62,1</b>	<b>4,9</b>	<b>4 247</b>
República Dominicana	49 364.7	4 918.8	72,7	7,2	4 626
Bahamas	7 582.6	21 840.8	75,9	8,5	–

Figura 14 - Caderno do Professor de Geografia – 7ª série/8º ano Ensino Fundamental - Volume 2 p.87 (SÃO PAULO 6, 2014)

Percebemos que apesar de citarem a escravidão e a primeira revolução de negros escravizados bem-sucedida no mundo (descrita como rebelião dos escravos em Saint Domingue), não são problematizadas as intervenções de outros países na política local ao longo



do tempo, nem conceitos como raça, racismo e preconceito racial. Assim, apresentam o Haiti apenas como um país pobre, com os menores indicadores sociais em relação aos outros países da América, reforçando a visão preconceituosa e equivocada que associa a pobreza à população negra.

- **8ª Série/9º Ano Ensino Fundamental** – Segundo o Caderno do Professor, os conteúdos reservados para esta série possibilitarão a abertura de novos horizontes, para que o “aluno desvende a realidade em que vive, plena de novas informações e que vai bem além da dimensão do seu lugar, da sua região” (SÃO PAULO 7, 2014 V.1 p.5), tendo em vista que esta série finaliza o ciclo do Ensino Fundamental. As primeiras situações de aprendizagem abordam a globalização e o encurtamento das distâncias. Ao destacar como a globalização atinge desigualmente os lugares, usa-se, por meio da leitura e análise de mapas, o exemplo de comunidades quilombolas.

**Leitura e análise de mapa**

Considerando que a globalização não atinge todos os lugares com a mesma intensidade, o professor pode sugerir aos alunos que pensem em exemplos de localidades e povos no território brasileiro, ou mesmo no Estado de São Paulo, que não foram atingidos da mesma maneira pela globalização. Alguns exemplos podem ser apresentados caso eles não surjam na participação dos estudantes: são as comunidades indígenas, as quilombolas, as camponesas, as famílias que vivem da agricultura de subsistência ou os pescadores e povos caiçaras. Sugere-se identificar em um mapa do Brasil (Figura 2) ou do Estado de São Paulo os locais de concentração das comunidades quilombolas, ou seja, grupos humanos remanescentes dos antigos quilombos – povoados de escravos fugidos à época da escravidão no Brasil.

Figura 15 - Caderno do Professor de Geografia – 8ª série/9º ano  
Ensino Fundamental - Volume 1 p.20 (SÃO PAULO 7, 2014)

Ao citar as comunidades quilombolas como exemplo de localidades não atingidas com grande intensidade pela globalização, não ocorre o aprofundamento e nem o questionamento dos fatores, das causas que levaram a essa relação desigual, muito menos se fala sobre a história de luta e resistência representada pelos quilombos. Assim, somando-se à ausência da discussão sobre raça, cor e preconceito racial, apresentam-se essas comunidades como atrasadas (em relação ao processo evolutivo sob a qual apresentam o processo de globalização), sem integração alguma com o restante do território, corroborando para o imaginário preconceituoso

que associa o negro a pobreza e ao atraso.

Nas situações de aprendizagem relativas ao segundo bimestre, são abordadas a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial do Comércio (OMC) e acordos internacionais relacionados à problemas sociais mundiais, destacando-se o Fórum Social Mundial e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Questões relativas a raça, cor, racismo, preconceito e discriminação racial continuam não sendo abordadas.

As situações de aprendizagem do terceiro e quarto bimestre, respectivamente, se propõem a discutir a geografia da população mundial, as cidades e o espaço urbano. Destacamos a abordagem dada ao continente africano:

Apresentamos a seguir dois casos específicos de relação população ↔ espaço, como exemplo, para concluir a discussão, que se constituem na segunda parte da atividade Pesquisa em grupo.

**Relações população ↔ espaço: a questão da tecnologia**

► **Caso 1:** A região da Ásia tropical úmida apresenta uma densidade média de cerca de 175 habitantes por km<sup>2</sup>. No restante das regiões do mundo tropical úmido, as densidades médias não alcançam 15 habitantes por km<sup>2</sup>. Por que os trópicos asiáticos têm uma população maior? Será porque nessa região as condições são melhores do que nas outras regiões tropicais? Tal diferença não pode ser atribuída a uma superioridade natural dos trópicos asiáticos em relação ao restante do mundo tropical. Então, qual é a razão de tal diferença? Essa região foi o berço das técnicas da rizicultura inundada, que permitiu alimentar fortes densidades populacionais. Em 1984 essa região contava com 140 milhões de hectares de terras irrigadas. A familiaridade dos asiáticos com essas técnicas lhes permitiu participar mais facilmente da “revolução verde”.

► **Caso 2:** A região da África tropical úmida ignorava o essencial das técnicas hidráulicas na agricultura (irrigação) até 20 anos atrás. Em 1984, a África tropical contava com apenas 9 milhões de hectares de terras irrigadas. A carência de técnicas hidráulicas é um freio para a adoção de uma agricultura com variedades de cereais de alto rendimento.

Fonte: BRUNET, R.; DOLLFUS, O. *Mondes nouveaux*. Paris: Hachette/Reclus, 1990.

Nos dois casos, qual é a região mais povoada e a menos povoada? Qual delas enfrenta maiores dificuldades para alimentar sua população? Pode-se afirmar que há gente demais na Ásia tropical?

Segundo o texto, a região mais povoada é a da Ásia tropical úmida e a menos povoada é a da África tropical úmida. A segunda é a que enfrenta maiores dificuldades para alimentar a sua população, pois sua agricultura tem técnicas rudimentares. Se considerarmos a relação produção de alimentos/população é possível afirmar que não há gente demais na Ásia tropical úmida. Porém, não podemos nos esquecer de que essa região é densamente povoada.

Figura 16 - Caderno do Professor de Geografia – 8ª série/9º ano Ensino Fundamental - Volume 2 p.29 (SÃO PAULO 8, 2014)

4. Leia o texto a seguir.

O ritmo de crescimento populacional no mundo é diferenciado se mudarmos a escala geográfica de observação: na Europa praticamente não há mais crescimento; há um ritmo bem moderado na América do Norte; um crescimento um pouco maior na Ásia e na Oceania; relativamente alto na América Latina; bem acelerado na África. **A exceção da África, as previsões para 2050 dizem que o crescimento populacional se conterá.**

Fonte: GRATALOUP, Christian. *Géohistoire de la mondialisation: le temps long du Monde*. Paris: Armand Colin, 2007.

Figura 17 - Caderno do Professor de Geografia – 8ª série/9º ano Ensino Fundamental - Volume 2 p.27 (SÃO PAULO 8, 2014)

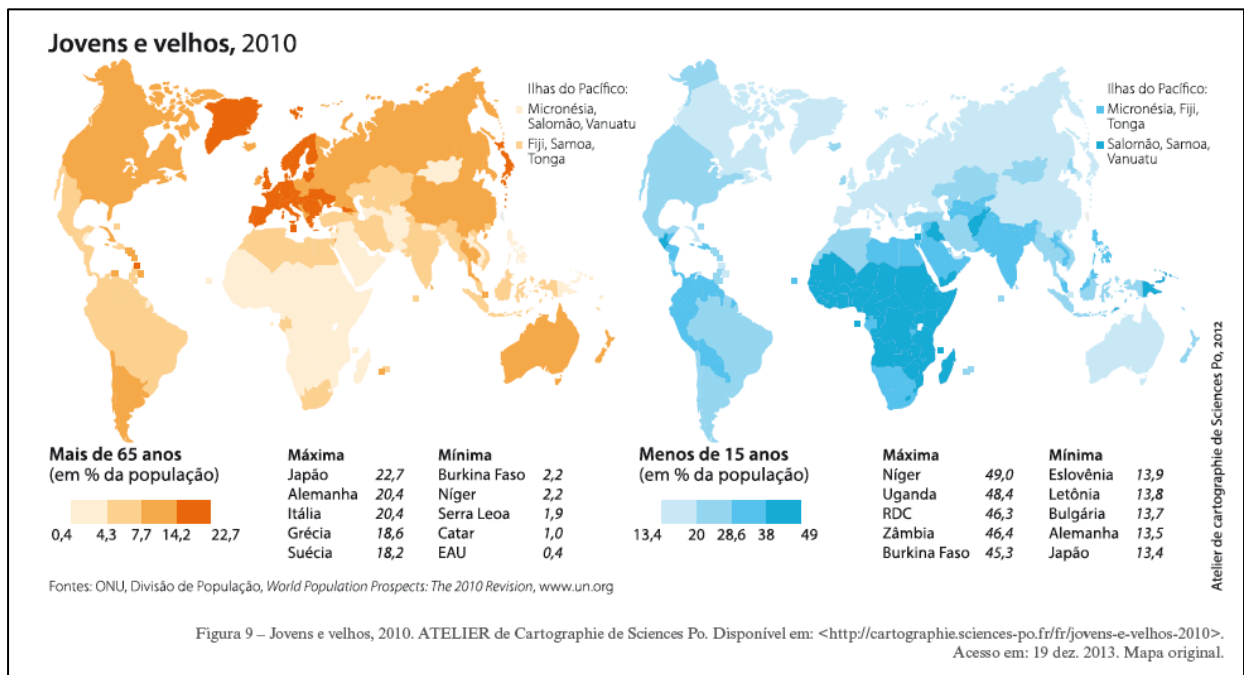


Figura 18 - Caderno do Professor de Geografia – 8ª série/9º ano Ensino Fundamental - Volume 2 p.34 (SÃO PAULO 8, 2014)

Como podemos observar, na Figura 16, o exercício propõe uma comparação do continente asiático com o continente africano, onde, segundo o texto, a região tropical úmida da África ignorou até 20 anos atrás o essencial das técnicas hidráulicas agrícolas. Na Figura 17,

temos um trecho de um texto que afirma que nos próximos anos, com exceção da África, o crescimento populacional se conterà, e na Figura 18 temos um mapa que demonstra em porcentagem a população jovem (com menos de 15 anos) e a população idosa (com mais de 65 anos) no mundo. O tratamento dado a África, através de mapas, textos, tabelas e dados quantitativos, ao longo das situações de aprendizagem, revelam um continente com alta taxa de natalidade e mortalidade, com baixa expectativa de vida, resultando em uma população majoritariamente jovem e minoritariamente idosa, com baixa qualidade de vida e carência de alimentos. Aqui, temos o continente africano retratado de maneira negativa, sem discussão alguma sobre suas especificidades e sobre os fatores históricos que condicionaram os dados apresentados.

- **1º Ano Ensino Médio** - Na primeira série do Ensino Médio a temática sobre o negro e a África não aparece, sendo priorizado “o trabalho com os principais conceitos e habilidades relacionados à Cartografia” (SÃO PAULO 9, 2014, v.1 p.7), a Nova Ordem Mundial e os Estados Unidos, a estrutura e as formas da Terra, o clima, a vegetação e os impactos ambientais.

- **2º Ano Ensino Médio** - Nesta série, os conteúdos presentes no currículo da 6ª série/7º ano do Ensino Fundamental, relativos à Geografia do Brasil são retomados de forma mais articulada, permitindo ao aluno, (segundo orientações contidas no Caderno do Professor) estabelecer relações com maior profundidade. São abordadas a formação territorial brasileira, o espaço industrial e agropecuário, a rede urbana, as dinâmicas demográficas e sociais, os domínios morfoclimáticos e as bacias hidrográficas do Brasil. Em relação à temática sobre o negro, evidenciamos duas situações de aprendizagem “A revolução das informações e as cidades” e “Matrizes Culturais do Brasil”. Na primeira, percebemos a ausência da abordagem sobre raça, preconceito e discriminação racial nos estudos sobre segregação urbana, ao passo em que, na segunda, temos a seguinte descrição de seus conteúdos e objetivos:

**SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1  
MATRIZES CULTURAIS DO BRASIL**


Enfatiza-se a constituição étnica da população brasileira oferecendo uma síntese dos principais grupos que a formaram: o indígena, o branco e o negro africano. Nesse percurso são sugeridas estratégias didáticas cujo objetivo é elucidar conceitos fundamentais relacionados ao conteúdo, como miscigenação, raça e etnia, preconceito e discriminação. Discute-se ainda o mito da “democracia racial” e os levantamentos segundo a cor realizados pelos censos do IBGE. Vista em conjunto com as demais Situações de Aprendizagem deste Caderno, esta apresenta requisitos básicos que serão aprofundados nas demais.

**Conteúdos:** constituição étnica da população brasileira e principais grupos que a formaram; miscigenação, raça e etnia; preconceito e discriminação; mito da “democracia racial”; pesquisas do IBGE.

Figura 19 - Caderno do Professor de Geografia – 2º ano Ensino Médio - Volume 2 p.13 (SÃO PAULO 12, 2014)

Aparentemente, nesta segunda situação de aprendizagem, teremos uma abordagem satisfatória sobre a temática do negro no Brasil, porém, nos deparamos com os exercícios e informações destacados abaixo:

**Etapa 2 – Pesquisa e debate**

 Com base nas questões dirigidas anteriormente aos alunos e nas informações fornecidas em sala de aula, sugerimos no Caderno do Aluno uma pesquisa individual, que aborde a miscigenação e o mito da democracia racial na sociedade brasileira. A ideia é fazer que eles se preparem para posterior debate em sala de aula, reunindo, a partir dos textos estudados, argumentos sobre o tema.

Durante muito tempo utilizou-se a miscigenação da nossa população, isto é, o cruzamento entre grupos étnicos, para se afirmar que no Brasil sempre existiu uma “democracia racial”. No entanto, essa visão é hoje considerada um mito, pois obscurece a realidade do preconceito e da discriminação ainda presentes na sociedade brasileira. No passado, tal mito disfarçava o preconceito de cor em relação ao indígena, ao negro e aos mestiços e, também, o preconceito social determinado pela renda e pelo *status* social. Serviu de forma admirável à classe dominante para mascarar as opressivas relações étnicas e sociais no Brasil.

Figura 20 - Caderno do Professor de Geografia – 2º ano Ensino Médio - Volume 2 p.19 (SÃO PAULO 12, 2014)

**No Brasil, negros e mulheres ficam mais tempo desempregados, diz estudo**

Negros e mulheres são os grupos que ficam mais tempo desempregados no Brasil, segundo pesquisa feita pelo Dieese (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos). [...]

O desemprego subiu para 6% em junho, maior nível desde abril de 2012, de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

De acordo com o Dieese, 53,9% dos trabalhadores que procuram emprego há menos de um ano são mulheres e 53,3%, negros. A taxa aumenta entre os desempregados há mais de um ano: nesta situação, 63,2% são mulheres e 60,6%, negros.

Ainda conforme a pesquisa, trabalhadores com ensino médio completo ou superior incompleto são a maior parcela dos que estão desempregados há muito tempo, representando 46,2% do total.

Nota: O segmento de negros é composto por pretos e pardos e o de não negros engloba brancos e amarelos.

Fonte: Portal de notícias Uol. Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2013/08/19/no-brasil-negros-e-mulheres-ficam-mais-tempo-desempregados-diz-estudo.htm>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

Figura 21 - Caderno do Professor de Geografia – 2º ano Ensino Médio - Volume 2 p.24 (SÃO PAULO 12, 2014)

Na figura 20, temos uma sugestão de pesquisa para os alunos sobre a miscigenação e a democracia racial, porém não existe nenhuma abordagem prévia sobre a temática, sendo esta tratada apenas neste exercício.

Assim, através da observação das Figuras 20, 21 e 22, inferimos que a questão das desigualdades raciais e os conceitos sobre preconceito racial e democracia racial aparecem nas atividades, e são introduzidas por meio da análise de índices sociais, tabelas e gráficos, o que, inegavelmente, permite aos alunos perceberem que tais desigualdades existem. Entretanto, sem uma discussão esclarecedora e sem se discutir os porquês dessas diferenças sociais gritantes entre negros e brancos, essas desigualdades são incorporadas como sendo naturais.

- **3º Ano Ensino Médio** - Na última série da educação básica, são retomados conteúdos estudados nas séries anteriores, principalmente na 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio. Os conteúdos propostos nos dois volumes do Caderno do Professor do 3º ano, abordam respectivamente: Regionalização do espaço mundial (diferentes formas de regionalizar o mundo), Geografia das religiões (as principais religiões

Figura 22 - Caderno do Professor de Geografia – 2º ano Ensino Médio - Volume 2 p.25 (SÃO PAULO 12, 2014)

monoteístas), Conflitos étnico-culturais, América Latina, O continente africano, As redes e os fluxos mundiais e Geografia do terror (terrorismo, redes criminosas mundiais, tráfico de pessoas, de drogas e de armas ilegais, corrupção etc.). A abordagem sobre a África aparece no segundo e terceiro bimestre.

No segundo bimestre, em Conflitos étnico-culturais, temos a aparição do continente nas seguintes atividades:

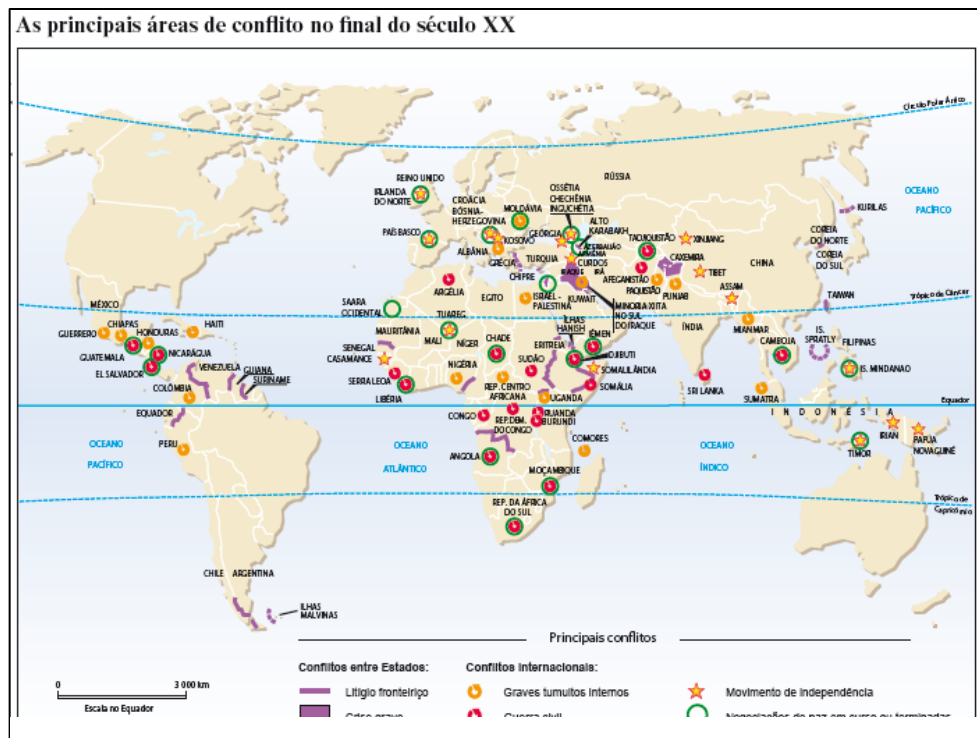


Figura 23 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 1 p.78 (SÃO PAULO 13, 2014)

**e) Continentes que apresentaram o maior número de conflitos no século XX.**  
Com base no mapa, o maior número de conflitos ocorreu na África e na Ásia.

Figura 24 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 1 p.79 (SÃO PAULO 13, 2014)

**GRUPO IV – África: Ruanda**

Oriente o grupo para pesquisar sobre as duas principais etnias do país – os tutsis, pastores originários da Etiópia, e os hutus, povo tradicionalmente agrícola, originário da Bacia do Congo – e os conflitos étnicos entre elas. Apesar da tese ser questionável, alguns estudiosos afirmam que inúmeros problemas enfrentados pelos povos da África na atualidade ainda são reflexos das políticas coloniais, que, ao definir artificialmente as fronteiras do continente, provocaram rivalidades entre grupos étnicos, ocasionando a deterioração das relações tribais, como também acontece em Ruanda, país localizado no coração da África Central. Durante a

Figura 25 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 1 p.84 (SÃO PAULO 13, 2014)

As figuras 23 e 24 correspondem ao mesmo exercício, onde é apresentado um mapa contendo os principais conflitos mundiais do final do século XX e logo após é sugerido um questionário para que os alunos interpretem as informações contidas no mapa. Dentre as questões, destacamos a que pede para que os alunos identifiquem os continentes com o maior número de conflitos, na qual a resposta correta seria África e Ásia, percebemos que não ocorre nenhuma complementação explicativa sobre os motivos desses conflitos. Na figura 25, temos a proposta de uma pesquisa em grupo, onde os alunos deverão pesquisar e apresentar um seminário sobre o massacre ocorrido em Ruanda, porém, nas orientações direcionadas ao professor, os efeitos da colonização europeia são colocados em questão, contribuindo para a validação de um discurso que exime seus efeitos históricos e sociais, culpabilizando os diferentes povos africanos por todos os conflitos étnicos e demais consequências advindas da colonização. De maneira sutil, busca-se desvincular os conflitos atuais presenciados no continente do contexto histórico da colonização. Observemos o excerto:

“[...] apesar da tese ser questionável, alguns estudiosos afirmam que inúmeros problemas enfrentados pelos povos da África na atualidade ainda são reflexos das políticas coloniais que, ao definir artificialmente as fronteiras do continente, provocaram rivalidades entre grupos étnicos, ocasionando a deterioração das relações tribais [...]” (SÃO PAULO, 2013: 84).

Não discordamos que atribuir a responsabilidade dos conflitos atuais vividos no continente apenas à fixação das fronteiras é reduzir a compreensão. Entretanto, também é reducionista a visão que desconsidera os efeitos do colonialismo e de sua manutenção no período atual. Esse processo que se desenvolveu a partir do século XIX teve na fixação das fronteiras apenas a conclusão de um movimento de dominação e fixação da ocupação, mas que, entretanto, não se restringe a isso. Apesar de usualmente ser considerado seu fim em meados do século XX, o processo de dominação europeia no continente africano se reproduziu, mantendo sua dominação através de novos e diferentes meios como por exemplo através de intervenções militares, acordos comerciais desfavoráveis ao continente africano, atuação de empresas estrangeiras, da expropriação de recursos naturais etc. Desta forma, não é possível uma análise que se pretenda crítica, dentro e fora do ambiente escolar, sobre a realidade do continente, que não remeta, necessariamente, ao efeitos do processo de dominação europeu.

Em ambos exercícios, seria de extrema importância que o professor problematizasse melhor essas questões, porém, sabemos que a leitura se realiza, na maior parte das vezes, sem a mediação necessária, e uma vez que o conteúdo aponta o continente africano como um dos mais conflituosos do mundo, e destaca os conflitos étnicos entre a população autóctone da maneira como destacamos, evidenciando apenas a violência como principal característica do continente, percebemos que se sobrepõe uma visão preconceituosa e estereotipada que associa



a barbárie e a violência ao negro e ao continente africano (HERNANDEZ (2008)).

No terceiro bimestre, são dedicadas quatro situações de aprendizagem ao estudo do continente africano.

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 O CONTINENTE AFRICANO

**Conteúdos:** localização da África no globo terrestre (limites e fronteiras, posição em relação às linhas imaginárias); clima, vegetação e hidrografia do continente africano; características físicas e culturais gerais do continente africano; regionalização do continente africano em África do Norte e África Subsaariana.

Figura 26 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 2 p.12 (SÃO PAULO 14, 2014)

A primeira situação de aprendizagem, aborda somente os aspectos físicos da África, dividindo-se em três etapas, 1º Localização do continente, 2º África: clima, vegetação, relevo e hidrografia e 3º A regionalização da África (que sugere a divisão entre África do Norte e África Subsaariana, destacando a extensão do deserto do Saara). Enquanto a segunda situação de aprendizagem, aborda a relação entre África e Europa.

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 ÁFRICA E EUROPA

**Conteúdos:** o imperialismo europeu e a partilha da África; a formação das fronteiras e o processo de independência; as relações da África com a Europa; o processo de independência dos países do continente e a formação de organismos multilaterais na África; migrações clandestinas de imigrantes africanos em direção ao continente europeu; número de pessoas refugiadas no mundo; conflitos internos da atualidade.

Figura 28 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 2 p.12 (SÃO PAULO 14, 2014)

Possessões coloniais/País-Metrópole	Países atuais
Alemãs/Alemanha	Camarões, Togo, Namíbia, Tanzânia.
Belgas/Bélgica	RDC.
Britânicas/Inglaterra	Nigéria, Sudão, Uganda, Quênia, Egito, Serra Leoa, Somália, Gâmbia, África do Sul, Suazilândia, Botsuana, Maurício, Zâmbia, Zimbábue.
Espanholas/Espanha	Ilhas Canárias, Guiné Equatorial.
Francesas/França	Argélia, Tunísia, Marrocos, Costa do Marfim, Madagascar.
Italianas/Itália	Líbia, Somália, Eritreia.
Portuguesas/Portugal	Madeira, Ilhas de Cabo Verde, Guiné, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique.
Estados independentes	Libéria, Etiópia.

Figura 27 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 2 p.31 (SÃO PAULO 14, 2014)

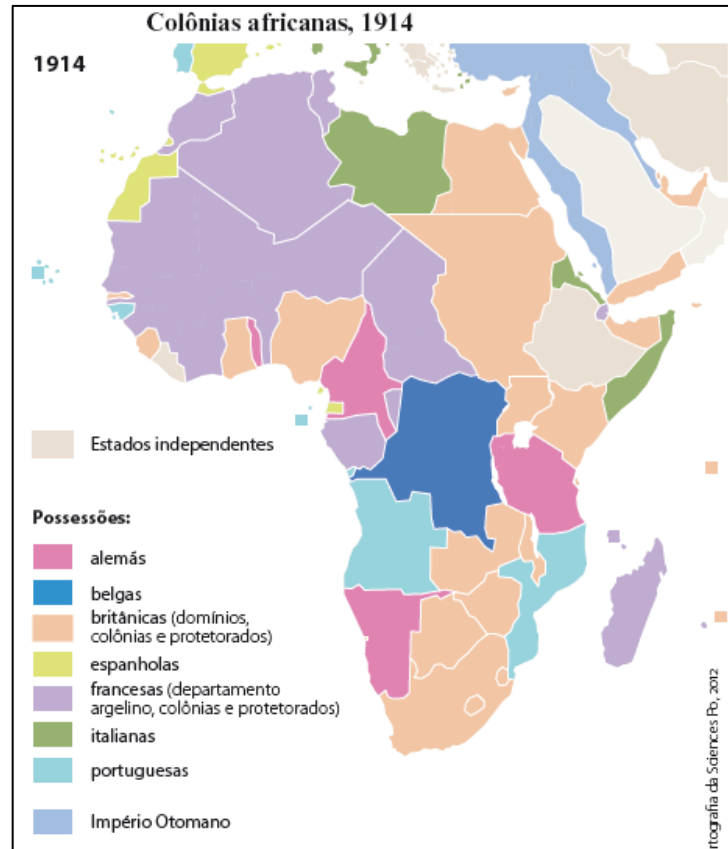


Figura 29 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 2 p.31 (SÃO PAULO 14, 2014)

## Etapa 2 – A descolonização africana

Para discutir o processo de descolonização da África, utilize o mapa da colonização europeia na África e mostre que Inglaterra e França eram as principais potências imperialistas. Ressalte que o processo de descolonização se deu depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando as grandes potências europeias saíram arrasadas economicamente do conflito, sem condições de manter seus vastos impérios coloniais. Ao mesmo tempo, a opinião pública cobrava uma postura coerente da

Inglaterra e da França, que tinham combatido o totalitarismo nazista alemão e o fascismo italiano em nome da democracia e da autodeterminação dos povos, e não davam esse direito aos povos de suas colônias. O afrouxamento das rédeas metropolitanas fez com que muitos povos africanos negociassem sua independência ou pegassem em armas para conseguir a independência. A dominação europeia na África muitas vezes enfrentou a resistência dos povos locais, que se insurgiam contra os dirigentes europeus. Algumas independências se deram com sangrentas guerras, como a da Argélia. Os novos países mantiveram sua condição de exportadores de produtos primários e, embora independentes, continuaram muito dependentes de suas antigas metrópoles.

Figura 30 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 2 p.33 (SÃO PAULO 14, 2014)

Nessa situação de aprendizagem, percebemos o continente africano sendo retratado em relação ao continente europeu, considerando as relações pós colonização. Temas como Imperialismo europeu, partilha do continente, formação de fronteiras e independência dos países africanos, são tratados superficialmente, através de mapas, tabelas e pequenos textos que abordem sucintamente o assunto, sempre considerando este continente de maneira simplista, ignorando sua diversidade, retratando-o sob uma visão colonialista.

Na terceira situação de aprendizagem, temos África: sociedade em transformação. Nela, propõe-se analisar os aspectos demográficos e socioeconômicos do continente, sendo especificado que o tema será abordado através da análise e interpretação de textos, mapas e gráficos, comparando os países africanos com outros países do mundo, evidenciando mais uma vez uma abordagem insatisfatória sobre o continente, sem que haja uma discussão sobre os porquês dos índices apresentados, reforçando ao aluno a ideia equivocada de que a África é um continente homogêneo, pobre e cheio de doenças.

**SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3**  
**ÁFRICA: SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO**

Esta Situação de Aprendizagem complementa o esforço de construir uma visão de conjunto sobre o continente africano. A partir da análise do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), enfocam-se aspectos demográficos e socioeconômicos.

Para tanto, são propostas estratégias didáticas para análise e interpretação de textos, mapas, tabelas e gráficos a respeito de temas fundamentais relacionados à África e de sua relação com outros países do mundo.

**Conteúdos:** Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) africano; população e urbanização; economia africana; novas relações entre África e China.

Figura 31 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 2 p.40 (SÃO PAULO 14, 2014)

Série histórica do IDH de alguns países africanos, 1980-2012									
País	Classificação no IDH (2012)	1980	1990	2000	2005	2007	2010	2011	2012
África do Sul	Médio	0,57	0,62	0,62	0,60	0,61	0,62	0,63	0,63
Botsuana	Médio	0,45	0,59	0,59	0,60	0,62	0,63	0,63	0,63
Burkina Faso	Baixo				0,30	0,31	0,33	0,34	0,34
Egito	Médio	0,41	0,50	0,59	0,63	0,64	0,66	0,66	0,66
Gana	Médio	0,39	0,43	0,46	0,49	0,51	0,54	0,55	0,56
Marrocos	Médio	0,37	0,44	0,51	0,56	0,57	0,59	0,59	0,59
Mauritânia	Baixo	0,34	0,36	0,42	0,44	0,45	0,46	0,46	0,47
Namíbia	Médio		0,57	0,56	0,58	0,59	0,60	0,61	0,61
Níger	Baixo	0,18	0,20	0,23	0,27	0,28	0,30	0,30	0,30
Nigéria	Baixo				0,43	0,45	0,46	0,47	0,47
Zimbábue	Baixo	0,37	0,43	0,38	0,35	0,36	0,37	0,39	0,40

Figura 312 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 2 p.41 (SÃO PAULO 14, 2014)

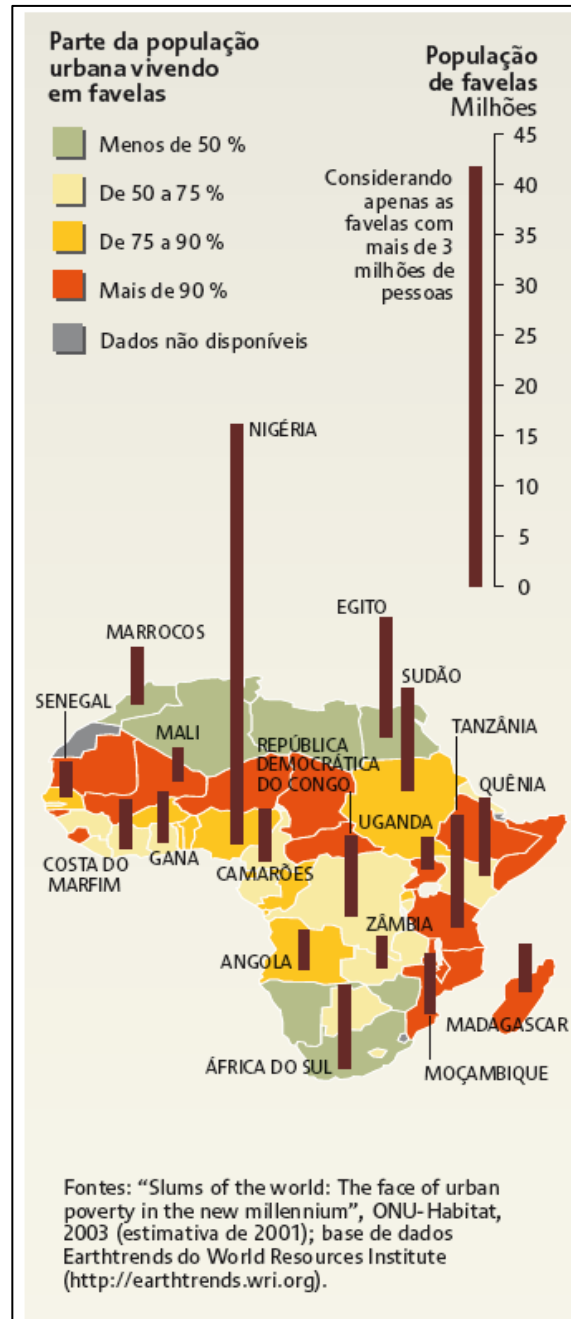


Figura 32 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 2 p.44 (SÃO PAULO 14, 2014)

Na quarta e última situação de aprendizagem do terceiro bimestre, o continente africano é tratado em relação ao continente americano (mais especificamente em relação ao Brasil), sendo o conteúdo dividido em duas etapas: O movimento de escravos e a evolução da população africana e África e Brasil: cultura e legislação.

### Etapa 1 – O movimento de escravos e a evolução da população africana

É interessante ressaltar que a África esteve submetida a vários séculos de escravidão e que, mesmo antes da descoberta da América, os portugueses foram os primeiros europeus a utilizar escravos. Os escravos procediam das trocas

Figura 33 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 2 p.53 (SÃO PAULO 14, 2014)

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4 ÁFRICA E AMÉRICA

**Conteúdos:** inserção da África no comércio atlântico de escravos e sua influência sociocultural no Brasil; preconceito étnico-racial no Brasil e a criminalização do racismo; o movimento *hip-hop* e a cultura jovem no Brasil.

Figura 34 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 2 p.53 (SÃO PAULO 14, 2014)

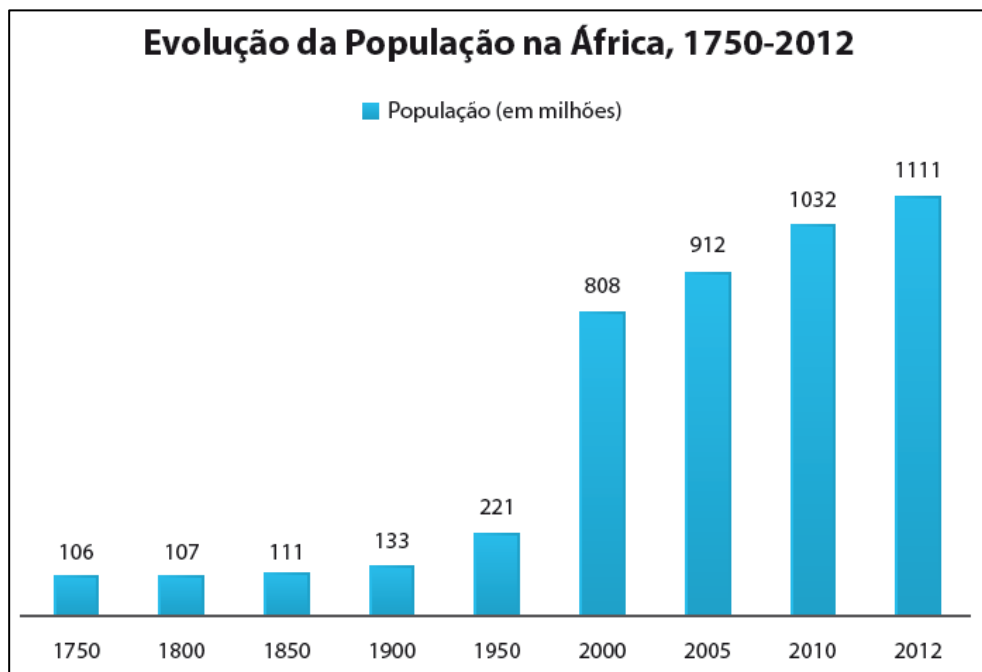


Figura 35 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 2 p.55 (SÃO PAULO 14, 2014)

**Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988**

[...]

**TÍTULO II**

Dos Direitos e Garantias Fundamentais

**CAPÍTULO I**

**DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS**

Art. 5º – 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, nos termos seguintes: [...]

XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.

[...]

Figura 36 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 2 p.57 (SÃO PAULO 14, 2014)

**Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 – DOU, 06/01/1989 (Redação dada pela Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997)**


Define os Crimes Resultantes de Preconceitos de Raça ou de Cor.

Art. 1º – Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. [...]

Art. 20 – Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

[...]

Figura 37 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 2 p.58 (SÃO PAULO 14, 2014)



Na atividade de Pesquisa em grupo do Caderno do Aluno, propomos aos alunos a montagem de grupos para que promovam a expressão da cultura *hip-hop* em sala de aula. Caberá a cada um dos grupos escolher, pesquisar e apresentar para a sala atividades referentes ao *break dance*, ao grafite e ao *rap*. Os alunos podem tanto pesquisar materiais produzidos por artistas ligados a esse movimento, quanto eles mesmos podem criar suas apresentações, de modo a expressar a forma como veem e sentem as relações sociais em sua comunidade.

Figura 38 - Caderno do Professor de Geografia – 3º Ano Ensino Médio - Volume 2 p.59 (SÃO PAULO 14, 2014)

Na figura 35, temos um trecho do texto da primeira situação de aprendizagem, em que ao afirmar ambigualmente, que os portugueses foram os primeiros europeus a utilizar escravos, sem problematizar que a escravidão de um povo pelo outro é anterior à colonização africana, abre-se espaço para a associação da palavra escravo ao negro africano, colaborando para uma visão preconceituosa. No gráfico referente à evolução da população da África entre 1750 e 2012 (figura 36), o objetivo é que o aluno possa relacionar o tráfico de negros escravizados ao tamanho da população, porém, este exercício acaba homogeneizando todos os países e povos do continente, desconsiderando também que, ao longo deste período de tempo, houve grande aumento populacional mundial. Ao explicitar os conteúdos tratados na quarta situação de aprendizagem, o Caderno do Professor, se propõe a discutir o preconceito étnico-racial no Brasil e a criminalização do racismo, porém, o mesmo é feito somente a partir de dois excertos (figura 37 e 38), o artigo 5º, inciso XLII da Constituição de 1998 e os artigos 1º e 20º da Lei 7.716/89, onde o aluno é orientado a ler e criar um texto próprio onde avalie a importância da criminalização do racismo, ignorando outras Leis já existentes (como é o caso da Lei 10.639/03) e outras discussões ligadas a questão do preconceito (como cotas, violência, padrões de beleza etc.). Por fim, o Caderno do Professor se propõe a abordar a influência sociocultural do negro no Brasil, porém, destaca apenas o Hip-Hop (figura 39), como já havia sido feito no 2º Ano do Ensino Médio, estereotipando e reduzindo a contribuição e cultura negra no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, intentamos analisar como se dá a abordagem da Lei 10.639/03 no Currículo escolar de Geografia do Estado de São Paulo. Para tanto, buscamos inicialmente compreender a origem e consolidação da visão negativa sobre o negro e a África. Percebemos que, embora já existisse um “imaginário fantasioso e negativo” em relação ao negro e a África desde a antiguidade, os povos negros, com seus grandes reinos, mantinham intensas relações comerciais com os povos árabes e europeus, sendo comum a circulação e a troca cultural entre esses povos até a Idade Média. Para exemplificar o contato dos impérios africanos com outros povos, e demonstrar seu poder e riqueza, Serrano e Waldman (2008), descrevem a peregrinação que Kankou Mussa (1302-1337), rei do Império do Mali, fez até a Meca, com 60 mil súditos carregadores, estando 500 deles em vestimentas bordadas com ouro, em seu trajeto, o soberano teria distribuído tanto ouro que fez com que o preço do metal tenha diminuído nos mercados do Mediterrâneo durante dez anos. Inferimos então, a autodeterminação dos povos africanos até meados do século XV.

Em nossa concepção, a intensificação e institucionalização da visão preconceituosa e racista direcionada ao continente africano e ao negro se dá, na modernidade, a partir da efetivação do tráfico de escravizados africanos, justificado inicialmente por motivos religiosos, e, posteriormente, por motivos políticos e econômicos, expandindo essa visão preconceituosa e eurocêntrica mundialmente.

Para dar sequência ao trabalho, empenhamo-nos também em entender um pouco da história da educação do negro no Brasil, país que se destacou como o maior importador de negros escravizados durante o tráfico e que tem sua história sedimentada a partir da exploração da população negra. Mantendo uma sociedade racista e com desigualdades raciais persistentes até os dias atuais, ao negro sempre foram negadas as condições necessárias para seu acesso e permanência na escola. Entretanto, vimos que a educação sempre foi uma das prioridades na luta e resistência dos negros contra o racismo e na busca por igualdade e melhores condições de vida, o que representou a criação de diversas iniciativas, até a década de 1980, para possibilitar sua escolarização e, posteriormente, as pressões em prol da democratização do currículo escolar, visando romper com um currículo colonizador que historicamente privilegiou a cultura branca europeia, resultando em 2003, após anos de luta, na criação da Lei 10.639, que determinou a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no âmbito de todo o currículo escolar.

Dado o histórico de luta dos negros no Brasil e, em contrapartida, a manutenção das



desigualdades raciais, achamos essencial, para atingir nossos objetivos, abordar como se dá a questão da África e das relações raciais na geografia. Autores como Anjos (2005), Santos (2009), Ferracini (2012), Oliveira (2009), Cirqueira e Correa (2009) e Ratts (2010), corroboraram para nossa análise e, ao nosso ver, a geografia (acadêmica e escolar) furtou-se de debater a África, o negro e as questões étnico-raciais, dedicando uma produção ínfima à esta temática. Exemplo disso pudemos observar no breve momento da discussão das grades curriculares dos cursos de geografia de cinco grandes Universidades do Estado de São Paulo (PUC-SP, UNESP - Rio Claro e Presidente Prudente -, UFSCAR, UNICAMP e USP), onde a questão racial, o negro e a África praticamente não aparecem, tanto nos cursos de Bacharelado, quanto de Licenciatura.

Passados treze anos da sanção da Lei 10.639/03, ao final deste trabalho, nos empenhamos em analisar os conteúdos curriculares presentes no material didático de geografia do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, objetivando cumprir nossas aspirações iniciais de verificar como se dá a abordagem da Lei no Currículo escolar de Geografia do Estado de São Paulo.

Em nossa análise, percebemos que, com uma proposta curricular engessada e limitadora, onde docentes e discentes são submetidos à um sistema de aulas com sequências didáticas pré-estabelecidas, competências e habilidades (que foram impostas) a serem atingidas e avaliadas por uma prova padronizada (SARESP) e atividades que estimulam o desenvolvimento apenas da capacidade leitora e escritora dos alunos, não consideradas outras possibilidades, o currículo escolar do Estado de São Paulo continua privilegiando um determinado perfil de aluno e de professor a ser seguido, mantendo uma estrutura escolar incapaz de garantir a autonomia dos sujeitos envolvidos na aprendizagem e de romper com antigas práticas pedagógicas e conteúdos que colaboram para a manutenção de um ensino racista e preconceituoso (GOMES, 2012), que continua valorizando as culturas hegemônicas e favorecendo a reprodução das desigualdades raciais.

Nos conteúdos destacados, através de textos, mapas, tabelas e dados quantitativos, percebemos o tratamento dado ao negro e ao continente africano no currículo de geografia do Estado de São Paulo. O negro praticamente não aparece, e quando aparece, é sempre estereotipado, associado à uma imagem negativa e inferior (HERNANDEZ, 2008), ou, pelo contrário, o empoderam, atribuindo-lhe uma religião de matriz africana, valorando sua contribuição na matriz cultural brasileira através do samba, do rap, da dança capoeira, das vestimentas exóticas, ignorando a diversidade de povos e culturas dos países africanos e transformando o afro-brasileiro em um ser caricato que necessariamente é associado aos elementos culturais supracitados. Em relação à questão racial e ao preconceito racial, estes aparecem através da cartografia das

relações raciais, ou seja, através da noção de segregação socioespacial – espaços de negros e espaços de brancos – ou através da discussão de índices sociais, sem nenhuma problematização, o que acaba resultando na incorporação das desigualdades raciais como sendo naturais. Já a África, é retratada de maneira generalizada, como um continente pobre, cheio de doenças, um lugar exótico com cultura atrasada e/ou inferior, sempre enxergada a partir do olhar do colonizador, aparece habitualmente articulada com outros continentes, sendo sua história, cultura e conhecimentos anteriores à colonização desconsiderados. Ao ignorar um continente diversificado e complexo, apresentando-o de maneira redutora e homogênea, o conteúdo do Caderno do Professor/Aluno acaba reduzindo os africanos à uma categoria uniforme, representada apenas pela cor da pele (HERNANDEZ, 2008).

Aqui relembramos Roswitha Scholz (1996), que, dentro do debate feminista sobre o machismo, observou como no processo de reprodução do capitalismo, ocorre uma maior valorização do princípio masculino, que, segundo a autora, traz como resultado o confinamento doméstico e a repressão da mulher na história ocidental. Dessa forma, a abordagem de Scholz (1996) busca redirecionar a discussão feminista para a correlação entre o capitalismo e o patriarcado, buscando desvendar como este último se insere na “reprodução tautológica do valor”. Para Scholz (1996), o trabalho abstrato e o valor devem ser entendidos como um princípio masculino, e a relação entre os sexos, deve aparecer como relação social constitutiva da modernidade capitalista. Como observou a autora para o feminismo, concordamos com uma abordagem similar em relação ao racismo. Relacionamos as constituições das visões racistas, preconceituosas e equivocadas em relação ao negro e à África como resultados diretos e condição *sine qua non* do moderno e do processo de reprodução do capital, e acreditamos que neste caso, o trabalho abstrato e o valor devem ser entendidos como um *princípio masculino e branco*.

Em outro momento, destacamos a necessidade de também pensarmos a questão racial na sua necessária relação com a reprodução das relações sociais de produção capitalistas (LEFEBVRE, 1973). Assim, dialogando com Damiani (2016), apontamos a modernidade como se constituindo a partir da equalização dos sujeitos no processo social, como mercadorias força-de-trabalho, mas que, de forma contraditória,

“[...] na medida em que os homens competem no plano do trabalho, sua facie prima [da modernidade] se torna a separação, ou seja, só é possível separar um homem do outro uma vez que eles competem para se reproduzirem enquanto força-de-trabalho. Portanto, o processo de segregação pressupõe a equalização. A segregação se torna facie da forma crítica do capital, naturalizam-se as separações, potencializa-se a problemática racial (SANTOS e SANTOS, 2016, p. 10)

Dito isto, concordamos com Munanga (1996), ao afirmar que a sociedade produz e re-produz novas formas de racismo que não podem ser compreendidas apenas como mera sobrevivência do passado escravista, e ao perceber a análise superficial e equivocada dada ao negro e a África no conteúdo curricular de geografia, somadas a carência da temática na formação dos professores, enxergamos o desinteresse do Estado em abordar essas questões satisfatoriamente como expressão da reprodução presente do racismo na sociedade capitalista.

Entretanto, concordamos com Santos (2015), que não se deve manter um olhar fatalista sobre o racismo e as desigualdades raciais, ao contrário, acreditamos que se a Geografia (escolar e acadêmica) adotar um pensamento que insira a questão racial na sua relação com a reprodução das relações sociais de produção capitalistas, não apenas particularizando o tema das relações raciais de maneira equivocada e sucinta, será possível aumentar a contribuição geográfica na temática. Consideramos de igual relevância, a luta pelo cumprimento da Lei 10.639/03 de maneira satisfatória, a fim de propiciar a descolonização do currículo escolar e continuar a luta e a resistência contra o processo de reprodução do sistema capitalista.

## REFERÊNCIAS

ALFREDO, Anselmo. Forma valor e simultaneidade espacial na modernização colonial brasileira. Uma apreciação sobre o Engenho São Jorge dos Erasmos, In: \_\_\_. Revista CPC, São Paulo, n.13, p. 32-50, nov. 2011/abr. 2012.

ANJOS, Rafael S. A. Coleção África–Brasil: Cartografia para o ensino-aprendizagem. Brasília: Mapas Editora & Consultoria, 2ª. Edição. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

\_\_\_\_\_. Constituição (1824) Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm). Acesso em: 04/04/2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> . Acesso em: 04/04/2016.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. 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, DF, 9 jan. 2003.

MACLAREN, P. Multiculturalismo Crítico. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das

relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004.

BERLIM. ATA Geral da Conferência de Berlim, 26 de Fevereiro de 1885. Disponível em: [http://www.casadehistoria.com.br/sites/default/files/conf\\_berlim.pdf](http://www.casadehistoria.com.br/sites/default/files/conf_berlim.pdf). Acesso em: 17/03/2016.

BIBLIA, A. T. Gênesis. In: BÍBLIA. Português. Bíblia sagrada: contendo o antigo e o novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro. Sociedade bíblica do Brasil, 1966, p 678-686.

BOAHEN, Albert Adu. Tendências e processos novos na África do século XIX. In: ADE, J. F.(org.). História geral da África, VI: África do século XIX à década de 1880 - cap.3 - Brasília: UNESCO, 2010.

CARDOSO, Fernando Henrique. Condições sociais da industrialização: o caso de São Paulo. Revista Brasiliense, (28), março/abril 1960.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 5. ed. - São Paulo: Contexto, 2006.

CICONELLO, Alexandre. O desafio de eliminar o racismo no Brasil: a nova institucionalidade no combate à desigualdade racial. In: From Poverty to Power: How Active Citizens and Effective States Can Change the World. USA: Oxfam International, 2008.

CIRQUEIRA, Diogo M.; CORREA, Gabriel S. A questão étnico-racial na geografia brasileira: um debate introdutório sobre a produção acadêmica nas pós-graduações. In: Anais do XII Colóquio Internacional de Geocrítica, Universidade Nacional de Colômbia, Bogotá, 7 a 11 de maio de 2012, 2012.

COSTA E SILVA, Alberto da. “Introdução”. In Imagens da África. Da Antiguidade ao século XIX. SP: Cia. Das Letras, 2012, p.9-16.

DAGET, Serge. A abolição do tráfico de escravos. In: ADE, J. F.(org.). História geral da África, VI: África do século XIX à década de 1880 - cap.4 - Brasília: UNESCO, 2010.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. In: Revista de Sociologia Política – Sociedade e Política. Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina, v.3, n.5, 2004.

DEVISSE, Jean. A África nas relações intercontinentais. In: NIANE, Djibril Tamsir (org.). História geral da África, IV: África do século XII ao XVI – Brasília: UNESCO, 2010.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Revista Tempo, Universidade Federal Fluminense, vol. 23, p. 100-122, 2007.

ENCARNAÇÃO, Luís Gustavo Santos. O Estado brasileiro, o Movimento Negro Unificado e as Políticas Públicas para as populações negras brasileiras entre os anos de 1988 e 2008: elementos para uma análise. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho 2011.

FELIPE, Delton Aparecido, Teruya, Teresa Kazuko. O Negro no pensamento educacional brasileiro na Primeira República (1889 -1930). Revista HISTEDBR On-line. V.27, p.112-126, Set, 20107.

FERNANDES, Florestan. A Integração do negro na sociedade de classes. 3a Edição. São Paulo: Ática, Vol. 1, 1978.

FERRACINI, Rosemberg Aparecido Lopes. A África e suas representações no(s) livro(s) escolar(es) de geografia no Brasil 1890-2003. Tese de Doutorado (Departamento de Geografia) - USP - Universidade de São Paulo, 2012.

FONSECA, Marcus Vinicius. As primeiras práticas educacionais com características modernas. Rio de Janeiro: Fundação Ford/ANPED, 2000.

FONSECA, Marcus Vinicius. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo: 2007.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. In Currículo sem Fronteiras, v. 12, n.1. pp. 98 – 109, Jan/Abr 2012 (on line) [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 29, n.01, p. 93-108, 2003.

HERNADEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. A África na sala de aula: Visita à história Contemporânea. 2. ed. rev. São Paulo: Selo Negro, 2008.

INIKORI, J. E. A África na história do mundo: o tráfico de escravos a partir da África e a emergência de uma ordem econômica no Atlântico. In: OGOT, Bethwell Allan (org). História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII - Brasília: UNESCO, 2010, cap.4.

JUNIOR, Hédio Silva. Anti-Racismo - Coletânea de Leis Brasileiras, Ed. Oliveira Mendes, São Paulo, 1998.

LEFEBVRE, Henri. A Re-produção das relações de produção. Porto: Publicações Escorpião, 1973.

MALACHIAS, Rosangela. Movimentos Negros: (In)visibilidade na Educação e na Mídia. Projeto Raça, Desenvolvimento e Desigualdade Racial, 2010.

MARTINS, José de Souza. O cativo da terra. 9ª edição. São Paulo: Contexto, 2010.

Mc LAREN, P. Multiculturalismo crítico. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 1998.

MUNANGA, Kabengele. O Anti-racismo no Brasil. In: \_\_\_\_\_. Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

OLIVEIRA, Rafael Cícero. Por uma Geografia da África: elementos para uma educação étnico-racial. In: 12º Encontro de Geógrafos da América Latina - Caminando en una América Latina en Transformación, Montevideu, Uruguai, 3 a 7 de abril de 2009, 2009. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/91.pdf>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. A/CONF. 189/92, Durban, África do Sul, 31 de Agosto a 7 de Setembro de 2001.

PAIXÃO, Marcelo. O ABC das Desigualdades Raciais: um panorama do analfabetismo da população negra através de uma leitura dos indicadores do Censo 2001. Revista Teoria e Pesquisa, nº 42/43, p.245-264, jan/jun 2004.

PALMA FILHO, João Cardoso. A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). Cadernos de Formação – História da Educação. 3 ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP, Santa Clara, p. 49-60, 2005. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf>

PASSOS, Ana Helena. A longa duração do racismo. Debate PUC-RIO, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7693/7693.PDF> Acesso em: 05/03/2006.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

PEREIRA, Maurício. Racismo na Educação: Estratégias do Estado & Uma Possibilidade de Superação. 2009. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

PRADO JR, Caio. Formação do Brasil contemporâneo: Colônia. São Paulo: Publifolha, 2000.

RATTS, Alex. Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. In: *Revista Terra Livre*, vol. 1. no. 34, Jan-Jun, 2010, p. 125-140.

ROSSI, Murilo. A nova proposta curricular do ensino de geografia na rede estadual de São Paulo: Um estudo. 2011. 198 f. Dissertação de Mestrado (Departamento de Geografia) - USP - Universidade de São Paulo, 2011.

SANTOS, Anderson Pereira dos, SANTOS, Rita de Cassia Mota dos. Sobre a abordagem materialista do espaço e das questões raciais: Algumas provocações. No prelo, 2016.

SANTOS, Clézio dos. O ensino de geografia e a cultura africana e afro-brasileira na escola. TEAR - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v.3, n.1, 2014.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. In: SANTOS, Renato Emerson dos (org.). Diversidade, espaço e relações étnico-raciais – O negro na Geografia do Brasil. 2. ed. - Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

\_\_\_\_\_. A Lei 10.639 e o ensino de geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. Revista Tamoios, Niterói, Ano VII, n. 1, p. 4-24, 2011.

\_\_\_\_\_. Ensino de Geografia e Currículo: Questões a partir da lei 10.639. Terra Livre, v. 1, p. 141-160, 2010. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/315/298>



SANTOS, Rosenverck Estrela. O marxismo e a questão racial no Brasil: reflexões introdutórias. Revista Eletrônica PUC – V. 19, n.34, 2015. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/viewFile/25760/pdf>

SANTOS, Sales Augusto. Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um Balanço. In: \_\_\_. “Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Ação Afirmativa”. Salto para o futuro, v.12, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; geografia, ensino fundamental – anos finais, 5a série/6o ano/ 2 v. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Angela Corrêa da Silva, Jaime Tadeu Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Araújo, Sérgio Adas. - São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; geografia, ensino fundamental – anos finais, 6a série/7o ano/ 2 v. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Angela Corrêa da Silva, Jaime Tadeu Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Araújo, Sérgio Adas. - São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; geografia, ensino fundamental – anos finais, 7a série/8o ano/ 2 v. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Angela Corrêa da Silva, Jaime Tadeu Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Araújo, Sérgio Adas. - São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; geografia, ensino fundamental – anos finais, 8a série/9o ano / 2 v. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Angela Corrêa da Silva, Jaime Tadeu Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Araújo, Sérgio Adas. - São Paulo : SE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; geografia, ensino médio, 1a série / 2 v. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Angela Corrêa da Silva, Jaime Tadeu Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Araújo, Sérgio Adas. - São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; geografia, ensino médio, 2a série / 2 v. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Angela Corrêa da Silva, Jaime Tadeu Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Araújo, Sérgio Adas. - São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; geografia, ensino médio, 3a série / 2 v. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Angela Corrêa da Silva, Jaime Tadeu Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Araújo, Sérgio Adas. - São Paulo: SE, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. Memória D'África: a temática africana em sala de aula. - 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Edjailson Bezerra da. As reformas Educacionais do Estado de São Paulo, 2008: Repercussões na formação do Aluno e do Professor de Geografia. 2012. 144 f. Dissertação de Mestrado (Departamento de Geografia) - USP – Universidade de São Paulo, 2012.

UBERTI, Hermes Gilber, UBERTI, Mariete Taschetto. A lei 10.639/03, processo de lutas. In: XVI Jornada Nacional de Educação: Educação territórios de saberes, 2012, Santa Maria. XVI Jornada Nacional de Educação: Educação territórios de saberes. Santa Maria: UNIFRA, 2012. p. 1-10.