



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA:
MESTRADO EM GEOGRAFIA



KAROLAYNE ALMEIDA DE SOUZA

**A LEI N.º 11.645/2008 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE: O CURSO DE LICENCIATURA EM
GEOGRAFIA E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAS**

**RIO BRANCO
2023**

KAROLAYNE ALMEIDA DE SOUZA

**A LEI N.º 11.645/2008 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE: O CURSO DE LICENCIATURA EM
GEOGRAFIA E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal
do Acre, como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre (a) em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lucilene Ferreira de Almeida

Orientadora e presidente da Banca - PPGeo/Ufac.

Profa. Dra. Flávia Rodrigues Lima da Rocha

Examinadora Externa

Prof. Dr. Victor Régio da Silva Bento

Examinador Interno - PPGeo/Ufac.

RIO BRANCO

2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S729I Souza, Karolayne Almeida de, 1998 -

A Lei n.º 11.645/2008 e a formação de professores na Universidade Federal do Acre: o curso de licenciatura em geografia e as questões étnico-raciais / Karolayne Almeida de Souza; orientadora: Profa. Dra. Lucilene Ferreira de Almeida. - 2023.

176 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Rio Branco, 2023.

Inclui referências bibliográficas.

1. Educação das relações étnico-raciais. 2. Ensino de Geografia. 3. Formação de professores. I. Almeida, Lucilene Ferreira de (orientadora). II. Título.

CDD: 418

Bibliotecário: Uéliton Nascimento Torres CRB-11º/1074.

**Este trabalho é dedicado à minha mãe,
minha maior incentivadora e que talvez
tenha sonhado mais do que eu na
conquista deste título.**

Obrigada, mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que é a base da minha fé e devoção, o qual acredito ser o autor da vida e quem me proporciona viver momentos como esse, de conquistas e extrema felicidade. “Porque dele por ele, e para ele, são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente (Romanos 11:36).

Sempre penso que ninguém alcança grandes objetivos sozinho. As conquistas que um indivíduo alcança estão relacionadas ao trabalho em quipe, sempre com ajuda e orientação de outras pessoas. Não é diferente na conquista de um título acadêmico, muitas são as pessoas que caminham juntas com o discente que almeja o tão esperado título. Cabe, ao final da caminhada, prestar homenagens de agradecimento à essas pessoas tão importantes e especiais que fizeram parte desse momento. Diante disso, agradeço a minha orientadora, uma pessoa pela qual tenho extrema admiração, principalmente após esse curso de Pós-Graduação, Profa. Dra. Lucilene Ferreira de Almeida. Professora, já lhe falei isso, mas destaco novamente, a senhora é uma pessoa muito humana, humilde ao ensinar e isso faz total diferença na vida acadêmica de quem passa por seus ensinamentos, obrigada pela paciência, pelo ótimo trabalho dedicado para finalização desse ciclo em minha vida.

Agradeço também aos professores do curso de Pós-Graduação em Geografia, cada um contribuiu de forma significativa para esse trabalho e, mesmo em um período complicado de pandemia e aulas remotas, tiveram compromisso em desenvolver suas aulas com máxima qualidade. Minha eterna gratidão.

Também agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, por ter me dado a oportunidade de desenvolver essa pesquisa, em especial à coordenadora Profa. Dra. Maria de Jesus Moraes, que se doa cotidianamente para manutenção desse programa que foi uma conquista para a universidade e está alcançando tantas pessoas que almejam um aperfeiçoamento maior, profissionalmente falando. Agradeço também a vice-coordenadora Profa. Dra. Karina Furini da Ponte, que junto com a coordenadora dedica-se para o bom funcionamento do programa.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo financiamento dessa pesquisa. A valorização do aperfeiçoamento profissional faz total diferença na vida de um indivíduo, principalmente daqueles que almejam continuar na vida acadêmica.

A minha banca de qualificação e defesa, Profa. Dra. Flávia Rodrigues Lima da Rocha e o Prof. Dr. Victor Régio da Silva Bento, primeiramente por terem aceitado participar da banca e pela dedicação na leitura e sugestões nesse trabalho, através de suas experiências, vocês foram de extrema importância para o resultado final desse trabalho.

Obrigada!

Agradeço ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi/Ufac) e a coordenação do curso de Licenciatura em Geografia da Ufac, por quando solicitados, terem de bom grado fornecido informações valiosas para esse trabalho.

Aos meus colegas da turma de 2020 que trilharam comigo esse caminho, em especial aos meus colegas mais próximos, Eliana, Welligton, Caio e Dival, foi ótimo compartilhar as conquistas de cada fase e as lágrimas nos dia difíceis.

Agradeço também aos meus amigos em geral pela força e por acreditarem em mim, especialmente a minha amiga, Sineide Paula, que compartilha as angústias, dúvidas e alegrias de cursar uma pós-graduação, para além de assuntos banais, compartilhamos conhecimento e apoiamos uma a outra nessa jornada acadêmica, Sineide, te admiro!

Também sou grata a minha família, em especial a minha mãe, Elid, que sempre, eu reforço, sempre, acreditou em mim e quem me obrigou a fazer a inscrição no programa, que, por medo de fracassar quase não fiz, mas como tenho essa mulher corajosa ao meu lado, aqui estou eu, finalizando aquilo que achava alto demais pra mim. A minha irmã gêmea, Karolina, com quem compartilho 25 anos de vida, essa conquista é nossa!

Agradeço também ao meu namoradinho, fofo, Alison, uma ótima pessoa, que sempre esteve interessado nesse processo e escutava atentamente tudo o que eu precisava fazer para finalizar as etapas de cada momento para que eu chegasse até aqui. Obrigada, fofura.

Eu quero finalizar agradecendo à Profa. Me. Júlia Lobato Pinto de Moura, essa mulher que me acompanhou na graduação, como professora, por quatro períodos e que contribuiu de forma significativa para essa pesquisa, desde o projeto de pesquisa, até a finalização desse trabalho. Obrigada, professora.

RESUMO

O ensino a respeito da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica, é uma questão que há muito tempo vem sendo reivindicada pelos movimentos sociais, engajados na luta pela igualdade racial no Brasil. As lutas e reivindicações resultaram, primeiramente, na criação da lei n.º 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (lei n.º 9.394/1996), acrescentando os artigos 26-A; 79-A e 79-B para a inclusão do ensino a respeito da história e cultura africana e afro-brasileira e, posteriormente na sua alteração no artigo 26-A através da lei n.º 11.645 de 10 de março de 2008 que acrescenta o ensino acerca da questão indígena. Nesse sentido, a formação docente, inicial e continuada, necessita caminhar no mesmo sentido de uma educação antirracista, como é proposto através dessas leis para o ensino, tendo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) e no parecer CNE/CP n.º 03 de 2004, o embasamento legal de que na formação de professores a temática étnico-racial também precisa ser evidenciada. A Geografia tem um grande potencial de trabalhar com a temática étnico-racial, tendo em vista que a mesma trabalha numa dinâmica de analisar o espaço geográfico, suas características físico/naturais e a organização das sociedades nos diversos espaços, trabalhando assim, tanto com questões naturais quanto com as questões sociais. Nesse sentido, o objetivo principal deste trabalho é investigar as ações realizadas no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Acre em relação às questões étnico-raciais para o ensino a respeito da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, com foco nas contribuições desse curso de formação de professores para a implementação da lei n.º 11.645/2008 na Educação Básica. Para alcançar o objetivo do trabalho foi realizada uma pesquisa no Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em Geografia para realização do levantamento das disciplinas que têm potencialidade para o debate acerca da questão étnico-racial, com o objetivo de analisar se o currículo proposto para se trabalhar no curso a questão étnico-racial tem sido debatida. Ao todo foram selecionadas 13 disciplinas a partir de suas ementas, sendo, 09 do Núcleo Específico do curso e 04 do Núcleo Complementar, mais especificamente disciplinas ditas “pedagógicas”. Após essa etapa foi realizada a análise dos planos de curso dessas disciplinas para identificar a presença da temática étnico-racial nos planejamentos. Das 09 disciplinas do Núcleo Específico da Geografia, apenas 04 tiveram a presença do debate acerca da questão étnico-racial, destacado em seus planos de curso e, das 04 do Núcleo Complementar, apenas em 01 foi identificado um momento aberto de debate no plano de curso. Esses dados demonstram a pouca presença da temática na grade curricular do curso, especificamente nas discussões traçadas nas disciplinas. A partir das entrevistas realizadas com docentes foi possível identificar uma preocupação em desenvolver um ensino de Geografia atento às questões étnico-raciais e o desenvolvimento de projetos ligados à temática, e a Geografia. Mesmo que ainda em um número pequeno, é um movimento ainda tímido, mas que tende a crescer com o envolvimento maior do corpo docente em tais questões. A nível de Ufac, o maior promovedor de ações em relação a questão étnico-racial é o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi/Ufac), que atende a comunidade interna e externa da universidade. A desigualdade étnico-racial é uma consequência de um passado que enfrentou os processos de colonização e um presente ainda marcado pela colonialidade que se apresenta em várias esferas sociais e que é um dos fundamentos do racismo estrutural. A escola e a universidade necessitam ser ambientes que promovem, incentivam e orientam relações étnico-raciais positivas, na busca pela desconstrução desse padrão excludente presente na sociedade.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais; Ensino de Geografia; Formação professores.

RESUMEN

La enseñanza de la historia y la cultura africana, afrobrasileña e indígena en la educación básica es una cuestión reclamada desde hace tiempo por los movimientos sociales comprometidos en la lucha por la igualdad racial en Brasil. Las luchas y reivindicaciones resultaron, en primer lugar, en la creación de la Ley nº 10.639, de 9 de enero de 2003, que modificó la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional - LDB (Ley nº 9.394/1996), añadiendo los artículos 26-A; 79-A y 79-B para la inclusión de la enseñanza sobre la historia y la cultura africana y afrobrasileña, y posteriormente en su modificación en el artículo 26-A mediante la Ley nº 11.645, de 10 de marzo de 2008, que añade la enseñanza sobre la cuestión indígena. En este sentido, es necesario que la formación inicial y continua de los profesores avance en la misma dirección de la educación antirracista, como se propone a través de estas leyes para la enseñanza, con las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de la Historia y de la Cultura Afrobrasileña y Africana (DCNERER) y el dictamen CNE/CP nº 03 de 2004, base legal para que en la formación de los profesores también se destaque el tema étnico-racial. La geografía tiene un gran potencial para trabajar con cuestiones étnico-raciales, dado que trabaja en la dinámica de analizar el espacio geográfico, sus características físico-naturales y la organización de las sociedades en diferentes espacios, trabajando así tanto con cuestiones naturales como sociales. En este sentido, el objetivo principal de este trabajo es investigar las acciones realizadas en la carrera de Geografía de la Universidad Federal de Acre en relación a las cuestiones étnico-raciales para la enseñanza de la historia y cultura africana, afrobrasileña e indígena, con enfoque en las contribuciones de esta carrera de formación de profesores para la implementación de la Ley nº 11.645/2008 en la Educación Básica. Para alcanzar el objetivo de este trabajo, se realizó una encuesta en el Proyecto Curricular Pedagógico de la carrera de Geografía para identificar las asignaturas que tienen potencial para debatir la cuestión étnico-racial, con el objetivo de analizar si el currículo propuesto para trabajar la cuestión étnico-racial en la carrera ha sido debatido. Se seleccionaron un total de 13 asignaturas en función de su plan de estudios, 9 de las cuales pertenecían al Núcleo Específico del curso y 4 al Núcleo Complementario, más concretamente a las denominadas asignaturas "pedagógicas". Tras esta fase, se analizaron los planes de curso de estas asignaturas para identificar la presencia del tema étnico-racial en su planificación. De las 9 asignaturas del Núcleo Específico de Geografía, sólo 4 tenían un debate sobre la cuestión étnico-racial destacado en sus planes de curso y, de las 4 del Núcleo Complementario, sólo 1 identificaba un momento abierto para el debate en el plan de curso. Estos datos demuestran la escasa presencia de la cuestión en el plan de curso, concretamente en los debates señalados en las asignaturas. A partir de las entrevistas con los profesores, fue posible identificar una preocupación por desarrollar una enseñanza de la Geografía atenta a las cuestiones étnico-raciales y el desarrollo de proyectos vinculados al tema y a la Geografía. Aunque todavía pequeño en número, se trata de un movimiento tímido, pero que tiende a crecer con la mayor implicación del profesorado en esas cuestiones. A nivel de la Ufac, el mayor promotor de acciones sobre cuestiones étnico-raciales es el Centro de Estudios Afrobrasileños e Indígenas (Neabi/Ufac), que atiende a la comunidad interna y externa de la universidad. La desigualdad étnico-racial es consecuencia de un pasado que enfrentó procesos de colonización y de un presente aún marcado por la colonialidad, que está presente en diversas esferas sociales y es uno de los fundamentos del racismo estructural. Las escuelas y universidades necesitan ser ambientes que promuevan, incentiven y orienten las relaciones étnico-raciales positivas, en la búsqueda de la deconstrucción de este patrón excluyente presente en la sociedad.

Palabras clave: Educación de las relaciones étnico-raciales; Enseñanza de la Geografía; Formación de profesores.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Porcentagem de ingressantes no curso de Licenciatura em Geografia por cor/raça 2019.....	110
Gráfico 2- Porcentagem de ingressantes no curso de Licenciatura em Geografia por cor/raça 2020.....	110
Gráfico 3- Porcentagem de ingressantes no curso de Licenciatura em Geografia por cor/raça 2021.....	111
Gráfico 4 - Porcentagem de ingressantes no curso de Licenciatura em Geografia por cor/raça 2021.....	111
Gráfico 5 - Ações do Neabi/Ufac 2019-2022.....	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- 6º ano.....	67
Quadro 2- Classificação de objetivos, conteúdos, propostas de atividades e expressões referentes a temática étnico-racial no quadro do 6º ano.	71
Quadro 3 - 7º ano.....	72
Quadro 4- Classificação de objetivos, conteúdos, propostas de atividades e expressões referentes a temática étnico-racial no quadro do 7º ano.	75
Quadro 5 - 8º ano.....	76
Quadro 6 - Classificação de objetivos, conteúdos, propostas de atividades e expressões referentes a temática étnico-racial no quadro do 8º ano.	81
Quadro 7 – 9º Ano	81
Quadro 8 - Classificação de objetivos, conteúdos, propostas de atividades e expressões referentes a temática étnico-racial no quadro do 9º ano.	83
Quadro 9 - Classificação de objetivos, conteúdos, propostas de atividades e expressões referentes a temática étnico-racial nos quadros organizadores do Ensino Fundamental Anos Finais.	84
Quadro 10 – 1ª série do Ensino Médio	87
Quadro 11- Classificação de objetos de conhecimento, propostas de atividades e expressões referentes a temática étnico-racial no quadro organizador da 1ª série do Ensino Médio.	91
Quadro 12 - 2ª série do Ensino Médio.	92
Quadro 13 - Classificação de objetos de conhecimento, propostas de atividades e expressões referentes a temática étnico-racial no quadro organizador da 2ª série do Ensino Médio.	93
Quadro 14- Relação de disciplinas do Núcleo Específico.	107
Quadro 15 - Relação de disciplinas do Núcleo Complementar.	108
Quadro 16- Relação de Disciplinas do Núcleo Livre.....	108
Quadro 17- Ingressantes no curso de Licenciatura em Geografia por cor/raça	112
Quadro 18- Levantamento das disciplinas, do Núcleo Específico, que tensionam a discussão étnico-racial no curso de Geografia.....	113
Quadro 19- Comparação das unidades temáticas.....	121
Quadro 20 - Comparação das unidades temáticas.....	122
Quadro 21 - Levantamento das disciplinas, do Núcleo Complementar, que tensionam a discussão étnico-racial no curso de Geografia.....	128
Quadro 22- Formações realizadas pelo Neabi/Ufac de 2019-2022.....	157
Quadro 23- Eventos realizados pelo Neabi/Ufac de 2019-2020.....	160

Quadro 24 – Pesquisas ligadas ao Neabi/Ufac em conjunto com o Laboratório de Pesquisa Observatório de Discriminação Racial da Educação Básica, dos anos de 2019-2022.....	163
Quadro 25 – Ações do Neabi/Ufac 2019-2022.....	164

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS E AS LEIS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A LEI N.º 11.645/2008	18
1.1 A questão da desigualdade étnico-racial brasileira e a Educação Básica.	21
1.2 As Leis de Ações afirmativas na Educação como resultado dos movimentos sociais pela igualdade étnico-racial.	37
1.3 A lei n.º 11.645/2008 e a Educação das Relações Étnico-Raciais	46
CAPÍTULO 2 DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, NO ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	55
2.1 Educação das relações étnico-raciais e o ensino de Geografia	56
2.2 Formação de professores e a questão étnico-racial.....	98
CAPÍTULO 3 O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GEOGRAFIA DA UFAC E A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL.....	104
3.1 O curso de Licenciatura Plena em Geografia da Ufac	105
3.2 Levantamento das disciplinas a partir do Projeto Pedagógico Curricular e análise dos planos de ensino	113
3.3 Professores de disciplinas do curso de Licenciatura em Geografia envolvidos com questões relacionadas a questão étnico-racial.....	133
3.4 Experiência de ensino no estágio à docência.....	143
3.5 O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi/Ufac).....	148
CONCLUSÕES	167
REFERÊNCIAS	172

INTRODUÇÃO

O ensino a respeito da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica é uma questão que há muito tempo vem sendo reivindicada pelos movimentos sociais, engajados na luta pela igualdade racial no Brasil. As lutas e reivindicações resultaram, primeiramente na criação da lei n.º 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n.º 9.394/1996), acrescentando os artigos 26-A; 79-A e 79-B e posteriormente na sua alteração no artigo 26-A através da lei n.º 11.645 de 10 de março de 2008 que acrescenta o ensino acerca da questão indígena, estabelecendo assim a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, a formação docente, inicial e continuada, necessita caminhar na mesma direção de uma educação antiracista, como é proposto através dessas leis para o ensino, tendo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) e no parecer CNE/CP n.º 03 de 2004 o embasamento legal de que na formação de professores a temática étnico-racial também precisa ser evidenciada.

Como licenciada em Geografia e por alguns anos como bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET Geografia) da Universidade Federal do Acre, tendo incentivo de estar em constante busca por um objeto de pesquisa e me aprofundar nos estudos e investigações acerca desse objeto, partiu o interesse em pesquisar acerca da lei n.º 11.645/2008 no ensino de Geografia. Compreendi, ao longo da formação em Geografia, que a mesma trabalha numa dinâmica de analisar o espaço geográfico, suas características físico/naturais e a organização das sociedades nesse espaço, trabalhando assim, tanto com questões naturais quanto com as questões sociais. Atrelado a isso, a ligação com o ensino através da formação em licenciatura na área, observei¹ a oportunidade de aprofundar os estudos acerca da lei n.º 11.645/2008 no ensino de Geografia a partir do Programa de Pós-Graduação, no curso de Mestrado em Geografia da Ufac (PPGeo).

O foco inicial da pesquisa era tal questão nos espaços escolares. Abordar a respeito da aplicabilidade da lei n.º 11.645/2008 no ensino de Geografia das escolas de Rio Branco - Acre, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Porém, ao longo do processo de ajuste do projeto de pesquisa junto à orientadora, foi acertado que o foco poderia ser direcionado para formação de professores, mais precisamente para o curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Acre

¹A opção pela primeira pessoa nesse momento do texto, parte do princípio de que estou me referindo às minhas experiências pessoais que levaram até o desenvolvimento da pesquisa.

(Ufac), principalmente pelo fato de que as escolas estavam em processo de retorno às aulas presenciais, após a liberação do isolamento social decretado em decorrência da pandemia, ocasionada pela Covid-19. Nesse sentido, seriam enfrentadas muitas dificuldades no acesso as escolas, principalmente pelo fato de estarem constantemente parando suas atividades, pelos aumentos dos casos da doença na cidade.

Diante disso, o foco da pesquisa foi direcionado para a universidade, haja vista que as atividades tinham retornado para o formato presencial e seria possível acessar suas dependências para a realização da pesquisa, sem maiores resistências. A pesquisa ainda está centrada na lei n.º 11.645/2008, mas no intuito de investigar como a formação de professores de Geografia contribui para o debate da temática étnico-racial nessa etapa da formação profissional docente, tendo em vista, que serão eles, os futuros professores e professoras de Geografia, que trabalharão na Educação Básica e precisarão abordar as temáticas que envolvem a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na disciplina, já que todos os componentes curriculares devem abordar essas temáticas como afirmado na lei.

O trabalho se encontra atrelado a linha de pesquisa “Territórios, Identidades e Trabalho” do PPGeo/Ufac, que por sua vez se encontra fundamentado na área de concentração “Produção do espaço e ambiente nas fronteiras da Amazônia Sul Ocidental”. A pesquisa contribui para o programa, na medida em que esse procura trabalhar em uma perspectiva de apreensão do espaço geográfico, visto como produto geo-histórico da construção humana com/sobre a natureza em áreas de fronteira(as) diversa(s) através das inter-relações econômicas, sociais, políticas e ambientais. Tendo a pesquisa o foco na perspectiva social e política, na medida em que discute temáticas como: desigualdades sociais, com foco na desigualdade étnico-racial, políticas de promoção da igualdade racial; com foco nas políticas no campo educacional, além de temas intrínsecos a esses já citados, como: a construção do conceito de raça, que articula discussões acerca do sistema capitalista, formação sócio-cultural brasileira, eurocentrismo, colonização e problemas sociais. Toda essa discussão teórica é necessária para identificar ações acerca das questões étnico-raciais no curso de formação de professores de Geografia, ofertado pela Universidade Federal do Acre, uma instituição localizada em uma região de fronteira internacional, na Amazônia Sul Ocidental. Nesse sentido, a pesquisa articula temáticas do âmbito social e educacional, com o foco no ensino de Geografia como promotor da educação das relações étnico-raciais através da formação docente.

A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, que nos escritos de André; Gatti, (2008) caracteriza-se pela compreensão dos sentidos e significados, do contexto de uma realidade. Para Lakatos; Marconi, (2019), a abordagem qualitativa se caracteriza pela exploração, descrição e entendimento do problema; pela imersão do pesquisador na vida e

no contexto da população pesquisada; com o objetivo de obter uma compreensão particular do objeto que investiga; sem preocupação com a neutralidade científica; e a busca pela apreensão de significados sociais que os pesquisados atribuem aos fatos, aos problemas que vivenciam. “Os pesquisados, por sua vez, são vistos como sujeitos capazes de produzir conhecimentos e de intervir em sua solução”. (LAKATOS; MARCONI, 2019, p. 296). Ainda segundo as autoras, os dados na abordagem qualitativa, vão surgindo no decorrer da pesquisa, com o número de casos relativamente pequeno. Em relação à análise dos dados, a abordagem qualitativa engloba “análise de texto e material audiodisual, descrição e análise de temas e significado profundo dos resultados.” (LAKATOS; MARCONI, 2019, p. 297).

Essas características estão presentes nessa pesquisa, que foi direcionada a investigar ações humanas, no caso de docentes e coordenadores do curso de Licenciatura em Geografia em relação a inserção da temática étnico-racial nas discussões traçadas no curso, a partir do currículo, ensino, projetos de extensão. Envolve a compreensão do significado que a temática tem no ensino de Geografia ainda na graduação, sem se ater a neutralidade científica, tendo em vista as opiniões, críticas e escolha do referencial teórico ao longo da dissertação. De acordo com a classificação de Lakatos e Marconi (2019) em relação às pesquisas, em se tratando de seus objetivos, a pesquisa aqui apresentada trata-se de uma pesquisa exploratória. Chega-se a essa conclusão na medida em que a pesquisa se utiliza de uma metodologia investigativa de um problema, no caso, utilizando-se de pesquisa bibliográfica, documental e entrevista, características de uma pesquisa de cunho exploratório.

Segundo Marconi; Lakatos (2002, p. 16) “a pesquisa sempre parte de um tipo de problema, de uma interrogação.” Diante disso, a questão que orientou essa pesquisa foi a seguinte: quais ações são desenvolvidas no curso de Licenciatura em Geografia da Ufac que contribuem para a discussão da temática étnico-racial enquanto curso de formação de professores?

Partindo dessa questão surgiram outras secundárias que auxiliaram no caminho percorrido para se chegar a resposta da questão orientadora, quais foram: “O porquê da criação da lei n.º 11.645/2008?”; “Quais outros instrumentos normativos auxiliam e especificam o cumprimento dessa lei?”; “E sobre a formação de professores, qual a importância da temática étnico-racial nessa etapa de formação docente?”; “Existe abertura, na Geografia, para a discussão acerca da temática étnico-racial?”; “Qual espaço a temática da pesquisa tem no currículo do curso de formação de professores de Geografia?”; “Outras ações, além do currículo são desenvolvidas no curso que envolvem o debate acerca da temática pesquisada?”; “E a nível da Ufac, quais ações são realizadas envolvendo essa temática?”

Assim como a interrogação ou os questionamentos são importantes em uma pesquisa, o objetivo também o é, como salienta Marconi e Lakatos (2002, p.24): “toda pesquisa deve ter um objetivo determinado para saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar”. Diante disso, o objetivo da pesquisa se constituiu em investigar as ações realizadas no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Acre em relação às questões étnico-raciais para o ensino a respeito da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, com foco em analisar as contribuições desse curso de formação de professores para a implementação da lei n.º 11.645/2008 na Educação Básica, através da formação de docentes e suas atuações nos contextos escolares.

Para contemplar o objetivo geral da pesquisa, foram definidos os seguintes objetivos específicos: relacionar a temática da desigualdade étnico-racial com a criação das leis de ações afirmativas na educação, afim de fundamentar a própria criação da lei n.º 11.645/2008 no âmbito do ensino; abordar sobre as normativas e resoluções que em conjunto com a lei n.º 11.645/2008 tensionam a inserção de discussões voltadas para a diversidade étnico-racial, no ensino escolar e na formação de professores; identificar a abertura da disciplina de Geografia e da formação de professores para o debate da questão étnico-racial; analisar como as questões étnico-raciais estão inseridas no Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em Geografia da Ufac, contribuindo para a formação de professores desta área; mapear quais disciplinas e ações desenvolvidas no curso de Licenciatura em Geografia contribuem para a formação do professor, quanto as questões étnico-raciais e identificar a nível da universidade, as ações realizadas a respeito da temática étnico-racial.

A metodologia desenvolvida para a concretização da pesquisa se dividiu em:

- a) *Pesquisa bibliográfica*, que segundo Marconi e Lakatos (2002, p.25) é “um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema.” Sendo assim, a pesquisa englobou textos que salientavam a respeito de temáticas como: desigualdades étnico-raciais, racismo, educação das relações étnico-raciais, ações afirmativas, ensino de Geografia e formação de professores. Temáticas relacionadas com a pesquisa desenvolvida através do trabalho.
- b) *Pesquisa documental*, que envolveu a investigação em documentos como o Parecer CNE/CP n.º 3 de 2004, que trata a respeito de orientações, normas e determinações para a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; a Resolução CNE/CP n.º 1 de 2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-

Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER). A investigação e análise desses documentos teve o objetivo de identificar os documentos normativos que juntos com a lei n.º 11.645/2008 fundamentam o ensino acerca das questões étnico-raciais tanto na Educação Básica quanto na Formação Inicial de Professores e Professoras. Além desses documentos anteriormente citados, também há destaque para a Resolução CNE/CP n.º 2 de 20 de dezembro de 2019, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Inicial). Esse último documento é abordado com intuito de salientar algumas questões acerca da formação de professores, tendo em vista que é um documento orientador dos cursos de formação docente e organização curricular. Vale destacar também que tanto o parecer CNE/CP n.º 3 de 2004 e a Resolução CNE/CP n.º 1 de 2004 regulamentam a atuação da lei n.º 10.639/2003 no que se refere ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, mas são citadas nesse trabalho pois, também tratam a respeito da educação das relações étnico-raciais que envolvem também a questão indígena e outros grupos étnicos. Ainda dentro da pesquisa documental, é interessante destacar o levantamento realizado no Currículo de Referência Único do estado do Acre, do Ensino Fundamental (ACRE, 2019) e Ensino Médio (ACRE, 2021), nos quadros organizadores da disciplina de Geografia, sobre os objetivos, os conteúdos e as propostas de atividade que abordam de forma direta ou indireta questões étnico-raciais, ou abrem espaço para o desenvolvimento dessa temática na disciplina, com o intuito de fundamentar o pressuposto de que a formação de professores de Geografia precisa abordar essa temática, tendo em vista a abertura da disciplina, na Educação Básica para a discussão da temática e cumprimento da lei n.º 11.645/2008. Outros documentos também foram analisados e usados para levantamentos de informações e dados, como o Projeto Pedagógico Curricular do curso de Geografia Licenciatura (UFAC, 2014), para o levantamento das disciplinas que tensionam discussões acerca de questões étnico-raciais e a partir desse levantamento, a análise dos planos de ensino dessas disciplinas para a identificação da presença ou ausência da temática no planejamento disciplinar.

- c) *Entrevista*, que trata-se de mais uma técnica de pesquisa dentro da abordagem qualitativa, que segundo Marconi e Lakatos (2002, p. 93) tem por objetivo “a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou

problema.” Diante disso, foram selecionados dois professores do curso de Geografia Licenciatura, com o objetivo de uma maior especificação de suas práticas docentes no que diz respeito ao ensino de Geografia e a temática racial no curso, além de abordar suas opiniões, através de suas experiências, acerca da importância dessas questões no curso. Além disso, foi realizada também uma entrevista com a coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi/Ufac), para obtenção de informações acerca do estudo da temática étnico-racial a nível da universidade, pondo em evidência o trabalho do Núcleo no desenvolvimento de ações antirracistas na educação.

Diante disso, o trabalho foi organizado em três capítulos para a organização das ideias e sistematização do conteúdo da pesquisa. O primeiro capítulo aborda a discussão acerca das desigualdades étnico-raciais, para relacionar com a discussão acerca da criação das leis de ações afirmativas no âmbito educacional, mais especificamente a lei n.º 11.645/2008, uma lei destinada a combater o racismo através do ensino, com foco em uma educação das relações étnico-raciais.

O segundo capítulo trata a respeito da educação das relações étnico-raciais no ensino de Geografia da Educação Básica e na formação de professores. Aborda a análise feita no Currículo de Referência Único do Acre a respeito da abertura do ensino de Geografia na Educação Básica acerca da questão étnico-racial e a importância dessas questões na formação de professores.

O terceiro e último capítulo trata de modo específico a pesquisa realizada no curso de Licenciatura em Geografia, apresentando o levantamento das disciplinas no Projeto Pedagógico Curricular do curso, a análise dos planos de ensino, a descrição das entrevistas e um tópico apresentando a experiência com ensino através do estágio à docência, realizado no quinto período do curso de Geografia, onde foi possível abordar algumas questões que se relacionam à pesquisa realizada. Ainda no terceiro capítulo foi destinado uma seção para abordar o ensino da questão étnico-racial a nível da universidade, que através do levantamento junto a Pró-Reitoria de extensão foi identificado maior movimentação por parte do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Ufac, como maior promovedor de ações que envolvem a temática, sendo assim, a última seção foi destinada para falar a respeito dos trabalhos realizados por este Núcleo na Ufac.

CAPÍTULO 1

DESGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS E AS LEIS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A LEI N.º 11.645/2008

A questão das desigualdades étnico-raciais é uma realidade na sociedade brasileira atual, principalmente marcada pelo histórico colonizador, que instaurou uma forma de vida e conhecimento que por muito tempo excluiu a diversidade do bojo das relações sociais. A educação também sofre com esse processo de imposição de um arbitrário cultural a partir da ação pedagógica que se liga a realidade social marcada pelas consequências da colonização. Os movimentos sociais, principalmente aqueles voltados a promoção de igualdade racial vêm lutando historicamente para implementação de políticas públicas que proporcionem uma diversificação cultural, educacional e de oportunidades nos mais diversos espaços.

As leis de ações afirmativas que, segundo o Estatuto da Igualdade Racial, são: “os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidade” (BRASIL, 2010), decorrem justamente do entendimento de que existem desigualdades na sociedade que geram consequências no alcance de oportunidades educacionais, dentre elas as desigualdades étnico-raciais, que, também segundo o Estatuto, caracterizam-se por: “toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica.” (BRASIL, 2010). Nesse sentido, se fazem necessárias a adoção dessas medidas especiais na educação, para equiparar as oportunidades educacionais e o acesso a essas, aos grupos excluídos historicamente, com o objetivo de promover a igualdade racial na sociedade no âmbito educacional.

A base que sustenta as desigualdades étnico-raciais na sociedade e mais especificamente na sociedade brasileira é o racismo estrutural, um conceito discutido pelo professor e atual ministro dos Direitos Humanos, Silvio Almeida, no livro “racismo estrutural.” O racismo, ainda uma atualidade na sociedade, é uma consequência da disseminação de estereótipos e ideologias de superioridade racial, marcado principalmente pelo conceito de raça, uma construção ideológica disseminada principalmente a partir do século XVIII e que nada tem a ver com a realidade biológica, mas que foi uma construção social para justificar os processos de colonização e subordinação de outros povos e culturas.

A lei n.º 11.645/2008 se caracteriza como uma lei antirracista, que, para além do aspecto de igualdade no acesso às oportunidades educacionais, envolve também a

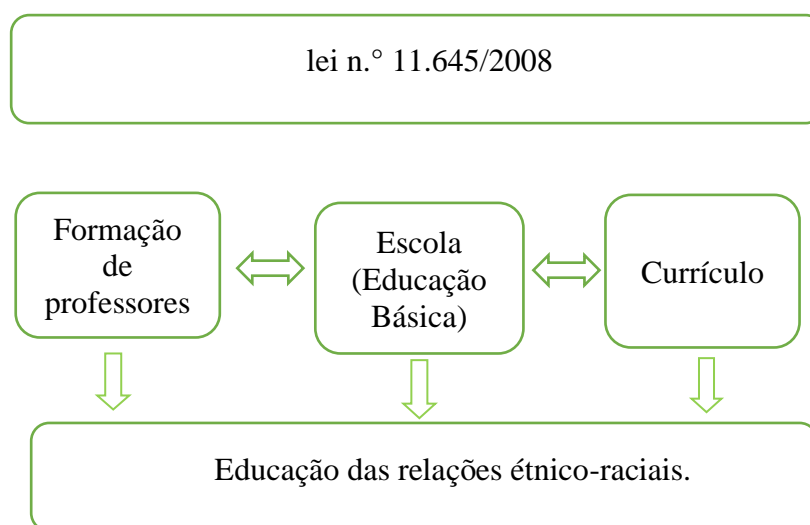
igualdade étnico-racial, com a obrigatoriedade do ensino a respeito da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica, com o objetivo de combate aos preconceitos, subalternização do conhecimento, história e cultura dessas populações, através do ensino.

Dessa forma, o objetivo desse capítulo é refletir acerca da temática das desigualdades étnico- raciais, relacionando com a criação das leis de ações afirmativas na educação, dando ênfase a lei n.º 11.645/2008. O foco não é especificar o histórico de criação das leis de ações afirmativas no âmbito educacional, mas fazer uma reflexão da intenção de criação das ações afirmativas relacionando com à temática das desigualdades étnico-raciais na sociedade.

Esse capítulo encontra-se estruturado em três seções, a primeira traz a teoria a respeito das desigualdades étnico-raciais, a segunda trata das leis de ações afirmativas no âmbito educacional brasileiro que se relaciona com a temática das desigualdades étnico-raciais na medida em que essas leis buscam compensar o peso que a desigualdade gera em vários âmbitos da vida social do indivíduo entre eles o educacional e a terceira seção, trata especificamente da lei n.º 11.645/2008 e aspectos para compreensão a respeito da criação desta, para implementação do ensino acerca das questões étnico- raciais que caracteriza uma educação das relações étnico-raciais.

Compreender a criação das leis de ações afirmativas na educação em um contexto de desigualdades de oportunidades e mais precisamente em um contexto de desigualdades étnico-raciais, se faz importante para essa pesquisa, na medida em que a implementação de uma lei de ação afirmativa no ensino, que versa sobre a inclusão, no currículo escolar, da temática étnico-racial, reflete também na formação de professores, tendo esta que caminhar nessa mesma direção, em vista que os licenciandos e as licenciandas são formados na perspectiva de terem a educação básica como seus campos de atuação, onde o cumprimento da lei é obrigatório. Como já evidenciado na introdução desse trabalho, o currículo, a formação de professores e a escola precisam estar articulados para promover uma educação das relações étnico-raciais, conforme o que é instituído pela lei n.º 11.645/2008, e é isso que evidencia o esquema a seguir:

Figura 1 – Esquema de compreensão para uma educação das relações étnico-raciais.



Elaborado por Souza, 2022

1.1 A questão da desigualdade étnico-racial brasileira e a Educação Básica.

O ato de ensinar se configura no que Bourdieu e Passeron (1992) declaram, como “Ação Pedagógica (AP)”, a ação de transmitir ou impor um determinado conhecimento que se relaciona com a estrutura social pela qual a ação pedagógica será desenvolvida. A ação pedagógica segundo os autores, pode ser exercida por diversas formas e por diversas pessoas ou grupo de pessoas, como a família (educação familiar), por todos os membros educados de uma formação social (educação difusa) ou por educadores que trabalham em instituições de ensino (educação institucionalizada). (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

A “Ação Pedagógica” está estritamente relacionada com a imposição de um “arbitrário cultural”, ou seja, a transmissão de um determinado padrão cultural através do ensino de acordo com a estrutura social. Essa imposição de um arbitrário cultural a um determinado grupo de indivíduos caracteriza o que os autores chamam de “violência simbólica”. (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

A “violência simbólica” a partir da Ação Pedagógica não se caracteriza no ato de “machucar” ou “ferir” alguém com a força física, mas está sendo tratada no sentido de impor um conhecimento com o objetivo de determinar um certo “arbitrário cultural”, uma gama de conhecimentos e outros aspectos da vida social como uma forma de padronização social a partir de um ideário de uma cultura ou conhecimento mais “evoluído” ou desenvolvido e ainda “mais relevante” para a vida em sociedade.

A AP é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação). (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 21).

Sobre “formação social” é possível entender que se trata do conjunto de significações, regras, vivências, toda uma organização que rege uma determinada sociedade. Essa formação social está atrelada também as relações de força entre os grupos e as classes que fazem parte de sua constituição, dentro da formação social existem classes ou grupos que por algum motivo dominam socialmente, seja por motivos econômicos, históricos ou culturais e classes ou grupos que são “dominados”, onde cada uma dessas classes têm um “arbitrário cultural” ou a imposição de uma

determinada cultura, regras ou conhecimentos, de forma que a “Ação Pedagógica (AP)” pode reproduzir tanto o arbitrário cultural das classes dominantes como o arbitrário cultural das classes dominadas. (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Enquanto violência simbólica, a AP não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente pedagógico, senão quando são dadas as condições sociais da imposição ou da inculcação, isto é, as relações de força que não estão implicadas numa definição formal da comunicação. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 22).

A Ação Pedagógica está pautada na formação social, nas relações de força que se estruturam, elas são a base para a ação pedagógica em todos os âmbitos sociais e principalmente na escola. Tornando a questão mais simples, é necessário ressaltar que a Ação Pedagógica se caracteriza no ato de ensinar e o ensinar está atrelado a imposição de um determinado conhecimento e a imposição desse conhecimento é afirmado através das relações de força que são traçadas na base da sociedade, se sobrepõe aquele conhecimento que no jogo das relações de poder e dominação, faz parte das classes sociais dominantes

Numa formação social determinada, a AP que as relações de força entre os - grupos ou as classes constitutivas dessa formação social põem em posição dominante no sistema das AP é aquela que, tanto por seu modo de imposição como pela delimitação daquilo que ela impõe e daqueles a quem ela o impõe, corresponde o mais completamente ainda que sempre de maneira mediata, aos interesses objetivos (materiais, simbólicos e, sob a relação considerada aqui, pedagógicos) dos grupos ou classes dominantes. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.22).

Como a “Ação Pedagógica escolar” visa a reproduzir o arbitrário cultural das classes dominantes, nas palavras de Bourdieu e Passeron (1992), a exclusão ou o silenciamento do ensino a respeito da cultura africana, afro-brasileira e indígenas ao longo do tempo, caracterizou o quadro de dominação de uma cultura europeia colonizadora no âmbito escolar. Nessa perspectiva, é necessário destacar a desvalorização histórica em relação a diversidade étnico-racial brasileira, que refletiu no âmbito educacional, que deu base para a desigualdade étnico-racial existente na sociedade, tendo, dessa maneira, nas leis de ações afirmativas, a possibilidade de dar visibilidade e oportunidade a coletivos sociais que historicamente foram silenciados ou invisibilizados. Essa é uma das características que pode ser destacada a respeito da lei n.º 11.645/2008, seu caráter valorativo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, ao sancionar que o ensino escolar abarque também a questão étnico-racial,

servindo como mais um instrumento contra o preconceito, a desvalorização étnico-racial e a violência simbólica.

Os problemas da sociedade são numerosos e acontecem dentro dela. Sendo da sociedade, são todos, por definição, problemas sociais com especificidades diferentes, engendrados ou originados pelas diferenças na sociedade. Essas podem ser de origem socioeconômica ou classe social, de sexo, de gênero, de religião de etnia, de “raça”, de identidade, de nacionalidade etc. Em outros termos, todos os problemas da sociedade são sociais, inclusive os preconceitos e discriminações raciais que constituem apenas uma das modalidades do social [...]. (MUNANGA, 2010, p.172).

Sendo assim, é importante compreender os aspectos históricos que deram base para o racismo à brasileira, um processo que caracteriza a desigualdade étnico-racial na atualidade, que vai além da questão econômico-social, se manifesta e ainda com mais força, nas relações sociais cotidianas e que não se distancia da escola e universidade, sendo dois ambientes formativos e de convívio social diversificado, nessa perspectiva, propícios para o desenvolvimento de discussões antirracistas.

O Estado brasileiro se caracterizou, por muito tempo, pelo colonialismo/escravismo. Suas regras foram ditadas por Portugal e tudo o que se produzia era para o sustento da metrópole. Dessa maneira, os indígenas, inicialmente, e os negros, posteriormente, foram escravizados e coisificados, sendo excluídos do acesso à riqueza produzida no país. (BRASÍLIA, 2012, p.7).

Aníbal Quijano em seu texto “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, discute como a Europa disseminou seu poderio pelo mundo e principalmente pela América Latina provocando o que é chamado de “eurocentrismo”, apagando, silenciando e até mesmo dizimando o que não estava de acordo com seus “padrões” de conhecimento tornando-se assim o novo padrão de poder mundial. (QUIJANO, 2005, p.117).

A disseminação desse poder da Europa ou o eurocentrismo, segundo Quijano (2005), se deu em dois processos históricos que se articularam: a classificação da população dominada pela ideia de “raça,” com a concepção de que existia uma hierarquia entre povos, principalmente com o intuito de dominar os povos da América Latina e posteriormente do mundo na perspectiva de inferioridade de outras nações em relação aos europeus, e em segundo, a disseminação do capitalismo como uma forma de articulação mundial do comércio, do trabalho e de seus produtos no âmbito mundial.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da

Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. (QUIJANO, 2005, p.118).

Kabengele Munanga no texto “Teoria Social e Relações Raciais no Brasil” também se debruçam na discussão acerca do conceito de raça, assim como outros conceitos para o entendimento da questão racial no Brasil, como: preconceito, etnia, racismo e discriminação. Segundo Munanga (2010), no século XVIII os iluministas contestavam a explicação religiosa a respeito dos indígenas e negros, buscavam uma explicação científica com base na razão para compreensão das diferenças existentes entre eles e esses povos. Nesse sentido, foram recuperar o conceito de raça, usado nas ciências naturais para a classificação das espécies animais e vegetais em classes ou raças, de acordo com critérios estabelecidos que não tinham a ver com cores. De acordo com essa ideia de classificação das espécies, as populações “diferentes” dos europeus foram classificadas como raças diferentes, de acordo com a característica mais marcante, a saber a cor da pele.

Tornou-se uma empresa científica a demonstração da existência das raças por meio de critérios objetivos. Assim, nos séculos XIX e XX, acrescentaram ao critério da cor da pele outras características morfológicas como o formato do crânio e da cabeça, os lábios, narizes, queixos etc., e os caracteres genéticos hereditários como os grupos de sangue e certas doenças hereditárias e raciais. (MUNANGA, 2010, p. 183).

O autor reitera que a classificação é uma atividade natural do homem, não só na ciência, mas em outras áreas da vida, o ser humano realiza classificações, a classificação serve para organizar, o que se quer compreender, estudar, investigar. Na ciência não é diferente, classificar faz parte desse processo de compreensão da diversidade da vida em todos os seus aspectos, compreender a organização da natureza e da sociedade requer esse trabalho de classificação, tendo em vista a magnitude natural e humana que existe, em relação a características físicas e também culturais. Diante disso, a tentativa de classificação da sociedade em raças pela ciência em si, não é tratada como um coisa ruim no texto de Munanga (2010), para ele foi um processo de organização e investigação do novo, do diferente, para a compreensão do que os tornavam diferentes.

O problema centra-se na utilização ideológica desse conceito para hierarquização de povos, que culminou no racismo.

O maior problema causado à humanidade não está no conceito das raças humanas, já abandonado pela própria ciência biológica. [...] Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito, em nome da autoridade científica, de hierarquizar as chamadas raças, ou seja, de classifica-las numa escala de valores superiores e inferiores, criando uma relação intrínseca entre o corpo, os traços físicos, a cor da pele e as qualidades intelectuais, culturais, morais e estéticas. (MUNANGA, 2010, p.187).

Diante disso, os comportamentos humanos foram associados não as qualidades e defeitos individuais, mas ao grupo no qual pertenciam, o julgamento comportamental foi atrelado à raça na qual os indivíduos pertenciam, uma caracterização da ciência das raças, ou, como Munanga (2010) chama, uma pseudociência, pois estava mais atrelada a uma questão doutrinária, inculcação de uma ideia, do que um conhecimento cientificamente comprovado.

A ideia de raça serviu para constituir a hierarquização e dominação de povos pelos europeus, mas não só dos “corpos”, ou da força de trabalho dos povos dominados, mas de seus conhecimentos e culturas. O discurso de superioridade dos europeus que foi construída através do conceito de raça também acarretou na construção da ideia de inferioridade dos modos de vida, conhecimentos e cultura dos povos que por eles foram dominados. O conceito de raça também foi usado para a classificação da sociedade em “níveis, lugares e papéis” na estrutura do poder social. (QUIJANO, 2005).

[...] O conceito de raça tal como é empregado hoje nada tem de biológico. Se a raça é definida pela cor da pele dos indivíduos, como explicar que as pessoas aparentemente de cor branca sejam consideradas brancas em alguns países e negras em outros? Isso significa que a aceção de raça representada sempre como um categoria biológica natural é, na realidade, uma categoria político-ideológica. [...]. (MUNANGA, 2010, p.189).

Dessa forma, os indígenas foram colocados em posição de servidão na divisão social do trabalho, a população negra na posição de escravo e os portugueses e espanhóis como produtores de mercadorias, artesãos, agricultores ou comerciantes livres. Só os nobres ocupavam altas posições da administração colonial, civil ou militar. (QUIJANO, 2005). Esse quadro caracteriza a “colonização do poder” a implantação de um dominador, no caso, os europeus, sobre as populações da América e posteriormente do mundo. Na verdade, a dominação não surge nesse período de colonização da América, mas a ação de dominação ao nível imposto pelos europeus, primeiramente com a colonização da América e posteriormente com a organização do trabalho e do mercado a nível mundial, se caracteriza em uma colonização do poder, nesse ato de

dominar e de hierarquizar outras formas de poder, de submeter povos e nações a um único domínio, no caso, o europeu, o capitalismo e a constituição do mercado mundial.

Assim, cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma raça particular. Consequentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada. Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido. (QUIJANO, 2005, p.118).

Silvio Almeida, no livro “Racismo estrutural” (2019), da coleção “Feminismos plurais”, em seu primeiro capítulo, destaca que a ideia de raça não é algo estático e que está relacionada as “circunstâncias históricas,” ou seja, no período da colonização a motivação para a classificação da população estava atrelada a dominação, ao poder, dessa forma, classificar os seres humanos, dar-lhes posições hierarquizadas em relação a essas classificações, para o domínio de seus territórios, de seus corpos, modos de vida, cultura e força de trabalho, era a ideia que se tinha sobre raça nesse período, raça sendo usada no sentido de dominação, poder, inferiorização de populações, entre elas africanos, afrodescendentes e indígenas.

A esse respeito, Seyferth (2002) também faz uma discussão acerca do conceito de raça, sua construção ao longo da história, fazendo uma breve descrição cronológica da construção da hierarquia racial ao longo da história da humanidade e discutindo como isso se disseminou na América e consequentemente no Brasil.

De fato, as diferenças (culturais e/ou fenotípicas) foram assinaladas com a sinonímia da desigualdade, e os sentimentos e práticas próprias do etnocentrismo e do racismo configuraram-se no pensamento ocidental muito antes da invenção do conceito de raça e do evolucionismo cultural no século XIX. (SEYFERTH, 2002, p.17).

A autora destaca que o conceito de raça, que teve seu desenvolvimento principalmente a partir do século XVIII, esteve precedido por “outros rótulos não menos indicativos de suposições de inferioridade.” (SEYFERTH, 2002, p.18). Ela cita o conceito de bárbaro ou barbarismo, usado na antiguidade, que surgiu na Grécia e era habitual para distinguir os gregos de outros povos. Os bárbaros eram tidos como desprovidos de razão, não civilizados. (SEYFERTH, 2002). Nessa perspectiva, já é possível observar os rótulos ou estereótipos usados na intenção de inferiorização do que era diferente, atrelando assim condição de desigualdade aos povos que não eram culturalmente iguais não só aos gregos, mas aos demais povos da Europa que utilizaram

o conceito de bárbaro para classificação de outros que tinham costumes e crenças diferentes.

Na Idade Média, o estereótipo “bárbaro” continuou imperando na Europa, para a distinção e classificação de povos, sobretudo aqueles que não eram cristãos, surgindo ainda um novo estereótipo e que se apresentava como sinônimo de bárbaro, aqueles que não eram cristãos, foi-lhes dado a designação de “pagãos”, conforme o sentido dado ao termo bárbaro, que estava atrelado ao diferente, ao que não vivia de acordo com a crença e os preceitos cristãos.

Ainda na perspectiva de abordar rótulos e estereótipos que antecederam a ideia de raça, Seyferth (2002) destaca o conceito grego de “Ethos”, ainda na Idade Média, com uma conotação mais voltada a diferenciação cultural entre povos, um termo que deu base para a construção da ideia de etnia na modernidade. A autora prossegue destacando também um outro termo a partir de duas conotações a respeito do conceito de “bárbaro” no século XVI: sendo usado para designar os não cristãos e também usado para descrever outros grupos humanos que se comportassem de modo “incivil”, de modo “selvagem”, dessa forma, o termo selvagem se apresenta como sinônimo de bárbaro na mesma perspectiva de inferiorização da diferença, daqueles povos que não viviam conforme a cultura e normas dos povos europeus cristãos. (SHEYFERTH,2002).

Nesse sentido, a chegada dos colonizadores europeus a América e assim, o contato com outros povos, com modos de vida, crenças religiosas, fenótipo e organizações sociais diferentes esteve permeada por esses rótulos já construídos para se referir a povos e culturas diferentes dos europeus. Diante disso, a classificação desses povos esteve ligada a inferiorização de suas características físicas, culturais e de conhecimento, como bárbaros, como selvagens, até mesmo lhes designando pouca humanidade. “Assim, as especulações sobre o lugar do homem na natureza levaram, invariavelmente, à barbarização daqueles que, pela aparência física e/ou pela cultura, eram diferentes dos brancos europeus.” (SHEYFERTH,2002, p.20).

A constituição da Europa como um poder mundial não se deu apenas no nível do controle das formas de trabalho e do mercado, mas, como já evidenciado, se deu também pelo controle da subjetividade das populações colonizadas, ou seja, controle dos modos de vida e da cultura das populações dominadas pelos europeus. Segundo Quijano (2005), os europeus, mais especificamente da Europa Ocidental, pensaram ser a culminação de uma civilização que havia se desenvolvido ao longo do tempo, aos povos e culturas dominados por eles, classificaram como “atrasados” ou não civilizados.

Porém, a questão está centrada na capacidade de tornar essa perspectiva de superioridade em algo hegemônico como assim foi feito e se constituiu o eurocentrismo e o que o autor também denomina de colonialidade. Sobre esse conceito evidenciado por Quijano (2005), Oliveira e Candau (2010) destacam:

Esta seria uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir da conquista. O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. [...]. (p.19).

Sendo, o conceito de raça, para a classificação social, desenvolvida na modernidade, a partir do século XVIII, como já evidenciado, outras foram as formas de tratar a diferença entre os indivíduos da sociedade, como bem exemplificou Sheyferth (2002). A questão é que o ato de diferenciar o “outro” sempre esteve presente na história da humanidade, e sempre foi usado como fundamento para valorização de uns e desvalorização de outros, conforme as crenças particulares e os modos de vida das sociedades. A diferença não é o fundamento do racismo ou da discriminação, mas o sentimento de superioridade, a hierarquização fundamentada na ideia de uma superioridade racial que é o fundamento para o preconceito racial e consequentemente para a desigualdade étnico-racial. O conceito de raça desenvolvido na modernidade justificou esse processo de diferenciação, hierarquização, discriminação e dominação de outros povos, como destaca Munanga (2010, p. 188):

Por intermédio da máscara científica, a ciência das raças serviu mais como *corpus* científico justificador e legitimador dos sistemas de dominação da época (escravidão, colonização), do que como explicação da variabilidade humana.

O autor faz uma reflexão acerca da desigualdade étnico-racial brasileira comparando as situações de preconceito, discriminação e segregação racial também existentes em outros lugares do mundo, ao longo da história, como o Apartheid na África do Sul, a questão da segregação racial no sul dos Estados Unidos após a abolição do regime escravista, a política de Castas na Índia, direcionando a compreensão de que nesses regimes existiram leis que instituíram a segregação espacial fundamentada na raça, e que no Brasil o preconceito e a discriminação também produzem esses processos segregacionistas, articulando ainda a questão de classe social e raça.

Na virada para o século XIX, o preceito da desigualdade das raças humanas adentrava a modernidade. Afinal, embora a maioria dos iluministas pensasse que a civilização (ou a cultura) se sobrepunha à natureza (a unidade do homem como ser natural era incontestável e a variedade social era considerada produto da cultura), não hesitaram em associar razão e civilização, com a suposição de inferioridade social e cultural articulada a ideia de progresso. (SHEYFERTH,2002, p.26).

Diante disso, no Brasil as populações que aqui viviam antes da chegada dos colonizadores europeus, e aquelas trazidas no período da escravidão, os mestiços e demais povos que não eram europeus, também foram afetados pelos pressupostos racistas construídos ainda antes do desenvolvimento do conceito de raça, e ainda sofreram com os desdobramentos do desenvolvimento desse conceito nas classificações feitas da humanidade. Sheyfert (2002) comenta sobre a perspectiva do “sangue impuro”, desenvolvida na Europa, ainda antes da chegada dos colonizadores a América, que foi difundida no período colonial e foi aplicada como depreciativa das populações indígenas, negras e mestiças nas terras brasileiras. (SHEYFERTH,2002).

No período pós-colonial, a perspectiva racial já se fazia presente nas organizações de migrações de populações europeias para as terras brasileiras, como uma forma de “promover a civilização” a partir dos europeus, segundo Sheyferth (2002). Essa perspectiva se alargou para o período imperial, a partir de movimentações do próprio império para colonização de terras brasileiras por imigrantes europeus, fundamentados no pressuposto racista de que os povos indígenas, africanos e mestiços não se adequavam aos princípios da livre iniciativa, como trabalhadores livres, proprietários de terras, sendo necessário a imigração de povos europeus. A proibição do tráfico de escravos africanos em 1850 e os rumores de abolição da escravidão, movimentaram as teorias de branqueamento a partir da miscigenação com os povos europeus, embasados em teorias que falavam a respeito de decadência de sociedades que não tinham a predominância do sangue branco/ariano; a diluição dos sangues negros e indígenas através da miscigenação com imigrantes europeus; e o branqueamento da população através de mecanismos de seleção racial, como casamento com pessoas de pele clara, a imigração e a mortalidade, tendo em vista os índices de mortalidade mais acentuados entre negros e mestiços. (SHEYFERTH,2002).

Esses aspectos até aqui citados a respeito do conceito de raça e os demais estereótipos desenvolvidos antes disso, para a classificação e assim, a consequente inferiorização de povos em decorrência da diversidade, demonstram como isso foi

sendo disseminado ao longo da história da humanidade e com o avanço das tecnologias, e do conhecimento na perspectiva europeia, proporcionou a ida a outros lugares e o contato com outros povos, entre eles os povos da América, mais precisamente os que habitavam no Brasil, sendo essa perspectiva classificatória também usada para posicionar esses povos na organização natural dos aspectos que fazem parte do mundo físico e divino.

A esses povos foi dada posição inferior e subalternizada em relação aos povos europeus, fundamentada em rótulos e estereótipos construídos a partir dessa perspectiva de desigualdade da diversidade, do que era diferente das normas e cultura europeia. Ao longo da história do Brasil isso foi sendo reproduzido e tornando-se fundamento para atitudes preconceituosas, exploratórias, autoritárias e assimilacionistas, no intuito de dominação dos povos indígenas, dos povos africanos, a grande maioria trazida no período da escravidão, afrodescendentes e mestiços, depois fundamentada no conceito de raça, que buscou explicar as diferenças a partir de aspectos biológicos, tornando-se fundamento para outros processos discriminatórios como a desvalorização da mestiçagem entre os povos racializados e as tentativas de branqueamento da população através da imigração europeia. Como destaca Kabengele Munanga (1999, p. 15) “[...] o processo de formação da identidade nacional no Brasil recorreu aos métodos eugenistas visando o embranquecimento da sociedade.”

Sobre o processo de mestiçagem, Kabengele Munanga, em seu livro “Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil” (1999), revela que a mestiçagem não pode ser vista apenas como algo biológico, de mistura, de compartilhamento de genes entre populações diferentes. Deve ser vista diante do campo ideológico também, de imposição de um padrão de fenótipo e comportamento, de cultura. “A noção da mestiçagem, cujo o uso é ao mesmo tempo científico e popular, está saturada de ideologia.” (MUNANGA, 1999, p. 18).

Ideologia essa que desqualificou por séculos a mestiçagem e até a usou como forma de embranquecimento da sociedade colonial, ancorada nas ideias iluministas do século XVIII e do século XIX, embasadas em preceitos naturalistas, de pensadores europeus, que o cruzamento de brancos e negros entre as gerações faria com que a “raça pura”, ou seja, o branco, se reestabelecesse.

[...] Por isso, no contexto colonial, a mestiçagem é também vista como uma nova categoria ameaçadora do sistema maniqueísta branco/negro – mestre/escravo, sendo o mulato um elemento perturbador da ordem sócio-

racial. A mestiçagem tende a apagar a marca indelével da cor. Por isso as autoridades da colônia viam o casamento misto como uma conjunção criminal de homens e mulheres de espécies diferentes que geravam frutos considerados como desordem da natureza, para não dizer desordem social. (MUNANGA, 1999, p.29)

A pluralidade racial estava como um obstáculo na construção de uma identidade nacional brasileira, no fim do sistema escravista no Brasil. Os pensadores brasileiros começaram a pensar em uma identidade étnica única que definisse a nação brasileira. Segundo Munanga (1999) o que os intelectuais brasileiros tinham em comum quando passaram a pensar nessa identidade única do povo brasileiro, era o pensamento da inferioridade das raças não brancas e na degenerescência do mestiço. Tinham a mestiçagem como uma possibilidade de desaparecimento das marcas não brancas na sociedade brasileira.

Dessa forma, se pode compreender o eurocentrismo como uma “ação pedagógica” dominante, no sentido de ter sido uma imposição de cultura, de costumes, de conhecimentos, constituído ao longo da história pelos colonizadores europeus, a partir da dominação de povos, entre eles, africanos e indígenas, buscando não só o controle da força de trabalho e dos corpos dos indivíduos, mas o controle de suas subjetividades, de seus modos de vida, de suas culturas, embasados na ideia de raça, de superioridade, de serem eles (os europeus) os detentores da “modernidade”, civilizados e avançados em nível de cultura e conhecimento, desqualificando os demais povos por eles colonizados.

O que sua globalidade implica é um piso básico de práticas sociais comuns para todo o mundo, e uma esfera intersubjetiva que existe e atua como esfera central de orientação valorativa do conjunto. Por isso as instituições hegemônicas de cada âmbito de existência social, são universais para a população do mundo como modelos intersubjetivos. Assim, o Estado-nação, a família burguesa, a empresa, a racionalidade eurocêntrica. (QUIJANO, 2005, p.124).

Todo esse processo deu base para o racismo que se constitui em uma ação de desqualificação do outro, do diferente em relação as suas características físicas, modo de viver, religião, história, e entre outros aspectos. Silvio Almeida (2019) elabora o conceito de “racismo estrutural” para debater acerca da questão da desigualdade racial na sociedade brasileira, nas diferentes instâncias, de forma estruturada, ou seja, que foi se desenvolvendo ao longo da história da humanidade e que se materializa na atualidade como a discriminação racial.

[...] o racismo – que se materializa como discriminação racial – é definido por seu caráter *sistêmico*. Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um *processo* em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas. (ALMEIDA, 2019, p. 24).

O termo “racismo estrutural” é usado para ressaltar que ao longo da história da sociedade, culturas e seres humanos foram inferiorizados como consequência de posicionamentos políticos e ideológicos. O conhecimento, como ferramenta de libertação da mente humana, na verdade desencadeou em pessoas, ideologias de que a cor da pele e o modo de vida de outros seres humanos era capaz de inferiorizá-los.

Entender como o racismo está disseminado na sociedade é de grande importância para combatê-lo e também para apoiar os movimentos sociais que buscam ir contra qualquer tipo de discriminação. Compreender os termos “racismo”, “discriminação” e “preconceito racial” também é relevante para ter conhecimento acerca da luta dos movimentos sociais e entender suas histórias.

O racismo, segundo (Almeida, 2019) é algo “sistematizado”, que não pode ser entendido apenas olhando para um ato de discriminação, mas abarca vários aspectos, e que prejudica seres humanos de uma forma gigantesca, refletindo nas oportunidades e violências que sofrem durante a vida toda, é algo macro, que mesmo combatido na sociedade encontra-se nas entranhas dos sistemas políticos, econômicos e ideológicos.

O preconceito racial é aquela “pré-ideia” acerca de um grupo racializado, mesmo não conhecendo a cultura daquele povo, nação ou pessoas, se disseminam comentários, “estereótipos” que são empregados para classificá-los para falar a respeito deles.

Para Almeida (2019, p.23) a discriminação racial “[...] por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados.” É excluir ou selecionar pessoas por causa de seu grupo racial, isso se caracteriza por discriminação racial e é uma realidade presente na atualidade mesmo com tantas discussões e manifestações contra o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial. Nas palavras de Munanga (2010, p. 178) discriminação é:

[...] a negação da igualdade de tratamento aos diferentes transformada em ação concreta ou comportamento observável. Exemplos: negar a hospedagem a uma pessoa negra num hotel, se recusar a alugar uma casa a um homossexual, recusar o emprego a uma mulher, bloquear a mobilidade ou o acesso a um cargo numa empresa a um negro, uma mulher, um portador de deficiência; fechar a porta de acesso a certas atividades profissionais por

causa da aparência física das pessoas, como por exemplo, o trabalho de aeromoça, de balconista ou atendente num hotel de cinco estrelas no qual dificilmente se encontraria uma pessoa negra no Brasil.

Como existem conceitos diferentes para evidenciar as formas de preconceitos evidentes na sociedade, Silvio Almeida (2019), também caracteriza o racismo em três dimensões ou concepções que são: concepção individualista, institucional e estrutural. O racismo na concepção individualista é enfrentado como sendo uma questão pessoal ou subjetiva de cada pessoa, ou seja, segundo essa concepção existem “algumas pessoas racistas”, o racismo não é algo sistêmico que abrange uma coletividade, vai de indivíduo para indivíduo, da subjetividade humana.

Na concepção institucional “o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, [...]”. (ALMEIDA, 2019, p. 25 – 26), ou seja, há a discriminação de pessoas por causa da cor da pele, da cultura, dos traços físicos, do cabelo, do estilo de vestimenta, que é feita por meio das instituições ainda que de forma indireta. Segundo Almeida (2019), essas instituições moldam os seres humanos, criam preferências de acordo com suas normas e os indivíduos são orientados a viverem de acordo com suas regras. Além do descaso em relação a questão do racismo, a omissão em relação a pauta da desigualdade étnico-racial ou da discriminação, também se configura como parte da estrutura racista que faz parte de muitas instituições.

[...] Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. (ALMEIDA, 2019, p. 27).

O racismo na concepção estrutural articula-se com o racismo na concepção institucional na medida em que ações racistas institucionalizadas fazem parte de uma estrutura social, dessa forma, o que é regra institucional e que configura discriminação de um coletivo social, faz parte de uma estrutura social racista, que já está estabelecida, foi construída ao longo da história e se articula sistematicamente. Como ressalta Almeida, (2019, p.31) “As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos.”

A luta contra a desigualdade étnico-racial perpassa a busca por equiparação de direitos no sentido econômico-social. Entra na questão do respeito e valorização das

características estéticas, da religião, cultura e história da população negra e indígena. Além do mais, o racismo, a discriminação, o preconceito, não atinge apenas a população negra e indígena das camadas sociais mais baixas, o racismo encontra-se presente em todas as camadas sociais e atinge a todos os indivíduos que pertencem a esses coletivos sociais independente de suas condições econômicas, pois se manifesta em decorrência de sua estruturação ao longo da história.

A educação em todos os seus níveis, educação básica e ensino superior, possui uma grande abertura e um dever de desenvolver debates acerca da questão étnico-racial brasileira, a respeito da diversidade e da desvalorização dessa diversidade ao longo da história, com vistas a combater o racismo estrutural e a subalternização do conhecimento proporcionando a pluralização do saber e dos diversos modos de vida.

se antes de 1492 predominava uma visão orgânica do mundo, em que a natureza, o homem e o conhecimento formavam parte de um todo inter-relacionado, com a formação do sistema-mundo capitalista e a expansão colonial da Europa, essa visão orgânica, ou quaisquer outras com ela relacionadas, começaram a ser subalternizadas em detrimento dos avanços de um liberalismo racionalista cada vez mais presente nas colônias. (COELHO, 2021, p.125).

O aspecto “descolonizador” do ensino, da cultura, dos conhecimentos e de vários âmbitos, pressupõe o abandono da maneira de pensar nos diversos modos de vida, que não os padronizados pelo ideário europeu, como inferiores, como “atrasados” ou primitivos socialmente. Trata-se de valorização da diversidade cultural em nossa sociedade, não só de valorização, mas sobretudo respeito e além disso, de garantia de direitos as populações silenciadas e desrespeitadas ao longo da história. A conquista no âmbito do ensino, de assegurar as discussões sobre as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas é apenas um aspecto desse processo que abrange diversas outras questões, mas que já faz parte de uma grande conquista, sobretudo dos movimentos negros e indígenas, para a concretização desse processo de descolonização e luta contra o preconceito racial.

Não reconhecer patrimônios culturais diversos, como o da afrodescendência, contribuiu, através dos planejamentos e das políticas educacionais, para a permanência, disseminação e continuidade de heranças e lógicas culturais que privilegiam hierarquizações culturais e manutenção de privilégios de posições sociais sustentadas pela prevalência de razões e valores históricos questionáveis e arbitrariamente impetrados. (COELHO, 2021, p. 155).

A aprovação, primeiramente da lei n.º 10.639/2003 e depois da lei n.º 11.645/2008, faz parte do processo de “descolonização dos currículos”, assunto que é ressaltado no artigo da autora Nilma Lino Gomes (2012). A descolonização dos currículos trata de um processo de descentralização do conhecimento, de inclusão e valorização de conhecimentos antes tidos como inferiores, sem relevância social ou “atrasados”, não civilizados, conhecimentos e culturas que foram inferiorizados ao longo da história. Esse processo traz à tona indagações acerca dos “espaços de poder”, do preconceito, da discriminação racial, do desconhecimento em relação as culturas silenciadas na história. Busca denunciar e transformar ações no âmbito do ensino ligadas a hegemonia cultural na sociedade, dando espaço para um conhecimento plural que incite o respeito e o combate à discriminação.

Sobre esse aspecto plural do conhecimento no currículo, é interessante destacar um ponto evidenciado por Silva (1999), onde ressalta o currículo como uma questão de identidade e como uma questão de poder. Nesse sentido, o currículo não se relaciona apenas a um instrumento de sistematização e seleção de conhecimentos a serem desenvolvidos nos ambientes de ensino, mas também faz parte do processo de construção de identidades, faz parte da construção das subjetividades dos indivíduos, assim como também é dotado de perspectivas de poder: selecionar o que está no currículo, privilegiar conhecimentos, centrar uma única identidade como sendo a ideal, está relacionado com o poder, com a tentativa de legitimar ou estabelecer um consenso em relação a hegemonia de uma certa perspectiva social.

É nesse sentido que se faz necessário analisar o currículo, ou os conhecimentos propostos para o curso de Licenciatura em Geografia da Ufac, pois a partir do que é proposto no currículo, segundo as considerações de Silva (1999) aqui citadas, do currículo como identidade e como poder, é possível compreender que o ser professor de Geografia, seus posicionamentos e suas perspectivas acerca do ensino de Geografia, serão construídos a partir da perspectiva ou perspectivas presentes no currículo de formação desses sujeitos, que contribuirão para a formação de suas identidades como professores de Geografia e que estão envoltas de relações de poder.

O silenciamento acerca do ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena foi uma característica da reprodução de uma “Ação Pedagógica” que só privilegiou o conhecimento do Norte europeu colonizador. O processo de introdução das temáticas étnico raciais no ensino, se caracteriza como um contraponto a predominância de um único conhecimento, não com a intenção de extingui-lo, mas desenvolver a pluralidade

cultural e de conhecimento no sistema de ensino. Esse processo também faz parte da luta contra o preconceito e a discriminação racial, aprender sobre uma determinada cultura, a partir da desconstrução de paradigmas e preconceitos, proporciona um conhecimento “real” do universo cultural de um determinado povo e de sua importância na construção histórica de uma determinada sociedade.

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. [...] Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (QUIJANO, 2005, p. 121).

A luta pela introdução da temática racial no ensino é um reflexo da própria luta de classes, que está na base da sociedade. Como destaca Bourdieu e Passeron (1992) as instâncias que reivindicam a legitimidade de imposição de um “poder simbólico”, imposição de um arbitrário cultural e de conhecimentos, entram em concorrência pela legitimidade de suas ações de imposição simbólicas e isso é reflexo da própria luta de classes que está na base da sociedade.

Essa legitimidade de imposição é conquistada através do poder de dominação que a instância já possui na luta de classes, que está na base de uma sociedade, não existe uma instância que “dita” qual instância é legítima no seu poder de imposição, mas isso é um reflexo da luta de classes e o arbitrário cultural dominante será aquele que na luta de classes também se mostra dominante.

Os movimentos contrários a essa imposição lutam pelo reconhecimento de direitos e a oportunidade de uma maior diversidade em todos os âmbitos sociais. Falar sobre a lei n.º 11.645/2008 é justamente evidenciar uma conquista desses movimentos contrários a legitimação de uma única forma de pensar e principalmente de um único conhecimento dominante. Essa conquista encontra-se no bojo das demais lutas e conquistas que são justificadas pela perspectiva de uma igualdade nas relações sociais, trata-se das demais ações afirmativas no âmbito do ensino que para além do combate ao racismo, se relacionam também com a conquista de oportunidades de ascensão social para aqueles que historicamente foram impedidos de tais oportunidades. A seção a seguir trata das leis de ações afirmativas na educação, entre elas a lei n.º 11.645/2008,

uma conquista a partir da luta dos movimentos negro e indígena pelo direito ao reconhecimento da importância desses dois grupos sociais na história e cultura do país.

1.2 As Leis de Ações afirmativas na Educação como resultado dos movimentos sociais pela igualdade étnico-racial.

As leis de ações afirmativas se relacionam com o que Dubet (2004) chama de “princípio da discriminação positiva” ou “justiça distributiva”, ou seja, criar formas de favorecimento a quem é desfavorecido na sociedade, promover ações que ajudem os desiguais em suas desigualdades. Assim, a escola seria “mais justa”, no sentido de não colocar todos em igualdade, mas compreender que os indivíduos têm aspectos de suas vidas que os tornam desiguais.

Sabemos bem que em muitos casos a justiça consiste em ultrapassar a “igualdade pura”. Se quisermos que as mulheres entrem na política, será preciso que criemos quotas; se desejarmos que os bons alunos dos bairros populares façam bons estudos, será preciso que tenham preparação específica; se quisermos que todos saibam ler, será preciso maior tempo de aprendizagem em algumas escolas; se quisermos que os alunos tenham acesso à alta cultura, será preciso organizar clubes de teatro e cinema para aqueles que têm apenas uma televisão em casa [...]. (DUBET, 2004, p.546).

Sobre a concepção de igualdade, Piovesan (2008, p. 888) destaca três vertentes: a primeira caracterizada como a “igualdade formal” sob o lema “todos são iguais perante a lei”, que ao longo da história foi crucial para a abolição de privilégios. A segunda, a “igualdade material”, relacionada com a justiça social e distributiva e a terceira, a igualdade material correspondente a justiça enquanto reconhecimentos de identidades “(igualdade orientada pelos critérios de gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios.)” (PIOVESAN, 2008, p.888).

A igualdade supõe também o respeito do indivíduo naquilo que tem de único, como a diversidade étnica e cultural e o reconhecimento do direito que tem toda pessoa e toda cultura de cultivar sua especificidade, pois fazendo isso, elas contribuem a enriquecer a diversidade cultural geral da humanidade.(MUNANGA, 2003, p. 7).

Nesse trabalho, procura-se evidenciar a concepção de igualdade material relacionada com a justiça social e distributiva e a igualdade material correspondente a justiça, enquanto reconhecimento de identidades. Acredita-se que essas concepções de igualdade dão base para as políticas de ações afirmativas na educação.

Ressalta-se, assim, o caráter bidimensional da justiça: redistribuição somada ao reconhecimento. O direito à redistribuição requer medidas de

enfrentamento da injustiça econômica, da marginalização e da desigualdade econômica, por meio da transformação nas estruturas socioeconômicas e da adoção de uma política de redistribuição. De igual modo, o direito ao reconhecimento requer medidas de enfrentamento da injustiça cultural, dos preconceitos e dos padrões discriminatórios, por meio da transformação cultural e da adoção de uma política de reconhecimento. (PIOVESAN, 2008, p.889).

A igualdade étnico-racial se insere nessas perspectivas de igualdade material relacionada com a justiça social distributiva e justiça enquanto reconhecimento de identidades, através das leis de ações afirmativas, na medida em que, para além do combate às desigualdades sociais, as leis de ações afirmativas envolvem também o combate ao preconceito étnico-racial, a discriminação, ao racismo. Envolve o direito dos indivíduos de viverem suas identidades, que se relaciona com as práticas religiosas, culturais, de estilo e estética, envolve o reconhecimento e o direito ao pertencimento étnico-racial sem qualquer tipo de violência.

Diante dessa perspectiva, as leis de ações afirmativas na educação, têm o intuito de não permitir que indivíduos que passam por situações de dificuldades e desigualdades, e entre elas a desigualdade étnico-racial, tão bem evidenciada na seção anterior, sejam excluídos das chances de obterem o sucesso acadêmico, além de reconhecerem a existência de diferenças na sociedade, sejam elas culturais, materiais, religiosas, étnicas e entre outras, que precisam ser respeitadas e acima de tudo valorizadas para o enfrentamento das situações de violência contra a diversidade étnico-racial, consequência de uma história de exclusão, marginalização, silenciamento e preconceito em relação a diversidade racial brasileira.

Piovesan (2008) destaca que em 2001, na Conferência das Nações Unidas contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, ocorrido em Durban na África do Sul, o Brasil apresentou um documento no evento, que defendeu a adoção de “medidas afirmativas para a população afrodescendente, nas áreas da educação e trabalho. (PIOVESAN, 2008, p. 892).

O documento propôs a adoção de ações afirmativas para garantir o maior acesso de afrodescendentes às universidades públicas, bem como a utilização, em licitações públicas, de um critério de desempate que considerasse a presença de afrodescendentes, homossexuais e mulheres no quadro funcional das empresas concorrentes. A Conferência de Durban, em suas recomendações, pontualmente nos seus parágrafos 107 e 108, endossa a importância dos Estados em adotarem ações afirmativas, enquanto medidas especiais e compensatórias voltadas a aliviar a carga de um passado discriminatório daqueles que foram vítimas da discriminação racial, da xenofobia e de outras formas de intolerância correlatas. (PIOVESAN, 2008, p. 892).

Além desse documento, Piovesan (2008, p.890) também cita “A convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação Racial”, que o Brasil tem parte, e que foi adotada em âmbito nacional pelo Decreto n.º 65.810 de 1969. No seu artigo I, Parágrafo IV, fala sobre a adoção de “medidas especiais, tomadas com o único objetivo de assegurar progresso adequado de certos grupos raciais” (Decreto n.º 65.810 de 1969), fazendo menção as ações afirmativas e não as considerando como violação aos direitos humanos, mas como forma de assegurar a igualdade entre os cidadãos. “As ações afirmativas objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos socialmente vulneráveis, como as minorias² étnicas e raciais, entre outros grupos.” (PIOVESAN, 2008, p. 890).

No âmbito educacional a “Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino” de 1960, na qual o Brasil aprovou no âmbito nacional, pelo Decreto n.º 63.223 de 6 de setembro de 1968, descreve em seu Artigo I, Parágrafo I, sobre o que seria “discriminação” no âmbito do ensino e ao longo de todo o documento ressalta a importância de oferecer a todos, sem qualquer discriminação, a oportunidade ao ensino e a igualdade de tratamento nos estabelecimentos educacionais. (BRASIL, 1968, p. 2). Não basta proibir a discriminação, e a intolerância, mas incluir, possibilitar que os indivíduos participem dos espaços sociais independente de suas classes sociais, orientação sexual, religião, etnia, e entre outros aspectos.

Sendo assim, se fez necessário a adoção de políticas que promoveram e ainda promovem a inclusão de indivíduos socialmente excluídos, que se configuram nas leis de ações afirmativas. Como exemplo podemos citar a lei n.º 12.711 de 29 de agosto de 2012, que cria cotas de 50% das vagas de cursos das instituições de ensino superior públicas, para a entrada da população de baixa renda, de alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, de indivíduos que se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas e para pessoas com deficiência. Essa lei foi criada justamente a partir do reconhecimento das desigualdades na sociedade, entre elas a desigualdade étnico-racial, que designou ao longo da história um lugar de subalternidade a diversidade étnico-racial e que refletiu na sociedade atual e nas possibilidades de alcance de oportunidades entre elas as oportunidades educacionais, de acesso aos mais altos níveis de ensino. Isso ocasionou a necessidade de criação dessa

² O termo não se refere a quantidade, mas se refere a grupos sociais historicamente excluídos do processo de garantia de direitos e ocupação de espaços de poder na sociedade.

política de ação afirmativa para proporcionar a entrada de diversos grupos sociais, entre eles negros e indígenas nas universidades públicas. Como salienta Gomes (2017, p.8) “principalmente nos últimos vinte anos, sujeitos sociais diversos passaram a ocupar um outro lugar de protagonismo social e político”.

Assim, esses sujeitos sociais, organizados ou não em movimentos sociais emancipatórios, se utilizaram e ainda utilizam das tecnologias para disseminarem suas reivindicações e ideologias na ânsia por políticas públicas que se atentem a diversidade. Entre essas políticas e reivindicações se destacam os movimentos sociais para a igualdade racial que tensionaram a criação de políticas de ações afirmativas para valorização da diversidade no âmbito educacional.

A implementação da lei n.º 12.711/2012 não só possibilitou que indivíduos desfavorecidos economicamente e historicamente tenham acesso ao ensino superior, como proporcionou a inclusão da massa da população às instituições superiores de ensino, em um processo de democratização do ensino superior, possibilitando uma maior diversidade no âmbito da academia. "As ações afirmativas para a população negra, para as mulheres, crianças, deficientes, ou seja, os grupos privados de poder hegemônico são respostas às questões que vêm sendo debatidas ao longo da história." (SANTOS, 2017, p. 108).

[...] Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias (GOMES, 2012, p. 99).

As políticas de ações afirmativas na educação fazem parte da conquista de reivindicações intensificadas, principalmente a partir do final século XX e início do século XXI, a respeito de políticas que abrangessem a questão da diversidade, uma consequência do protagonismo dos movimentos sociais, como destaca Gomes (2017), que organizados e utilizando-se dos meios tecnológicos que facilitaram a comunicação e a disseminação de informações, se movimentaram em busca de transformarem o campo das políticas públicas, incluindo a diversidade, e não só ligada a questão racial, mas como a diversidade no âmbito do gênero, classe social, idade, religião, cultura, como pautas importantes a serem pensadas a nível de políticas, que promovam a garantia de direitos aqueles que foram inferiorizados no decorrer da história.

Nas reflexões feitas por Gomes, Silva e Brito (2021), o movimento negro brasileiro, teve grande importância na conquista das leis de ações afirmativas para a promoção da igualdade racial no âmbito educacional. Entre as reivindicações do movimento ao longo da história, se encontra o direito às oportunidades educacionais, principalmente voltado ao acesso ao Ensino Superior, além do ensino acerca da história e cultura da África e dos afro-brasileiros na Educação Básica.

A reivindicação por uma educação democrática, como uma das estratégias de combate ao racismo, sempre foi um dos temas centrais das lutas do movimento negro do passado e do presente. Podemos observar como ela comparece nas pautas das várias organizações negras do século XX, sempre acompanhada da denúncia de que as pessoas negras não acessavam a Educação Básica como um direito, de que a maioria das crianças negras não estava presente na escola básica e, quando conseguiam cursá-la, era sempre em situação de desvantagem quando comparadas com as brancas. Fazia parte dessas reivindicações, também, a constatação de que a juventude negra sequer colocava a Educação Superior no seu horizonte como possibilidade de estudo e de formação. (GOMES et al. 2021, p. 2).

A questão da igualdade de oportunidades no âmbito educacional sempre esteve nas pautas reivindicatórias do movimento negro, a igualdade étnico-racial está atrelada também ao acesso aos mais diversos meios de ascensão social e conquista de espaços antes majoritariamente ocupados pelo coletivo social dominante.

Os autores citados anteriormente, prosseguem a discussão acerca do protagonismo do movimento negro na luta pela igualdade racial, destacando o processo de “amadurecimento político” (GOMES et al, 2021, p.3) do movimento ao longo do século XX, onde se organizaram politicamente por força e inspiração à resistência de africanos, africanas e afrodescendentes no período escravista, o histórico de combate a escravidão e racismo no Brasil e movimentos internacionais, que lutavam pelo reconhecimento de direitos a população negra, luta pela liberdade, combate ao preconceito e promoção de igualdade étnico-racial.

[...] essas organizações também se inspiraram em referências internacionais, tais como o movimento pelos direitos civis dos negros norte-americanos, nos anos 1950 e 1960, as lutas de libertação e os processos de descolonização dos países africanos de língua oficial portuguesa, nos anos 1960 e 1970, e a articulação internacional pelo fim do regime do Apartheid (1948 a 1994), na África do Sul. (GOMES et al. 2021, p. 3).

Nesse sentido, a reivindicação pelo direito a oportunidades educacionais e mais especificamente ao acesso ao ensino superior pela população negra estava no cerne das

discussões desde a Convenção Nacional do Negro Brasileiro, com duas reuniões em 1945 e 1946, que gerou o documento “Manifesto a nação brasileira”, que dentre as diversas propostas políticas do movimento negro, “já demandava vagas e bolsas para negros e negras no ensino superior” (GOMES et al. 2021, p. 3). Seguindo a cronologia histórica dos autores no referido texto, no período da Ditadura Militar, temáticas como desigualdades sociais e raciais foram proibidas, além de opiniões políticas e posicionamentos contrários ao governo. O mito da democracia racial foi amplamente difundido e o que era contrário a isso era considerado como antipatriota.

O movimento negro se reorganizou no período da abertura democrática, com reivindicações que iam contra a ideologia da democracia racial que negava o racismo na sociedade brasileira, além de reivindicações pelo direito a Educação Básica e o acesso de jovens negros ao ensino superior.

No final da década de 1980 e na primeira metade dos anos 1990 a luta do movimento negro pelo reconhecimento do racismo como um fenômeno que estrutura as relações sociais e raciais, no Brasil, continuou muito ativa. Ela foi sendo, aos poucos, aprimorada e as propostas de políticas de promoção de igualdade na educação começam a se tornar mais densas e públicas. Essa pauta foi fortalecida em diversos eventos: no centenário da abolição em 1988; em paralelo, 1987–1988, na Assembleia Nacional Constituinte; nas discussões e propostas para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação entre 1988 e 1996; na Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, em 1995. (GOMES et al. 2021, p. 4).

A aprovação de dois artigos da constituição de 1988 foram considerados como vitais nas palavras de Gomes, et al (2021) para a implementação das políticas de ações afirmativas a partir dos anos 2000. Os artigos dizem respeito ao crime de racismo inafiançável e imprescritível (Art. 5º inciso XLII) e o artigo 68 que trata do reconhecimento e da titulação das terras dos remanescentes de quilombos (BRASIL, 1988), além do reconhecimento do governo da existência do racismo no Brasil.

A Marcha Zumbi dos Palmares em 1995 foi outro evento marcante em se tratando de reivindicações pela igualdade racial através de políticas de ações afirmativas, resultando na criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) ligado ao governo, tendo como objetivo discutir políticas de valorização da população negra, servindo, por diversas vezes, na condição de conselho de políticas de ações afirmativas propostas a níveis locais e estaduais. A criação da Fundação Cultural Palmares também é citada como uma iniciativa de grande relevância nesse processo histórico de implementação das ações afirmativas, na medida em que a fundação tinha o objetivo de

promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos na formação da sociedade brasileira, além da identificação e reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos. (GOMES, et al. 2021).

A III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas que ocorreu em 2021 em Durban também foi muito significativa no processo de fundamentação das leis de ações afirmativas, principalmente as reuniões que antecederam a conferência, as quais o movimento negro esteve presente apresentando suas pautas e dados a respeito da desigualdade racial no Brasil, contribuindo para o desenvolvimento do documento oficial apresentado pelo país na conferência. “A Declaração e o Plano de Ação de Durban, resultantes da III Conferência encorajam os Estados signatários a criarem políticas de inclusão sociorracial.” (GOMES, et al. 2021, p.5).

Assim, as ações afirmativas no âmbito da educação brasileira são discutidas com mais afinco, principalmente a partir da Constituição de 1988, que assegura vários direitos às minorias e reconhece as consequências históricas sobre populações que ao longo do tempo sofreram discriminação em diversos aspectos: étnicos raciais, de gênero, por condição econômica social e entre outros. Após a legislação e a presença de grupos políticos de esquerda no governo, que articularam suas pautas as reivindicações dos movimentos sociais, muitas outras políticas foram se efetivando, de forma mais específica para grupos sociais desfavorecidos, um exemplo disso foi a criação da Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial em 2003 pelo governo do Partido dos Trabalhadores – PT, assim como a criação da lei n.º 10.639/2003 como resposta às reivindicações da inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no ensino, a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação o Parecer 03/2004 e a Resolução 01/2004 que dispõe a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER). No bojo dessas transformações e avanços em relação às políticas públicas para a igualdade racial, pode-se destacar também a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) no ano de 2004, ligada ao Ministério da Educação e que executou uma nova agenda de diversidade e inclusão social, principalmente voltada a igualdade racial.

No início do terceiro milênio, uma demanda educacional de ação afirmativa na Educação Básica, reivindicada pelo movimento negro desde os anos de 1980, foi finalmente contemplada. Em 2003, foi sancionada a Lei n. 10.639,

alterando os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. Regulamentada pelo Parecer CNE/CP n. 03/2004 e pela Resolução CNE/CP n. 01/2004, essa Lei foi novamente alterada pela de nº 11.645/08, com a inclusão da temática indígena. (GOMES et al. 2021, p. 7).

Tanto a lei n.º 10.639/2003 quanto a lei n.º 11.645/2008 mostram a importância de se ressaltar a diferença, estão estritamente relacionadas com a concepção de igualdade material, correspondente a justiça, enquanto o reconhecimento de identidades, já citado anteriormente. É o direito de ser diferente, de exercer suas culturas, viver seus modos de vida sem discriminação e desrespeito, essas leis proporcionam a oportunidade de discutir acerca da história e cultura africana, afro-brasileira e indígenas no ambiente escolar, justamente para que essas populações exerçam seus direitos de liberdade, de expressão em todos os âmbitos, inclusive no âmbito educacional, tendo suas histórias e conhecimentos afirmados e valorizados na história brasileira, indo contra a discriminação e a desigualdade étnico-racial que não se materializa apenas na desigualdade em relação ao alcance das oportunidades, mas na falta de uma maior valorização da história e cultura africana e indígena no ensino.

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (GOMES, 2012, p.100).

É nesse sentido de reparação das desigualdades históricas que foram constituídas as políticas voltadas para a diversidade, e entre elas as leis de ações afirmativas, tanto voltadas as questões étnico-raciais, de classe social, de inclusão de pessoas com deficiências, com o intuito de superação das desigualdades de oportunidades educacionais e na ânsia de promover a justiça social.

A lei n.º 12.288/2010 (BRASIL,2010), que criou o “Estatuto da Igualdade Racial” foi outra ação afirmativa por parte do estado para a população negra brasileira. O estatuto foi criado no ano de 2010, ainda no governo Lula. A criação do estatuto não está diretamente ligada a educação, mas a alcança no sentido de contribuir com políticas sociais com vistas a reparação histórica para a população negra. (SOUZA et al, 2019).

Enquanto a igualdade pressupõe formas de inclusão social, a discriminação implica a violenta exclusão e intolerância à diferença e à diversidade. O que se percebe é que a proibição da exclusão, em si mesma, não resulta automaticamente na inclusão. Logo, não é suficiente proibir a exclusão, quando o que se pretende é garantir a igualdade de fato, com a efetiva inclusão social de grupos que sofreram e sofrem um consistente padrão de violência e discriminação. (PIOVESAN, 2008, p.890).

A promoção da inclusão também é necessária para o convívio com a diferença, para a erradicação de preconceitos. A escola (educação básica) e a universidade, são ambientes de grande importância para a promoção do convívio com a diversidade, haja vista que são ambientes formativos, tanto no sentido do conhecimento científico, quanto no sentido de formação para uma vida em sociedade. “As ações afirmativas devem ser compreendidas não somente pelo prisma retrospectivo – no sentido de aliviar a carga de um passado discriminatório –, mas também prospectivo – no sentido de fomentar a transformação social, criando uma nova realidade.” (PIOVESAN, 2008, p.890).

A Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial prevê, no artigo 1º, parágrafo 4º, a possibilidade de “discriminação positiva” (a chamada “ação afirmativa”), mediante a adoção de medidas especiais de proteção ou incentivo a grupos ou indivíduos, com vistas a promover sua ascensão na sociedade até um nível de equiparação com os demais. As ações afirmativas objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, entre outros grupos. (PIOVESAN, 2008, p.890).

Diante disso, também podemos citar, no bojo das políticas de ações afirmativas, a lei n.º 12.990, de 9 de junho de 2014 que “reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal.” (BRASIL, 2014). Essa se constitui como mais uma política pública para a diversidade com intuito de superar as desigualdades étnico-raciais presentes na sociedade brasileira. Uma política de muita polêmica que foi questionada se realmente se enquadrava como constitucional, tendo em vista o Art. 5º da Constituição Federal que ressalta a igualdade de todos perante a lei. Porém, após julgamento do Superior Tribunal Federal que julgou em 2017 a Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC) em favor a lei n.º 12.990/2014, ficou afirmado que a lei não se tratava de um ato inconstitucional, tendo em vista os objetivos fundamentais da República, presentes na constituição, no Art. 3º que incluem a construção de uma sociedade livre, justa e igualitária; a erradicação da pobreza; o desenvolvimento nacional; redução das desigualdades sociais e regionais, dentre outros,

que foram utilizados na decisão do STF para assegurar a constitucionalidade da lei. (IBGESP,2021).

Como destaca Azevedo (2013, p. 140) “Se todos são tratados igualmente pelo Estado (direito igual), a desigualdade permanece.” Se os estudantes desfavorecidos socialmente, forem tratados com igualdade perante as oportunidades educacionais, terão menos chances de alcançar o sucesso acadêmico, pois já iniciam o processo com dificuldades, interferindo em seus desempenhos educacionais.

Faz-se necessário combinar a proibição da discriminação com políticas compensatórias que acelerem a igualdade enquanto processo. Isto é, para assegurar a igualdade não basta apenas proibir a discriminação, mediante legislação repressiva. São essenciais as estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais. (PIOVESAN, 2008, p.890).

As estratégias promocionais que estimularam a inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais e até mesmo o debate acerca dessas questões no âmbito do ensino, foram justamente essas até aqui citadas. A lei n.º 12.711/2012; lei n.º 10.639/2003; lei n.º 11.645/2008; lei n.º 12.288/2010; lei n.º 12.990/2014 e entre outras, tensionam a uma maior justiça social e igualdade étnico-racial no que concerne aos direitos sociais. Essas leis causaram transformações no trato com a questão da diversidade no âmbito das políticas públicas e em outros âmbitos da vida social, política e jurídica, um exemplo é a própria lei n.º 11.645/2008 que acarretou mudanças no âmbito educacional e curricular e instituiu modificações na forma como abordar a diversidade étnico-racial no ensino e é sobre essa questão que trataremos na sessão seguinte.

1.3 A lei n.º 11.645/2008 e a Educação das Relações Étnico-Raciais

A lei n.º 11.645/2008 se constrói no intuito de se contrapor a dominação do arbitrário cultural que foi imposto ao longo do tempo, com o objetivo de dar visibilidade a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no ensino como mais um instrumento de luta contra o racismo e a discriminação. Não se trata de simplesmente ensinar acerca da constituição da sociedade em diversas culturas, não se trata de citar, de saber sobre a existência, mas se trata de aprender, reconhecer a contribuição dessas culturas e de seus conhecimentos para a formação da história da nação brasileira, ensinar sobre suas histórias de luta e organização contra a discriminação racial, suas

contribuições para a história e cultura brasileira e entre outros aspectos que tornam o ensino acerca dessa temática relevante e necessário para a sociedade.

Outro ponto importante que deve ser destacado acerca da questão étnico-racial no ensino, é a importância de uma “mudança paradigmática”, como destaca Gomes (2012). Não se trata de “acrescentar” mais disciplinas a grade curricular para falar sobre a valorização da história e cultura africana e indígena para o Brasil, mas dar outros direcionamentos aos conteúdos já evidenciados nos currículos, destacar a existência de outros conhecimentos, modos de vida e crenças tendo como foco a desconstrução de preconceitos e estereótipos que ao longo do tempo foram criados em relação a esses grupos sociais, trata-se de educar para relações étnico-raciais respeitadas, valorativas e de reconhecimento da diversidade histórica e cultural presente na configuração da nação brasileira.

A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. No entanto, devemos ir mais além. (GOMES,2012, p.104).

É importante ressaltar que a lei não é o próprio processo de descolonização dos currículos, mas faz parte desse processo que tem outros aspectos envolvidos. A lei faz parte desse processo no sentido que busca “dar voz” a outros conteúdos, a outros conhecimentos que não só o conhecimento Norte europeu. Além de reconhecer esses outros conhecimentos e culturas, ela reivindica o ensino a respeito dessas culturas silenciadas e invisibilizadas na história e no currículo, mais especificamente, a cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. (GOMES,2012, p.107).

Combater esse paradigma de “superioridade racial”, que foi imposto desde a chegada dos colonizadores a América, faz parte de uma luta que abrange todas as instâncias da sociedade, principalmente o ensino, que a partir de reivindicações de movimentos sociais, como o Movimento Negro Organizado, passou por processos de

transformação em suas diretrizes curriculares, e a criação de dispositivos legais para que a temática racial estivesse presente nas instituições de ensino de todos os níveis. Esses dispositivos também confirmam a necessidade urgente de uma educação das relações étnico-raciais, assim como explica como esse processo deve se desenvolver, juntos com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que afirmam e orientam o desenvolvimento de uma educação antirracista.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP n.º 3 de 2004 é um desses documentos. Foi instituído para regulamentar a alteração feita na lei n.º 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela lei n.º 10.639/2003. O parecer trata sobre orientações, normas, determinações para a educação das relações étnico-raciais, principalmente voltadas para a cultura africana e afro-brasileira.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (BRASIL, 2004, p.2).

Além de outras questões, o Parecer também faz uma reflexão sobre a educação das relações étnico-raciais, ressaltando a importância da cooperação de uma série de fatores e indivíduos para a inclusão da temática racial no ensino, destacando que é necessário vários aspectos para que isso ocorra de forma efetiva, necessitando de ações que vão desde a oferta de um ensino de qualidade, dentro de uma perspectiva antirracista e de desconstrução de preconceitos, até a articulação de toda a sociedade, escola, movimentos sociais, governo e entre outros sujeitos que contribuam para a mudança paradigmática no âmbito educacional.

A educação das relações étnico-raciais, busca proporcionar o entendimento da diferença, da diversidade na sociedade brasileira, a desconstrução do imaginário de superioridade da cultura europeia em relação a outras culturas e povos como africanos, afro-brasileiros, indígenas e asiáticos. Busca também a formação de uma sociedade democrática, que respeite as diferenças estéticas, culturais, religiosas, de costumes e compreensão do mundo. O parecer destaca todos esses aspectos como importantes para o combate ao racismo e a implementação das políticas de reparação racial no território brasileiro. “Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto

conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.” (BRASIL, 2004, p.6).

Outro aspecto destacado é a importância da articulação das escolas com os movimentos sociais, com aqueles que têm experiência na luta antirracista, esse aspecto contribui para um ensino que de fato esteja dentro de uma perspectiva educacional de combate ao preconceito e a discriminação racial.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2004, p. 6).

Pensar na escola como isenta de se posicionar e discutir a temática racial, por causa da existência dos movimentos sociais e estudiosos da temática, é um equívoco, tendo em vista que a escola é uma instituição responsável pela educação de “todos” os cidadãos, dessa forma, se posicionar politicamente é um dever dessa instituição (BRASIL, 2004), além de que a luta contra o racismo e a discriminação deve ser de todos e todas cidadãs e cidadãos, brancos, negros, indígenas, e entre outros, todos e todas devem ter o compromisso de combatê-lo, inclusive os educadores e educadoras, responsáveis por conduzir a construção do conhecimento.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004, p.7).

Gomes (2021) destaca que a educação das relações étnico-raciais para além de afirmação da identidade negra na sociedade, deve também trabalhar na perspectiva de educar a população branca sobre o reconhecimento de seus privilégios fundamentados na branquidade, o compromisso com o combate às desigualdades raciais, o comprometimento com a luta pela igualdade de oportunidades educacionais e raciais, o desenvolvimento de uma postura antirracista frente as situações de desigualdade racial vivenciadas pela população negra.

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p.8).

Para além da garantia de vagas para a população negra nos bancos das escolas, a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana está fundamentada no objetivo de valorizar a história e identidade desse grupo social, como uma política de reparação dos danos causados pelo silenciamento e exclusão da população afro-brasileira e africana em todos os âmbitos sociais, inclusive no ensino. (BRASIL, 2004).

O estudo da história e cultura da população negra busca a valorização desse povo na construção da sociedade brasileira, dessa forma, visa debater a temática racial de forma a desenvolver um ensino voltado a formação de indivíduos que pensem e ajam de forma democrática na sociedade, ou seja, formar cidadãos que lutem por seus direitos, que reconheçam suas raízes históricas e raciais, que promovam a valorização desses aspectos na sociedade e que sobretudo reconheçam esses direitos a outros indivíduos.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. (BRASIL, 2004, p. 8).

O foco da educação das relações étnico-raciais está em proporcionar nos ambientes de ensino, de todos os níveis e modalidades, a experiência de se trabalhar na perspectiva da diversidade, com foco no combate ao racismo. Não significa a negação do conhecimento científico, mas uma abertura para o conhecimento de outros saberes, de outras formas de enxergar o mundo, a natureza, os aspectos da espiritualidade e principalmente levar os indivíduos a respeitarem os que pensam e vivem diferente de seus costumes, de suas configurações de família, que têm opiniões diferentes das suas.

A educação das relações étnico-raciais busca, nesse sentido, a quebra desse ciclo do racismo na sociedade, promovendo e capacitando, por meio do conhecimento, indivíduos que reconheçam situações que caracterizam o racismo estrutural na sociedade e procurem combatê-las, além de orientar outros indivíduos que não tenham

entendimento ou não reconheçam a complexidade da questão racial, educando assim a todos os grupos étnico-raciais que constituem a sociedade brasileira.

Tratar a questão racial e realizar o combate ao racismo na sociedade, na escola básica e na universidade não é uma tarefa fácil. [...] Trata-se de um processo no qual estão em jogo a formação das identidades raciais, desde a infância, construídas no contexto do racismo. Mexemos com os processos complexos de formação das identidades sociais, raciais, com as hierarquias de poder, com o racismo estrutural e epistêmico e as desigualdades raciais e econômicas. Tudo isso indaga a nossa identidade profissional como docentes e pesquisadores (as): Como capacitar-nos para uma tarefa pedagógica, política e acadêmica tão complexa? (GOMES, 2021, p.449).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER), contidas na Resolução CNE/CP nº 1/2004, também auxiliam no entendimento da urgência da questão étnico-racial no ensino, além de traçar orientações para os sistemas de ensino acerca do ensino a respeito da temática étnico-racial.

Ciente das desigualdades e discriminações que atingem a população negra, convicto de sua função mediadora entre o Estado, sistemas de ensino e demandas da população na sua diversidade social, étnico-racial, o Conselho Nacional de Educação (CNE) interpretou as determinações da Lei 10.639/2003 que introduziu, na Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana. E, ao orientar a execução das referidas determinações, colocou, no cerne dos posicionamentos, recomendações, ordenamentos, a educação das relações étnico-raciais. (SILVA, 2007, p.490).

As Diretrizes constituem em “orientações” a serem seguidas pelas instituições de ensino. Muito além de simples orientações, constituem “fundamentos” para o planejamento e avaliação da educação, que em conformidade com a lei n.º 10.639/2003 contribuem para a inclusão nas instituições de ensino, de conteúdos e discussões acerca da temática racial.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004, p. 1).

Tornar o ambiente de ensino um local intercultural, proporciona discussões que atentem aos direitos humanos para todas as pessoas, independente da cultura, religião, gênero e orientação sexual. Desenvolve um ambiente de respeito e escuta do outro, de suas histórias e indagações, além do desenvolvimento de trocas de saberes, de

descobertas sobre o outro e seu modo de ver e entender o mundo em vários aspectos. É evidente que isso só acontecerá se o professor e a escola como um todo, estiverem voltados a trabalhar nessa perspectiva. Trata-se de um trabalho em conjunto, que requer atenção e cuidados para que de fato possa ocorrer uma desconstrução de preconceitos, que muitas vezes já estão formados no imaginário dos indivíduos. A troca de saberes, experiências, a prática da pesquisa, interação e diversificação de conhecimentos pode auxiliar nesse processo de descolonização, não só dos currículos, mas dos ambientes e instituições de ensino.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (BRASIL, 2004, p.1).

Um outro avanço e também conquista que pode ser ressaltada dentro das Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-Racial, é destacada no parágrafo dois do Art. 2º, que se relaciona com o reconhecimento da diversidade cultural da sociedade brasileira, reconhecer a existência tanto da cultura europeia como da asiática, afro-brasileira e indígena na formação da sociedade brasileira, esse aspecto fortalece o que já foi evidenciado anteriormente: a descolonização dos currículos, a descentralização de um único conhecimento, de uma cultura padronizada e homogênea na sociedade, valorizando a pluralidade de histórias, conhecimentos e modos de vida que fazem parte das raízes da nação brasileira. Esse aspecto confronta o mito da democracia racial que procurou disseminar a ideia de homogeneidade na sociedade brasileira, mascarando as diferenças, silenciando as diversas manifestações sociais com o intuito de apagar a história pluriétnica da construção da sociedade brasileira, além da opressão e luta vivenciada pelas populações que foram silenciadas e consequentemente suas contribuições culturais em todos os âmbitos da sociedade, numa perspectiva de branqueamento da população.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004. (BRASIL.2004, p. 1)

É de extrema importância que todos os atores envolvidos no processo de ensino estejam comprometidos e bem orientados para trabalharem com as questões étnico-raciais, do contrário, a ausência de orientação e sobretudo acompanhamento do trabalho desenvolvido, pode provocar a disseminação de ainda mais preconceitos nas instituições de ensino. Como já debatido anteriormente, a educação escolar e também acadêmica no nível das universidades, abrange a Ação Pedagógica (AP), que pressupõe a imposição de um arbitrário cultural dominante, consequência da própria luta de classes na estrutura da sociedade. Se essa Ação Pedagógica ainda estiver enviesada pelos parâmetros eurocêntricos, disseminando estereótipos ou desconhecendo a temática racial nas instituições de ensino, continuará contribuindo para a imposição de um “arbitrário” cultural excludente da diversidade cultural e disseminador de preconceitos raciais.

Na história da América Latina e sobretudo do Brasil, a carga da colonialidade europeia ainda é muito presente na cultura, no conhecimento e nas relações sociais. Entre um dos vários aspectos dessa colonialidade, estão os estereótipos que foram construídos em relação à cultura afro-brasileira e indígena, herança da classificação da população pela ideia de raça. Como destaca Silva (2007, p. 501):

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações de sistema mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial.

Sendo assim, é necessário a compreensão de que a educação, seja ela nas escolas ou nas universidades, também carrega essa marca colonial, que há muito vem sendo combatida, através dos movimentos negro e indígena, com uma maior atuação do movimento negro, por isso se faz importante o devido cuidado no trato da questão racial no ensino, para que de fato a discriminação, o racismo, os estereótipos, possam ser combatidos e não ainda mais reproduzidos na sociedade, contribuindo para esse caráter colonial europeu nas instituições de ensino.

Um aspecto que por vezes se torna polêmico e em muitos casos, base para argumentos de abstenção em relação ao ensino da temática racial, pode ser destacado no parágrafo 3º, onde é ressaltado que “O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da lei n.º 10.639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.” (BRASIL, 2004, p.2). O fato de se ter apenas os componentes de Educação

Artística, Literatura e História do Brasil citados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial e também na lei n.º 10.639/2003 não tira a responsabilidade dos outros componentes curriculares de também incluírem a temática racial em suas grades curriculares, até porque, na própria lei n.º 10.639/2003, no parágrafo 2º do Art. 26 – A, também está escrito que “os conteúdos referentes à História e cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de **todo** o currículo escolar [...]” (BRASIL, 2003 [s.p.]. grifo nosso.). Dessa forma, destacando também a responsabilidade dos demais componentes curriculares em trabalhar as temáticas étnico-raciais em seus conteúdos.

A escola e a universidade, além de serem ambientes que preparam indivíduos para o mercado de trabalho, para serem profissionais das diversas áreas, também são ambientes de convívio social. A escola sendo um dos primeiros contatos com o ambiente extrafamiliar dos indivíduos, necessita ser um espaço de debate das questões sociais, de compartilhamento de saberes e experiências, na busca em formar um indivíduo na sua completude profissional e cidadã. A universidade, responsável por formar indivíduos que irão atuar diretamente no mercado de trabalho e também responsável por formar professores, pesquisadores, jornalistas, médicos, advogados e tantas outros profissionais que atuam diretamente no atendimento ao público e convívio social, mais do que qualquer outro espaço, necessita levantar debates, conscientização, luta, contra a discriminação racial, contra o racismo e discursos de ódio, também precisa ser um espaço de compartilhamento de saberes e experiências, de reivindicações e valorização da diversidade tanto na questão racial, como cultural, religiosa, de gênero, de classe social e entre outros.

É nesse sentido que também indagamos acerca da formação de professores. Como os profissionais que atuarão diretamente com o ensino nas salas de aulas e, por lei, trabalharão com a questão étnico-racial, têm sido preparados para essa questão, e em especial os discentes do curso de Licenciatura em Geografia da Ufac? Como o curso tem se articulado para desenvolver um ensino que prepare os licenciandos para trabalharem em uma perspectiva de educação das relações étnico-raciais a partir do ensino de Geografia, tendo em vista as possibilidades que esta oferece a partir de suas temáticas que envolvem diversos aspectos sociais, como migração, formação populacional, território, globalização, formação territorial e populacional brasileira e muitas outras questões, que de certa forma proporcionam discussões acerca da temática étnico-racial?

CAPÍTULO 2

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, NO ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O objetivo desse capítulo é discutir a temática da educação das relações étnico-raciais no currículo da Educação Básica, mais precisamente os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além da questão étnico-racial no ensino de Geografia e algumas considerações sobre a formação de professores e sua importância para o desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais. Diante disso, inicia-se com o debate acerca da educação das relações étnico-raciais e a abertura da Geografia para o desenvolvimento dessa perspectiva, tendo em vista que todos os componentes curriculares devem trabalhar a temática étnico-racial, conforme evidenciado na lei n.º 11.645/2008, no Parecer CNE/CP n.º 3 de 2004 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e ensino de história e cultura Africana e Afro-brasileira (DCNERER).

Sendo assim, é investigado no Currículo de Referência Único do Acre, do Ensino Fundamental e Ensino Médio, objetivos, conteúdos e propostas de atividades que tensionam, de forma direta e indireta a discussão acerca da temática étnico-racial e a possibilidade de desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais na disciplina.

O Currículo de Referência Único do Acre trata de um documento que rege as aprendizagens a serem construídas pelos estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo do Acre apresenta a parte comum, a nível nacional de aprendizagem em cada etapa do ensino, e a parte diversificada, ou seja, com especificidades do estado do Acre, aspectos de interesse local e regional para se trabalhar com os estudantes.

A formação inicial de professores também será evidenciada a partir desse capítulo, a partir da discussão da importância do desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais nessa etapa da formação de docentes, tendo em vista o campo de atuação desses profissionais que é a Educação Básica e a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nesse nível de formação, sendo necessário também que a formação de professores e mais especificamente a formação

de professores de Geografia preparem os discentes para trabalhem essas questões em suas práticas de ensino.

Dessa maneira, o trabalho caminha para a reta final, que é de investigação, exploração, observância e registro das ações realizadas no curso de Licenciatura em Geografia da Ufac, em relação a temática étnico-racial, etapa desenvolvida no terceiro capítulo desse trabalho.

2.1 Educação das relações étnico-raciais e o ensino de Geografia

No Brasil, há uma rica diversidade cultural, pelo histórico de formação do país, que envolve contribuições de colonizadores europeus, africanos, dos povos indígenas que já habitavam o território no período da colonização e entre outros povos. Nesse sentido, Munanga (2015) defende a diversidade, sobretudo no âmbito educacional, tendo em vista o histórico de silenciamento do debate racial no Brasil pelo mito da democracia racial. Segundo o autor, é necessário se falar e defender a respeito da diversidade para a construção de uma “cidadania duradoura e verdadeira.” (MUNANGA, 2015, p.22).

Nesse sentido, o autor pontua que se faz necessário ensinar a partir da história real de negros e negras no Brasil, do histórico de silenciamento e de suas contribuições para a cultura e formação brasileira. Defende também que é a partir de sua história que um povo constrói sua identidade. Por isso a importância das leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 no âmbito educacional, pois implementam a inclusão da história e da cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas no ensino, de forma a conhecer a respeito desses povos, um resgate da história que foi silenciada e negada e da cultura que foi subalternizada pela exaltação da cultura e perspectiva eurocêntrica.

A questão da diversidade étnico-racial no ensino, contribui tanto no sentido de construção da consciência étnico-racial para o reconhecimento dos processos de discriminação, históricos e atuais, quanto no sentido de promover a socialização das diferenças, em busca de igualdade racial na sociedade. Munanga (2015) pontua que problematizar a situação de negros e negras antes e após a abolição da escravidão, não só abordando esse acontecimento, mas conhecendo a situação em que esses povos viviam, mesmo após sua promulgação, faz parte de uma perspectiva que dá voz a história desses povos no território brasileiro, indo contra o silenciamento, a marginalização dessa história, ligada ao mito da democracia racial, uma tentativa de

disseminar a perspectiva de que no Brasil não existe racismo e nem discriminação por conta da miscigenação racial, sendo todos “povo brasileiro”.

Esse aspecto também se aplica ao ensino a respeito das populações indígenas, conhecer a respeito do passado, das lutas de resistências dessas populações no território brasileiro, em contrapartida as ações de destruição de suas culturas e mudanças de seus modos de vida, suas contribuições para a cultura brasileira e o passado de perseguição, a reprodução de suas tradições, fazem parte de uma educação das relações étnico-raciais, que privilegia a real história das populações negras e indígenas na formação do país. Uma questão a ser pontuada, envolve a compreensão dessas histórias, dos africanos, afro-brasileiros e indígenas no Brasil, como pertencentes da nossa história, no sentido de que uma educação das relações étnico-raciais envolve a compreensão de que todo esse passado brasileiro, sem silenciamentos, sem marginalização, propicia a luta contra a perspectiva homogeneizadora, baseada no mito da democracia racial e a valorização da diversidade histórica que compõe a formação da sociedade brasileira. Representa uma história muitas vezes não formal e difundida pelos variados meios informativos e documentais.

Ainda sobre a educação das relações étnico-raciais, Petrolina da Silva (2007), comenta que esta tem por alvo a formação de cidadãos empenhados em promover condições de igualdade perante o exercício de direitos. Tem o objetivo de transformar as relações sociais a partir da desconstrução de preconceitos e rompimento de hierarquizações fundamentadas nas diferenciações étnico-raciais. Envolve a formação de homens e mulheres atuantes na sociedade e que principalmente compreendam e valorizem a diversidade a partir do respeito e garantia de políticas que contemplem a todos. A autora também destaca que o processo de ensino e aprendizagem é permeado por “trocas de significados” (SILVA, 2007, p.491) com diferentes pessoas, dessa forma, tratar sobre os processos de ensino e aprendizagem é trabalhar com identidades, com diferenças culturais, com choques entre conhecimentos e jeitos de ser e viver. (SILVA,2007).

Nesse sentido, se faz importante o cuidado e responsabilidade em se trabalhar com as questões étnico-raciais no ensino, entendendo também como um campo de luta, de relações de poder e, por isso, a necessidade de assegurar que a diversidade seja valorizada, em uma perspectiva de combate ao preconceito e a hierarquização de culturas, histórias e conhecimentos.

Como se vê, é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. (SILVA,2007, p.492-493).

É nesse sentido que se estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, de acordo com o que aborda o Parecer CNE/CP n.º 3/2004 e a Resolução CNE/CP n.º 1 de 2004, como forma de implementação da educação das relações étnico-raciais nas instituições de ensino de diferentes graus, além de serem (o parecer e a resolução citados anteriormente), instrumentos de avaliação e supervisão da implementação dessa política nos ambientes de ensino. (SILVA,2007).

A educação das relações étnico-raciais, entre outras questões, tem por objetivo descolonizar as práticas educacionais, combater a colonialidade do saber fundamentada no etnocentrismo do conhecimento europeu, contribuindo assim para a luta contra o racismo, buscando a construção de um conhecimento plural e valorativo da diversidade. Sobre essa questão, Oliveira e Candau (2010) destacam os trabalhos produzidos pelo grupo Modernidade/Colonialidade que desenvolvem estudos no sentido da crítica não só a colonização, mas também a colonialidade, marca do colonialismo em sociedades como as africanas, afro-brasileiras e indígenas, numa perspectiva de não apenas trabalhar com um olhar voltado a exploração capitalista dessas sociedades, mas a negação e subalternização da existência, do conhecimento, do saber, dos modos de vida de populações não europeias.

Os autores evidenciam alguns conceitos centrais trabalhados por intelectuais desse grupo como importantes para a compreensão da questão racial e o desenvolvimento de relações étnico-raciais transformadas por esse olhar sobre a diversidade desarraigado do etnocentrismo europeu.

Nesse contexto, localizamos a produção do grupo “Modernidade/Colonialidade”, formado por intelectuais de diferentes procedências e inserções, que busca construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos. Consideramos as contribuições desse grupo de especial relevância e originalidade, apresentando potencial instigante para a reflexão sobre interculturalidade, relações étnico-raciais e educação, no

contexto atual do continente latino-americano e, especificamente, no nosso país. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.16).

O colonialismo e a colonialidade, já abordados no primeiro capítulo, foram dois conceitos destacados por Oliveira e Candau (2010) e discutidos pelos autores Aníbal Quijano e Nelson Maldonado Torres, integrantes do grupo de pesquisa Modernidade/Colonialidade. Na perspectiva desses intelectuais, o colonialismo se caracteriza por um padrão de exploração e dominação e a colonialidade se caracteriza como um padrão de poder advinda do colonialismo, que impõe um padrão de conhecimento, de cultura, trabalho, subjetividade ao colonizado, mantendo-se constante até mesmo após o colonialismo, nas relações sociais, na valorização de apenas um conhecimento e cultura, na organização social e política, na religião e entre outros aspectos. Sendo, a educação das relações étnico-raciais, um instrumento para transformar essa realidade a partir da pluralidade e valorização de conhecimentos e culturas outras que não só a imposta pela colonialidade.

Assim, o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que esses autores mostram é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18).

A colonialidade se fundamentou no conceito de raça para a subalternização de outros povos não europeus, para além da classificação para a posição na divisão social do trabalho, também se constituiu como uma classificação do saber, da cultura, do conhecimento dos povos colonizados, “negando o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertenciam a ‘outra raça’” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 20).

Nesse sentido, a educação das relações étnico-raciais busca a valorização de conhecimentos, histórias e culturas antes negadas e invisibilizadas pelo histórico de subalternização e silenciamento, em decorrência da desvalorização de povos e culturas não europeias e da classificação racial das sociedades, operando assim na desconstrução dos estereótipos de inferioridade em relação a história e cultura das populações afro-brasileiras e indígenas através de um ensino intercultural.

Se a colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico (ou seja, a cultura, as ideias e os conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora, que se busca imitar), impondo a colonialidade do saber sobre

os não-europeus, evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa [...]. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 21).

Seguindo nessa perspectiva de crítica à colonialidade, desenvolvida pelo grupo de estudo e pesquisa Modernidade/Colonialidade, Oliveira e Candau (2010) evidenciam o conceito de “colonialidade do ser”, que se caracteriza com o que já foi abordado no primeiro capítulo, com relação a imposição de uma nova identidade aos povos colonizados, a identidade racializada, negando suas manifestações identitárias, suas crenças, suas línguas, seus modos de vida, negando a humanidade das populações colonizadas por não viverem segundo os padrões coloniais europeus. Diante disso, os autores prosseguem a discussão destacando as influências desse grupo de estudo e pesquisa na educação através da crítica a modernidade e colonialidade, pensada e imposta através da Europa, pontuando as movimentações desses estudos para a promoção de um projeto de emancipação epistêmica, que não só pense o conhecimento e a modernidade a partir da racionalidade europeia, mas valorize as diferentes formas de produção de conhecimento e coloque em evidência a questão da geopolítica do conhecimento, ou seja, discuta a estratégia europeia de universalização do conhecimento e a negação ou inferiorização de outros.

A partir dessa crítica à modernidade europeia, fundamentada na colonialidade, que Oliveira e Candau (2010) destacam o conceito de “diferença colonial”, desenvolvido por outro intelectual do grupo de estudo e pesquisa Modernidade/colonialidade, Walter Mignolo. Esse conceito se caracteriza pela valorização de conhecimentos inferiorizados pela imposição da modernidade europeia, com olhar para autores, pesquisadores e conhecimentos de outros lugares do mundo, sobretudo aqueles da América Latina, na perspectiva de descentralização do conhecimento. Outros conceitos centrais nos estudos do grupo de pesquisa e que são interessantes para relacionarmos com a educação das relações étnico-raciais são os conceitos de: pensamento-outro, decolonialidade, pensamento crítico de fronteira e interculturalidade. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Esses conceitos se relacionam, em se tratando de processos educativos, desatrelados da lógica da colonialidade europeia. O “pensamento-outro”, parte da possibilidade de pensar a partir da descolonização, ou seja, pensar a partir de conhecimentos negados e invisibilizados na história, mas não só pensar a partir desses

conhecimentos, mas questionar criticamente a negação e a subalternização, não só de conhecimentos, como de culturas e modos de vida não europeus, entre eles os afro-brasileiros e indígenas. “Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

Esse processo desencadeia a construção de um conhecimento pautado na “diferença colonial”, conceito citado anteriormente, que parte de perspectivas antes invisibilizadas ou negadas pela força da colonialidade, o que põe em discussão também a interculturalidade, como uma nova forma de conceber a construção do conhecimento a partir de várias perspectivas e formas de viver e enxergar o mundo, fundamentando assim a construção do “pensamento-outro”, não privilegiando apenas uma forma de entender e conceber o conhecimento e as relações que se desencadeiam na existência, mas compreendendo e pondo em prática novas formas de entendimento da realidade e da construção do conhecimento.

Diante disso, Oliveira e Candau (2010) apresentam o conceito de “pensamento crítico de fronteira”, que se relaciona com a constante crítica a colonialidade e mudança de perspectiva de pensamento e conhecimento a partir da diferença colonial, não se trata de construir uma sociedade ideal, mas o constante questionamento as bases que sustentam a colonialidade na sociedade e consequentemente a transformação dessas bases através da introdução de novas histórias e novas formas de pensar.

A educação das relações étnico-raciais abrange a perspectiva de todos esses conceitos, no sentido de estar envolvida em um contexto de valorização de conhecimentos e histórias negadas pelo etnocentrismo cultural e do saber, trabalhando assim a partir da diferença colonial, que se relaciona com a decolonialidade, ou seja, dar espaço para a construção de pensamento desatrelado da lógica eurocêntrica, o que nos leva ao conceito de pensamento-outro, a partir da valorização das demais formas de construção do conhecimento e de modos de vida que, por força da colonialidade, foram inferiorizados, dando margem assim a criação de novas perspectivas de questionamento e de formas de pensar a construção do conhecimento diferente da lógica etnocêntrica colonial, caracterizando assim o pensamento crítico de fronteira, tensionando para articulação de variadas perspectivas de entendimento e apreensão da realidade, trabalhando a partir da interculturalidade.

É nesse sentido de construção de um conhecimento que valoriza a diversidade e promove a interculturalidade a partir da decolonialidade do saber, que se faz importante

abordar o ensino de Geografia e as possibilidades de abertura desta área de conhecimento e disciplina escolar, a educação das relações étnico-raciais. A Geografia possui uma gama de temáticas que envolvem questões ligadas ao meio físico/natural, aos processos que envolvem a lógica da natureza e temáticas que abordam as questões sociais como: migrações, globalização, desigualdade social, processos urbanos, questões de ordem econômica, regionalização, disputas territoriais, e entre outras, que, de certa forma abrem espaço para a discussão da questão racial não só a nível de Brasil, mas a nível mundial.

Porém, é necessário salientar que, a Geografia escolar brasileira em seus primórdios, esteve atrelada a questões descritivas do território brasileiro, com base em uma visão e ideologia europeia, tendo em vista o histórico da colonização portuguesa e com início da difusão do saber institucionalizado, a partir das missões religiosas dos padres Jesuítas. A geografia escolar esteve atrelada a construção de uma nacionalidade, ao conhecimento, por parte da elite, do território brasileiro, embasada na construção do conhecimento feita por estudiosos e viajantes europeus para e a partir do seletivo grupo da elite brasileira. Diante disso, a construção dessa nacionalidade, principalmente no período da “modernização” a partir do Brasil império, não incluía a história, a cultura, a contribuição de povos como africanos, afro-brasileiros e indígenas, mas sim o apagamento desse histórico na construção nacionalidade brasileira.

De fato, o pensamento geográfico esteve presente nos debates sobre a natureza físico-climática do território, a adaptação do indivíduo ao meio, as características raciais dos habitantes, e as possíveis consequências desses aspectos sobre a formação social do povo brasileiro. (MACHADO, 2000, p. 310).

A questão racial sempre esteve no bojo do conhecimento geográfico na história da Geografia no Brasil e repercutiu também na geografia escolar brasileira, tendo bases de um pensamento geográfico racista, mas que na verdade só acompanhou o pensamento científico da época, atrelado principalmente a uma visão eurocêntrica do mundo, de valorização do conhecimento, da cultura e povo europeu, difundindo assim, não só um sistema econômico, o capitalismo, para outras nações, como a forma de ver e enxergar o mundo através do colonialismo, caracterizando assim a colonialidade do ser e do saber, aspectos já discutidos anteriormente.

Desenvolver essas temáticas na perspectiva de uma educação das relações étnico-raciais envolve trazer para o âmbito dos debates desses temas a questão da

colonialidade, não só enfatizando os processos de dominação e exploração de sociedades, o colonialismo e a expansão do domínio europeu pelo processo moderno/colonial, mas evidenciar as consequências disso para as relações sociais e raciais, para aspectos econômicos, para as desigualdades de oportunidades, para a questão urbana, para a divisão social do trabalho e muitas outras questões.

Um ensino de Geografia que busca promover a educação das relações étnico-raciais, também leva a questionar as bases que fundamentam o conhecimento geográfico, no sentido de valorização de outras perspectivas em relação a evolução histórica da Geografia, não só aquelas centradas na perspectiva europeia, mas que valorizam a construção do pensamento geográfico em outras sociedades, dando visibilidade a conhecimentos-outras antes silenciados. Leva a valorização da diversidade étnico-racial da população brasileira, mas sobretudo evidencia os processos de lutas de movimentos sociais, especialmente negros e indígenas, a discussão dos processos de classificação racial que deram base para o racismo estrutural na sociedade, numa perspectiva de desenvolver um ensino de Geografia atento as questões étnico-raciais e um instrumento de luta contra o racismo a partir da atenção dada a essa questão dentro desse componente curricular não só na escola como também no âmbito acadêmico sobretudo na formação de professores de Geografia.

Nessa perspectiva, é interessante investigar no Currículo de Referência Único do Acre do Ensino Fundamental, a abertura que a Geografia possui em relação a temática racial, apenas para título de observância do que já vem sendo discutido a respeito do ensino de Geografia como mais um instrumento de luta contra o racismo e promotor de uma educação das relações étnico-raciais. O Currículo do Acre, do Ensino Fundamental teve sua versão final publicada no ano de 2019, enquanto o Currículo referente a etapa do Ensino Médio em 2021.

O Currículo de Referência Único do Acre, do ensino fundamental, foi construído no intuito de seguir a perspectiva de uma educação comum ou básica a todos os indivíduos, além do atendimento as características intrínsecas de cada lugar, no caso o estado do Acre, sua história e cultura. Ele encontra-se dividido por áreas de conhecimento: Área de Linguagens que abrange os componentes curriculares Arte, Educação Física, Língua Espanhola, Língua Inglesa e Língua Portuguesa; Área de Matemática que abrange o componente curricular Matemática; Área de Ciências da Natureza que corresponde ao componente curricular Ciências e a Área de Ciências Humanas que abrange os componentes curriculares: Geografia e História; além da Área de Ensino Religioso. (SOUZA; ALMEIDA, 2019, p.16).

No currículo do Acre, do Ensino Fundamental, é interessante destacar algumas questões de sua parte introdutória, como os títulos específicos e sessões que tratam diretamente de assuntos relacionados ao âmbito educacional e acerca de seus espaços no currículo do estado. Esse aspecto se inicia pelo título 1.2 que fala sobre a Escola e a formação integral dos estudantes (ACRE, 2019, p.18), essa sessão trata sobre o entendimento que já vem se estendendo há três décadas, a respeito da escola ter um peso sobre o desenvolvimento de diferentes capacidades humanas nas crianças, jovens e adultos que forma, refletindo consequentemente em todas as áreas da vida dos indivíduos, para além da formação intelectual científica e para a escolha profissional.

Nesse sentido, a tarefa ética e pedagógica é oferecer todos os recursos possíveis para que os alunos não só ampliem o conhecimento do mundo, se interessem pelas diferentes áreas curriculares, valorizem suas próprias ideias e saberes, desenvolvam a curiosidade intelectual e as possibilidades de pesquisa, mas também se tornem pessoas cada vez mais humanas, mais justas, mais solidárias, mais responsáveis com o planeta, mais propositiva. O currículo escolar será, então, a forma de converter esse conjunto de ideias em propostas concretas para viabilizá-las. (ACRE, 2019, p.18).

Diante disso, os pontos 1.2.1 e 1.2.2 tratam sobre os propósitos da Educação Infantil e os propósitos do Ensino fundamental, respectivamente, conforme o compromisso de uma escola voltada para a formação integral dos estudantes (ACRE, 2019). O ponto 1.3 trata sobre o protagonismo de professores e estudantes no ensino e na aprendizagem, essa sessão aborda a necessidade de adequação pedagógica às transformações constantes no mundo, que interferem no ensino e na aprendizagem, não sendo mais o conhecimento exclusividade da escola e os alunos consequentemente vivem em uma nova realidade, tendo acesso aos mais diversos meios de informação e uma cultura e forma de se relacionar de forma interpessoal completamente diferente que antes do advento das novas tecnologias. Diante disso, a prática pedagógica deve caminhar no sentido de acompanhar essas transformações e estar relacionada com as novas habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, tanto para o próprio aperfeiçoamento da prática pedagógica, quanto para o processo de aprendizagem em sala.

O ponto 1.4 destaca os conceitos para compreender o Currículo de Referência Único do Acre. Inicia pelos direitos e objetivos de aprendizagem, que se relaciona com o que os alunos “devem saber durante a sua trajetória escolar” (ACRE, 2019, p.25); as competências e habilidades se referem, primeiro, “a capacidade de mobilizar

conhecimentos a fim de resolver problemas da vida cotidiana” (ACRE, 2019, p.25) e segundo, “o domínio sobre como resolver esses problemas reais” (ACRE, 2019, p.25).

Os outros conceitos explicados no documento são: conteúdo, que se refere há tudo o que se ensina, fazendo uma divisão destes em conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais e os objetivos, que estão diretamente relacionados com as capacidades que o aluno desenvolverá a partir dos conteúdos (ACRE, 2019). As propostas de atividades são “ações ou situações que favoreçam a aprendizagem dos conteúdos” (ACRE,2012, p.26), enquanto que as atividades de avaliação “são quaisquer atividades planejadas para avaliar se o aluno desenvolveu as capacidades (objetivos) pretendidas” (ACRE, 2019, p. 26).

O ponto 1.5 aborda a respeito de Políticas Públicas para educação de jovens e adultos, educação especial, educação rural e educação rural indígena (ACRE, 2019, p. 28), destacando alguns marcos históricos e mudanças na legislação educacional brasileira para a inclusão dessas modalidades de ensino. Um ponto interessante diante da temática desse trabalho é o ponto 1.6 que trata a respeito do lugar da cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação escolar (ACRE, 2019). Nessa sessão é destacada a importância da lei n.º 10.639/2003 para a educação a respeito da história e cultura africana e afro-brasileira, no que concerne a valorização desses povos na construção da história e cultura brasileira, suas lutas de resistência, movimentos sociais e desenvolvimento de atitudes positivas e não discriminatórias. O documento ainda destaca que, na ausência de uma plena prática pedagógica em relação a temática na escola, é preciso que se faça o uso de projetos interdisciplinares que favoreça abordagens do conteúdo a partir da lógica de diferentes componentes curriculares. A lei n.º 11.645/2008 também é citada no documento, como uma atualização da lei n.º 10.639/2003, com a inclusão do ensino a respeito da história e cultura indígena em todo o currículo da Educação Básica.

Sabe-se que todo currículo é um palco de disputa de poderes e que todo currículo é construído a partir de escolhas, por isso este currículo optou por uma busca de se desvincular do eurocentrismo que sempre se impôs ao sistema de ensino brasileiro, na tentativa de agregar nele outras histórias e outras culturas, dando assim, visibilidade e valores positivos aos povos que, juntamente com os europeus, construíram o país que temos hoje. (ACRE, 2019, p. 33).

Diante disso e da temática pesquisada, ou seja, a educação das relações étnico-raciais na formação de professores de Geografia, além do que já foi citado a respeito da

importância de uma relação entre currículo, prática escolar e formação de professores para a promoção de uma educação das relações étnico-raciais, que se faz importante realizar esse levantamento a respeito dos conteúdos, objetos de conhecimento, habilidades e propostas de atividades nos quadros organizadores da Geografia a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, para investigar a abertura desse componente curricular para o ensino acerca da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, assim como é destacado no ponto 1.6 acerca do currículo do Acre como mecanismo de promoção de igualdade racial, na ânsia de investigar se na Geografia isso realmente se confirma.

Já em sua parte introdutória na área de Geografia, o documento explicita que a “Geografia como área curricular, deve abordar o espaço no contexto da sociedade que o constrói, a partir de relações com a natureza e de relações entre os diferentes grupos sociais que o compõem.” (ACRE, 2019, p. 1586). Isso demonstra o que já foi discutido anteriormente, da Geografia como área do conhecimento que abrange questões físico/naturais e humanas/sociais, tendo em vista que as modificações no espaço geográfico ocorrem por meio das ações humanas em constante interação com a natureza. Nesse sentido, a Geografia utiliza as categorias geográficas para a compreensão desses processos de transformação no espaço geográfico como: região, território, paisagem, lugar e espaço. Ao longo dos objetivos, conteúdos e propostas de atividades essas categorias vão sendo citadas e a partir disso, a temática aqui pesquisada sendo relacionada a elas.

Como toda ciência, a geografia possui alguns conceitos-chave, capazes de sintetizarem a sua objetificação, isto é, o ângulo específico com que a sociedade é analisada, ângulo que confere à geografia a sua identidade e a sua autonomia relativa no âmbito das ciências sociais. Como ciência social a geografia tem como objeto de estudo a sociedade que, no entanto, é objetivada via cinco conceitos-chave que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território. (CORRÊA, 2000, p.16).

Nesse sentido, foram construídos quadros organizadores, com objetivos, conteúdos e propostas de atividades que dão abertura para a discussão da temática étnico-racial na Geografia, em cada ano do Ensino Fundamental, anos finais, explanados a seguir:

Quadro 1- Levantamento de objetivos, conteúdos e propostas de atividades que tensionam discussões acerca da temática étnico-racial no quadro 6º ano

Objetivos Capacidades/competências amplas	Conteúdos/Objeto de conhecimento	Propostas de atividades
Comparar modificações da paisagem e compreender a importância dos fenômenos geográficos e suas representações na vida cotidiana.	<div>Identificação de características culturais, econômicas e ambientais do espaço vivido.</div> <div>Identificação das influências culturais (permanências e transformações) no espaço vivido.</div>	<div>Paisagens naturais e antrópicas.</div> <div>A construção do espaço geográfico.</div> <div>Situações de conversa sobre o modo de viver e sentir as influências culturais que recebemos de outros povos (na alimentação, linguagem, modo de se vestir, festas etc.)</div> <div>Leitura de mapas, tabelas e gráficos sobre a formação e povoamento do Acre</div>
Reconhecer e analisar o lugar de vivência como pertencimento e identidade espacial com a paisagem.	<div>Reconhecimento e análise do trabalho de vários povos na construção do território e das paisagens brasileiras, em particular no Acre.</div> <div>Leitura de textos e imagens sobre o povoamento do Acre e os povos indígenas ontem e hoje.</div>	<div>A produção do espaço geográfico acreano.</div> <div>Formação do povo acreano.</div> <div>Leitura compartilhada de textos e mapas sobre a migração e identificação da formação do povo acreano.</div> <div>Leitura de histórias infantis sobre crianças indígenas e nordestinas na Floresta Amazônica</div>
Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos, e utilizar sistemas de orientações simples para localizar-se e deslocar-se nos	Conhecimento de sistemas de orientação construídos por outros povos (indígenas brasileiros, incas,	Os instrumentos de orientação.

diferentes espaços onde vive.	astecas, maias etc.).		
Utilizar mapas, maquetes, gráficos, tabelas e demais instrumentos de representação resultantes de diferentes tecnologias, ampliando as possibilidades de leitura dessas fontes de informação geográfica.	<p>Comparação de mapas indígenas do Acre com mapas do IBGE quanto a temas, legendas, escalas, em diferentes épocas (décadas de 1970, 1980, 1990, 2000, 2010, etc.)</p> <p>Utilização de mapas temáticos para localizar e debater sobre diferentes assuntos que envolvem o uso da terra, a população, os atributos naturais na região e do Brasil</p> <p>Análise de tabelas e gráficos sobre a população indígena brasileira ao longo da história do Brasil.</p> <p>Consulta a sites que produzem dados sobre população brasileira e dados sociais.</p>	<p>As representações do espaço geográfico.</p> <p>Mapas temáticos sobre o uso da terra, a população e atributos naturais da região e do Brasil.</p> <p>Mapas, gráficos e tabelas sobre a população indígena do Brasil e do Acre.</p> <p>População brasileira e dados sociais</p>	

Dados: Acre, (2019). Elaborado por: Souza, (2022).

A partir da análise do quadro organizador curricular de Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental (Quadro 1), é possível levantar algumas questões, como: a presença de objetivos, conteúdos e propostas de atividades de forma ampla, não necessariamente abordando de forma específica a diversidade étnico-racial a nível de Brasil e Acre. Como por exemplo, no conteúdo: “Reconhecimento e análise do trabalho de vários povos na construção do território e das paisagens brasileiras, em particular no Acre.” (ACRE, 2019, p.1667). Esse conteúdo não aborda de forma específica que povos devem ser evidenciados na construção das paisagens brasileiras, quais culturas, costumes e histórias devem ser abordados a partir desse conteúdo. Nesse sentido, se entende que o professor ou professora tem a possibilidade de explorar esse conteúdo de acordo com seu posicionamento teórico e até mesmo político, frente a possibilidade de

destaque a respeito da pluralidade étnico-racial brasileira e acreana. Pode, de forma profunda, enfatizar mais as contribuições de um povo específico, secundarizando ou até mesmo excluindo a participação de outros povos ou, pode aprofundar questões que de fato mostrem uma pluralidade cultural, histórica, de contribuição de vários povos na construção do espaço brasileiro e acreano. São muitas as possibilidades.

Diante disso, a temática étnico-racial é importante na formação inicial de professores e em específico na formação inicial de professores de Geografia, tendo em vista a abertura que a disciplina tem em evidenciar a temática através dos temas que são trabalhados na disciplina. Mesmo que postos de forma ampla, sem especificações, o professor que entende a importância de abordar o assunto e para além disso, sabe da existência da lei n.º 11.645/2008, acaba sendo um profissional mais sensível em se aprofundar na temática a partir das possibilidades dentro da disciplina.

Outras observações foram feitas e contabilizadas a partir do quadro organizador curricular do 6º ano. No quadro abaixo foi contabilizado a quantidade de objetivos que de forma direta abarcam questões étnico-raciais, ou seja, que na leitura do objetivo já é possível identificar que a temática deve ser abordada, além dos objetivos que de forma indireta tensionam discussões acerca da temática étnico-racial, esses objetivos foram selecionados mais por uma questão de observância dos conteúdos a eles atrelados do que a presença de palavras ou expressões que remetem à temática étnico-racial. Também foi levado em consideração os conteúdos que de forma direta abordam a questão étnico-racial, e aí se tem um destaque mais para a questão indígena, no quadro do 6º ano. Esses conteúdos foram classificados de acordo com as palavras usadas e os sentidos que eles empregam, ou seja, a orientação que eles dão para a discussão das temáticas na Geografia e entre elas a temática étnico-racial.

Também foi feita uma contagem dos conteúdos que de forma indireta tensionam discussões acerca da temática étnico-racial, tendo em vista a visão da autora do trabalho, nesse sentido, é preciso de uma sensibilidade do professor, de seu posicionamento frente a questão para que o assunto possa ser abordado, mesmo nos conteúdos que de forma indireta tensionam às discussões. A classificação desses conteúdos levou em conta as palavras, as expressões, os sentidos que são utilizados para descrevê-los, como por exemplo, no conteúdo: “Utilização de mapas temáticos para localizar e debater sobre diferentes assuntos que envolvem o uso da terra, a população, os atributos naturais na região e do Brasil.” (ACRE, 2019, p.1673). De forma indireta esse conteúdo tensiona para a discussão acerca da distribuição das populações indígenas

no Brasil, também no território acreano, na região norte, podendo haver comparações de maior ou menor número de populações indígenas entre as regiões, através dos mapas temáticos. Um conteúdo que envolve leitura de mapa, reconhecimento dos vários tipos de mapa e que ao mesmo tempo pode se relacionar com uma temática que envolve o estudo da questão étnico-racial a nível de Brasil e Acre. É nesse sentido que foi feita a classificação dos conteúdos que de forma indireta tensionam discussões acerca da temática étnico-racial, conforme a visão da autora da pesquisa, um olhar de certa forma distante do cotidiano de uma sala de aula, mas que pode contribuir para identificar conteúdos que podem ser usados de forma estratégica para o debate da questão racial na Geografia.

As propostas de atividades seguiram a mesma lógica de classificação dos objetivos e conteúdo. Na classificação de propostas de atividades, que de forma direta abordam a questão étnico-racial, como por exemplo, na proposta de atividade: “Leitura de histórias infantis sobre crianças indígenas e nordestinas na Floresta Amazônica.” (ACRE, 2019, p. 1668-1669). Foi levado em consideração o direcionamento da proposta, o uso de expressões e palavras que direcionam diretamente a proposta a abordar a questão étnico-racial, como no exemplo acima, que direciona a escolha de histórias infantis sobre crianças indígenas e nordestinas, que fazem parte da história de povoamento e constituição do território acreano. Em relação as propostas de atividades que indiretamente tensionam a discussão de temáticas étnico-raciais, a classificação partiu de uma compreensão da pesquisadora, do olhar mais atento para uma possibilidade de se trabalhar a temática dentro de propostas que mesmo não explicitando a temática, têm espaço para discuti-la.

Foi realizado o levantamento de outros termos e expressões para a observância de seus usos no Currículo de Referência Único do Acre, como: racismo, desigualdade étnico-racial, diversidade étnico-racial, povos africanos e povos indígenas. No quadro organizador do sexto ano, destacamos a expressão população indígena como evidenciada uma única vez na descrição de um conteúdo da área, uma exceção dentro desse quadro organizador.

No mais, os aspectos que ainda podem ser destacados a respeito do quadro organizador curricular do sexto ano, do Ensino Fundamental da área de Geografia, em relação a temática étnico-racial, é a maior incidência da temática indígena tanto nos conteúdos, quanto nas propostas de atividades e sua relação com as categorias

paisagem, lugar e espaço, da Geografia, além de temáticas relacionadas ao uso da terra, mapas temáticos, uso dos recursos naturais, população e sistemas de localização.

No quadro abaixo são evidenciadas as classificações dos objetivos, conteúdos, propostas de atividades, palavras, expressões e suas respectivas contagens em relação às suas aparições no currículo do Acre:

Quadro 2- Classificação de objetivos, conteúdos, propostas de atividades e expressões referentes a temática étnico-racial no quadro do 6º ano.

Objetivos que diretamente tensionam discussões sobre a temática étnico-racial.	0
Objetivos que indiretamente tensionam discussões sobre a temática étnico-racial.	4
Conteúdos que diretamente abordam a temática étnico-racial.	4
Conteúdos que indiretamente tensionam discussões sobre a temática étnico-racial.	5
Propostas de atividades que diretamente abordam a temática étnico-racial.	1
Propostas de atividades que indiretamente tensionam discussões sobre a temática étnico-racial.	3
Racismo	0
Desigualdade étnico-racial.	0
Diversidade étnico-racial.	0
Povos africanos.	0
Povos indígenas.	2
População indígena	1

Elaborado por: Souza (2022).

O levantamento também foi feito no quadro organizador curricular do 7º ano do Ensino Fundamental, o quadro abaixo destaca os objetivos, conteúdos e propostas de atividades que de forma direta e indireta tensionam discussões acerca da temática étnico-racial:

Quadro 3 - Levantamento de objetivos, conteúdos e propostas de atividades que tensionam discussões acerca da temática étnico-racial no quadro do 7º ano

Objetivos. Capacidades/competências amplas.	Conteúdos/ Objetos de conhecimento	Propostas de atividades.
Compreender o conceito de fronteira e suas diversas aplicabilidades: política, agrícola e ambiental e avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.	<p>Identificação de características étnico-culturais, econômicas e ambientais do Brasil e suas regiões naturais.</p> <p>Pesquisa de campo sobre territorialidade e diversidade étnico-cultural.</p>	<p>Diversidade étnico-cultural, econômica e ambiental do Brasil</p> <p>Territorialidade e diversidade étnico-cultural.</p> <p>Situações de conversa sobre o Brasil: semelhanças e diferenças, por meio de imagens ou exibição de vídeos que mostrem a diversidade étnico-cultural de usos da terra no Brasil.</p>
Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, considerando a diversidade étnico-cultural e reconhecer as regiões, suas produções e riquezas, para entender seu valor no mundo político e ambiental.	<p>Conhecimento e análise dos processos migratórios e da formação sócio espacial que deu origem a sociedade mestiça que somos.</p> <p>Conhecimento e análise sobre a influência dos fluxos econômicos e a distribuição da população no espaço brasileiro considerando os diferentes grupos étnicos que constituem o país.</p> <p>Conhecimento e análise sobre territorialidade e cultura na Amazônia.</p>	<p>Movimentos migratórios no Brasil e diversidade étnico-social.</p> <p>Movimentos migratórios no Brasil e diversidade étnico-social.</p> <p>Situação de pesquisa sobre a origem e o destino dos movimentos migratórios no Brasil, considerando os diferentes grupos étnicos, os modos de vida das populações urbanas, rurais e das populações tradicionais.</p> <p>Pesquisa sobre características das regiões brasileiras.</p>

	<p>Conhecimento e análise sobre a formação socioeconômica e territorial do Brasil (fronteiras e ocupação), buscando a compreensão dos conflitos e das tensões históricas e contemporâneas.</p> <p>Conhecimento das origens culturais e das regiões do Brasil.</p>	<p>Formação socioeconômica e territorial do Brasil</p> <p>Características das regiões brasileiras.</p>	
<p>Identificar o patrimônio sociocultural local, regional e nacional e reconhecer o direito dos povos como um elemento de fortalecimento da sociedade democrática.</p>	<p>Conhecimento do patrimônio cultural e ambiental local.</p> <p>Conhecimento das características socioespaciais e identitárias dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, povos das florestas e demais grupos sociais do campo e da cidade que vivem no Brasil.</p> <p>Seleção de argumentos que reconheçam as territorialidades como direitos legais desses povos</p>	<p>Patrimônio cultural e ambiental local.</p> <p>Características socioespaciais e identitárias de povos tradicionais brasileiros.</p> <p>Características socioespaciais e identitárias de povos tradicionais acreanos</p>	<p>Pesquisa de campo para levantamento do patrimônio cultural do município.</p> <p>Pesquisa sobre manifestações culturais na comunidade.</p> <p>Preparação e realização na escola de atividades culturais valorizadas pela comunidade.</p> <p>Produção de uma publicação sobre o patrimônio social e cultural local.</p>

	Reconhecimento da importância do etno conhecimento para alternativas de desenvolvimento sustentável de base local.	Práticas de desenvolvimento sustentável desenvolvidas no Acre.	
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------	--

Dados: Acre, (2019). Elaborado por: Souza, (2022).

No quadro organizador do sétimo ano, a questão étnico-racial é discutida dentro da perspectiva da diversidade social brasileira. O currículo não fala especificamente de diversidade étnico-racial, mas aborda a expressão “étnico-cultural”, possivelmente pelo receio de utilização do termo “racial”, pela inveracidade do conceito de raça cientificamente falando. Kabengele Munanga (2010), no texto já citado no Capítulo 1 deste trabalho, também evidencia essa questão do uso do termo raça na sociedade contemporânea. Para o autor:

O nó central do problema não é a raça em si, mas sim as representações dessa palavra e a ideologia dela derivada. Se até o fim do século XIX e início do século XX, o racismo dependeu da racionalidade científica da raça, hoje ele independe dessa variante biológica. Ou seja, o racismo, no século XXI, se constrói com base em outras essencializações, notadamente culturais e históricas e até aquelas consideradas politicamente corretas como a etnia, a identidade e a diferença cultural. (MUNANGA, 2010, p.193).

O uso ou não do termo raça ou racial, segundo Munanga (2010), não afetará o fenômeno do racismo na sociedade, tendo em vista que ele não se utiliza precisamente do termo para acontecer, pelo menos não mais. Não está necessariamente ligado mais a uma ideologia de superioridade ou inferioridade ligada às questões físico e genéticas, mas abrangem outros campos, como o cultural, religioso, identitário e histórico. Provavelmente o uso da expressão “étnico-cultural” também esteja fundamentada nessa perspectiva de pensar o racismo para além da questão física e biológica, mas é certo que no quadro organizador a expressão é utilizada como um sinônimo de étnico-racial.

No termo étnico-racial, o étnico refere-se à população indígena e o racial refere-se à população negra, o termo raça é usado pelo movimento negro como expressão política e não como expressão biológica. Usando o termo étnico-cultural exclui-se a discussão acerca da população negra.

Os objetivos, conteúdos e propostas de atividades também se relacionam com as categorias geográficas como: território, região, paisagem e espaço, além de temáticas abordadas na geografia como: migração, formação territorial brasileira, fluxos populacionais, econômicos e fronteira. Como no conteúdo: Identificação de características étnico-culturais, econômicas e ambientais do Brasil e suas regiões naturais.” (ACRE, 2019, p. 1681). Esse conteúdo direciona a reflexão acerca da diversidade étnico-cultural, econômica e ambiental brasileira com a temática da classificação regional do Brasil, mais ligada a questão natural, mais precisamente da paisagem brasileira, relaciona a questão social e natural brasileira e dentro disso a presença da discussão da diversidade populacional em vários aspectos e entre eles o étnico-racial ou como descrito no quadro: étnico-cultural.

O conteúdo: Movimentos migratórios no Brasil e diversidade étnico-cultural” (ACRE, 2019, p.1683), exemplifica o que foi falado acima sobre a relação da temática migratória e a questão racial no quadro organizador do sétimo ano. No conteúdo “Conhecimento das características socioespaciais e identitárias dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, povos das florestas e demais grupos sociais do campo e da cidade que vivem no Brasil” (ACRE, 2019, p. 1685), a discussão acerca da questão étnico-racial brasileira pode ser desenvolvida dentro de uma análise espacial, de formação e organização do espaço, articulando tanto a temática cultural, identitária quanto a espacial e da diversidade étnico-racial.

Como já dito, o quadro organizador do sétimo ano do Ensino Fundamental, evidencia mais aspectos relacionados com a diversidade, no âmbito populacional, econômico, cultural e identitário, sendo identificado alguns conteúdos e propostas de atividades que de forma direta e indireta tensionam discussões acerca da temática étnico-racial brasileira articulando as discussões com a compreensão acerca das categorias geográficas, citadas no início da análise do quadro. A seguir, tem-se o quadro que contabiliza os objetivos, conteúdos, propostas de atividades e algumas expressões relacionadas com a temática étnico-racial no quadro organizador do sétimo ano:

Quadro 4- Classificação de objetivos, conteúdos, propostas de atividades e expressões referentes a temática étnico-racial no quadro do 7º ano.

Objetivos que diretamente tensionam discussões sobre a questão étnico-racial.	1
Objetivos que indiretamente tensionam discussões sobre a temática étnico-racial.	2
Conteúdos que diretamente abordam a temática étnico-racial.	8
Conteúdos que indiretamente tensionam discussões sobre a temática étnico-racial.	4

Propostas de atividades que diretamente abordam a temática étnico-racial.	2
Propostas de atividades que indiretamente tensionam discussões sobre a temática étnico-racial.	5
Racismo	0
Desigualdade étnico-racial.	0
Diversidade étnico-racial.	0
Povos africanos.	0
Povos indígenas.	0
Diversidade étnico-cultural	3

Elaborado por: Souza (2022).

Seguindo a perspectiva até aqui apresentada, segue o levantamento no quadro organizador curricular do 8º ano do Ensino Fundamental, a respeito da temática étnico-racial na disciplina de Geografia:

Quadro 5 - Levantamento de objetivos, conteúdos e propostas de atividades que tensionam discussões acerca da temática étnico-racial no quadro 8º ano.

Objetivos. Capacidades/competências amplas.	Conteúdos/ Objetos de conhecimento		Propostas de atividades.
Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.	Descrição das rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios, em diferentes períodos da história.	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais.	Situação de debate sobre as principais rotas de migração para compreensão da natureza distinta de cada processo: como a diferença entre os processos dos europeus para a América e dos africanos para a América, a migração forçada durante a Segunda Guerra Mundial e as migrações recentes de refugiados na Ásia e na Europa, por exemplo.
Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial.	Compreensão da dinâmica de ocupação do lugar e a importância da diversidade na formação territorial e populacional do Brasil e do Mundo.	Diversidade e dinâmica da população local.	Atividade de rodas de conversas, relacionando o tema de migrações vistas na habilidade anterior com as histórias familiares dos alunos para que este compreenda a dinâmica de ocupação do lugar e a importância da diversidade, na formação territorial e populacional do Brasil.

			Atividade de pesquisa para o estudante compreender de onde veio sua família e qual a origem dos seus antepassados.
Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos.	Análise, compreensão e avaliação crítica do trabalho das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica em relação a realidade da América e da África.		
Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense, na ordem mundial do pós-guerra.	Compreensão e análise crítica dos países da América Latina, incluindo Brasil, e países do continente africano frente à nova ordem mundial (globalização – meio técnico-científico-informacional). Identificação das características gerais que integram o continente africano e os países da América Latina.	Ordem mundial: América Latina e continente africano. América Latina: aspectos característicos gerais. África: aspectos gerais. Ordem mundial: América Latina e continente africano.	Leitura e análise de mapas temáticos dos países que integram o continente africano, identificando área, população, língua e capital. Leitura e análise de mapas temáticos dos países da América Latina, comparando e analisando a situação do Brasil e dos países da África e da América Latina diante da ordem mundial (globalização) e da potência estadunidense
Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.	Análise de situações de conflitos por terras indígenas no Brasil.	Conflitos sociais no Brasil.	Pesquisa de imagens e textos sobre conflitos por terras indígenas no Brasil.
Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à	Conhecimento e análise dos principais problemas de ordem	Desigualdades sociais e distribuição de renda nas cidades latino-americanas.	

distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho.	estruturacional da população e de condições de vida e de trabalho das grandes cidades da América Latina		
Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.	<p>Conhecimento das características da situação urbana da América Latina.</p> <p>Compreensão e análise crítica da segregação urbana (favelas, habitações em áreas irregulares, cortiços, áreas de invasão etc.)</p>	Segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina	
Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.	Comparação dos países da América e da África.	Identidades e interculturalidades regionais: América e África.	<p>Identificação e análise dos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos dos países da América e da África.</p> <p>Pesquisa sobre os aspectos populacionais da América, as suas divisões regionais, colonização, ocupação e economia, e os aspectos físicos do continente.</p> <p>Leitura e análise da divisão regional da África com suas particularidades, especificidades, regionalidades e contrastes.</p> <p>Discussão sobre o continente africano que é conhecido pela sua pobreza, mas rico em riquezas naturais e ainda</p>

	Participação em debates sobre as questões de desigualdades dos povos nesses países.		conserva graves problemas sociais, como a desnutrição, o analfabetismo e a mortalidade infantil.
--	-------------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------

Dados: Acre, (2019). Elaborado por: Souza, (2022).

O quadro organizador curricular do oitavo ano do Ensino Fundamental, aborda mais aspectos relacionados a Geopolítica, a urbanização, a tecnologias, migração e fontes de energia. A partir do levantamento da possibilidade de trabalhar a temática étnico-racial nesse quadro organizador foi possível identificar mais aspectos relacionados às características do continente africano e sua relação com o continente americano, mais especificamente América Latina. Os aspectos são relacionados ao ensino da Geografia da África, que envolve características físicas dos países, populacionais, econômicas e seu espaço na economia mundial.

É possível abordar a temática também nos primeiros conteúdos e objetos de estudo do quadro, que fala sobre os movimentos migratórios pelo mundo, a partir do objetivo:

Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes. (ACRE, 2019, p.1698).

A partir desse objetivo, de seus conteúdos e objetos de conhecimento é possível falar sobre os processos de ocupação, colonização, é possível falar também sobre o tráfico negreiro, o processo de migração europeia para o Brasil como forma de miscigenação e diminuição da população negra e indígena no Brasil, dentre outras

temáticas que diretamente se relacionam com a temática étnico-racial. Tem-se assim a possibilidade de abordar a questão racial brasileira dentro da temática migratória na Geografia, inclusive dos fluxos migratórios da população negra para o Acre.

A discussão acerca da ocupação do lugar e a oportunidade de abordar a diversidade nesse processo é outro aspecto que pode ser destacado. Relaciona a discussão sobre migração, ocupação do espaço e lugar, dando a possibilidade de tratar sobre a diversidade étnico-racial que se apresenta na cidade, a partir das histórias das famílias dos alunos.

É interessante compreender que falar sobre a questão étnico-racial não envolve apenas temáticas diretamente relacionadas a essa questão. A partir desse levantamento foi proposto pensar nas possibilidades que os conteúdos, objetos de conhecimento e propostas de atividades fornecem em se tratando da discussão a respeito da questão racial Brasil, que envolve a valorização, respeito pela diferença, compreensão das desigualdades étnico-raciais, reconhecimento da diversidade na história da formação econômica, territorial e populacional brasileira e entre outras questões que podem ser desenvolvidas em muitos conteúdos que podem ou não trazer palavras ou expressões que abordem diretamente a questão étnico-racial.

O conteúdo: “Compreensão e análise crítica dos países da América Latina, incluindo Brasil, e países do continente africano frente à nova ordem mundial (globalização – meio técnico-científico-informacional)” (ACRE, 2019, p. 1703), oferece a oportunidade de conhecimento dos países que compõem o continente africano, com a possibilidade de desmistificar alguns pré-conceitos a respeito do continente, exaltando suas características em diversos fatores para além do físico/natural e obviamente destacando os problemas de ordem, social, econômica, política, territorial compartilhados por todos os continentes e países do mundo, com maior ou menor grau.

É possível também falar sobre a questão étnico-racial dentro da questão urbana, a partir do objetivo: “Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho” (ACRE, 2019, p. 1713), abordando as desigualdades sociais e dentro dessa questão as desigualdades étnico-raciais, a questão da segregação espacial e outras.

A seguir tem-se o quadro com os resultados do levantamento dos objetivos, conteúdos e propostas de atividades que diretamente e indiretamente possibilitam a abordagem da temática étnico-racial no quadro organizador curricular do oitavo ano:

Quadro 6 - Classificação de objetivos, conteúdos, propostas de atividades e expressões referentes a temática étnico-racial no quadro do 8º ano.

Objetivos que diretamente tensionam discussões sobre a questão étnico-racial.	1
Objetivos que indiretamente tensionam discussões sobre a temática étnico-racial.	7
Conteúdos que diretamente abordam a temática étnico-racial.	5
Conteúdos que indiretamente tensionam discussões sobre a temática étnico-racial.	6
Propostas de atividades que diretamente abordam a temática étnico-racial.	7
Propostas de atividades que indiretamente tensionam discussões sobre a temática étnico-racial.	2
Racismo	0
Desigualdade étnico-racial.	0
Diversidade étnico-racial.	0
Povos africanos.	0
Povos indígenas.	0

Elaborado por: Souza (2022).

Para finalizar, a seguir encontra-se o quadro organizador curricular do nono ano do Ensino Fundamental, com os objetivos, conteúdos e propostas de atividades que no levantamento foram selecionadas a partir da possibilidade direta e indireta de abordarem a questão étnico-racial na disciplina de Geografia:

Quadro 7 – Levantamento de objetivos, conteúdos e propostas de atividades que tensionam discussões acerca da temática étnico-racial no quadro do 9º Ano.

Objetivos. Capacidades/competências amplas.	Conteúdos/ Objetos de conhecimento		Propostas de atividades.
Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.	Compreensão, avaliação e análise crítica da hegemonia europeia.	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura.	Situações de problematização, pelo professor, sobre a pluralidade cultural, a partir de imagens, leitura de notícia em jornais e outros periódicos.
Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial,	Identificação e reconhecimento da pluralidade cultural e os diferentes modos	Pluralidade cultural e aos diferentes modos de viver no mundo.	Pesquisa na comunidade, e em outras partes do mundo, sobre o modo de viver e produzir.

defendendo o princípio do respeito às diferenças.	de viver na região e em outras partes do mundo, defendendo o princípio do respeito às diferenças. Identificação e Valorização dos diferentes grupos sociais e suas manifestações culturais.	Diferentes grupos sociais e suas manifestações culturais.	Elaboração de um mural sobre os diferentes grupos sociais e suas manifestações culturais. Debate sobre a valorização dos diferentes grupos sociais. Elaboração de um mural sobre os diferentes grupos sociais e suas manifestações culturais.
Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.	Associação da divisão do mundo em ocidente e oriente, considerando não apenas a divisão geográfica, mas também de religião, valores e cultura.	Divisão do mundo em Ocidente e Oriente: religião, valores e cultura.	

Dados: Acre, (2019). Elaborado por: Souza, (2022).

O quadro organizador curricular do nono ano, inicia com a orientação de discussão a respeito da Europa, sua formação, organização e influência cultural. Dentro dessa questão é importante destacar o conteúdo: “Compreensão, avaliação e análise crítica da hegemonia europeia” (ACRE, 2019, p.1720). Existe a possibilidade, dentro desse conteúdo, da abordagem de temas como a colonização, a partilha do continente africano, escravidão, catequização indígena conforme os desígnios dos governos europeus e entre outros. São muitas as possibilidades, mas a partir da análise dessa parte em específico do quadro organizador no nono ano. Foi possível notar o direcionamento maior para a formação do continente europeu e sua relação com outras partes do mundo, tendo sim a possibilidade de discussão da temática étnico-racial nesse conteúdo, mas não especificando de fato essas questões, cabendo ao professor desenvolvê-las ou não.

Por isso, a justificativa desse trabalho está centrada na ligação entre formação de professores, currículo e escola para uma educação das relações étnico-raciais. Se a formação inicial de professores dispõe de uma base que inclui essas temáticas, que as discute dentro de uma análise curricular e cotidiana do ambiente escolar e da sociedade, o professor será capaz de identificar momentos em que possa trabalhar a temática étnico-racial dentro da disciplina que trabalha, principalmente aquelas disciplinas

voltadas para o âmbito social, como a Geografia. Poderá identificar o espaço que a disciplina possui para essas discussões, a partir do currículo, processo que está sendo feito na sessão desse trabalho, e realizar um ensino mais sensível à essas questões dentro dessas possibilidades.

No objetivo: “Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças” (ACRE, 2019, p.1721) tem-se de forma direta, a oportunidade de discussão da temática étnico-racial. Os conteúdos e propostas de atividade relacionadas com esse objetivo direcionam para o debate acerca da diversidade cultural do Brasil, mas sem nenhuma menção direta aos coletivos, culturas e modos de vida que devem ser abordados nessas discussões. Como está exemplificado através da contagem das expressões e palavras relacionadas com a temática étnico-racial, nada foi visto a respeito de racismo, desigualdade étnico-racial, poucas foram as aparições a respeito dos povos indígenas, e até agora nada a respeito de “povos africanos”. O que é possível identificar são sentidos bem amplos, com poucas especificações, dando margem para diversas interpretações e direcionamentos.

O quadro organizador curricular do nono ano apresenta poucas possibilidades de discussão da temática étnico-racial, em comparação ao arcabouço de temáticas que são destacadas através do quadro, mas é um dos quadros que reserva especificamente um objetivo, conteúdos e propostas de atividades que diretamente a questão da diversidade cultural é evidenciada. A seguir tem-se o quadro com a contagem dos objetivos, conteúdos e propostas de atividades que direta e indiretamente tensionam discussões acerca da temática étnico-racial:

Quadro 8 - Classificação de objetivos, conteúdos, propostas de atividades e expressões referentes a temática étnico-racial no quadro do 9º ano.

Objetivos que diretamente tensionam discussões sobre a questão étnico-racial.	1
Objetivos que indiretamente tensionam discussões sobre a temática étnico-racial.	2
Conteúdos que diretamente abordam a temática étnico-racial.	2
Conteúdos que indiretamente tensionam discussões sobre a temática étnico-racial.	2
Propostas de atividades que diretamente abordam a temática étnico-racial.	4
Propostas de atividades que indiretamente tensionam discussões sobre a temática étnico-racial.	1
Racismo	0

Desigualdade étnico-racial.	0
Diversidade étnico-racial.	0
Povos africanos.	0
Povos indígenas.	0

Elaborado por: Souza, (2022).

Com a análise dos quadros organizadores curriculares do Ensino Fundamental, anos finais, é possível afirmar que na disciplina de Geografia há espaço para a discussão da temática étnico-racial, principalmente por ser uma ciência social. Porém, diante de tantos aspectos que são evidenciados nos quadros organizadores, as possibilidades que foram levantadas para a discussão da temática tornam-se pequenas. Além de contar com a conscientização do docente para discuti-las ou não dentro dessas possibilidades, tendo em vista que no currículo poucas são as especificações nas orientações dos objetivos, conteúdos e propostas de atividades. Os objetivos ainda são mais difíceis de falar em especificações, tendo em vista o caráter amplo que necessita ter um objetivo, para abarcar a totalidade do que quer evidenciar, porém, os conteúdos carregam falhas nesse sentido e isso pode ser visto através da contagem das palavras que foi feita através dos quadros. Nada foi contabilizado em relação a palavra racismo, desigualdade étnico-racial, povos africanos e pouquíssimo sobre povos indígenas, a saber no quadro organizador curricular do sexto ano. Na orientação acerca do ensino de Geografia do Ensino Fundamental do Acre há sim espaço para abordar a temática étnico-racial, mas um espaço pequeno e mal especificado tendo em vista a importância do tema e sua obrigatoriedade na forma da lei n.º 11.645/2008.

A seguir, tem-se o quadro que totaliza a contagem geral dos objetivos, conteúdos, propostas de atividades e demais palavras destacadas para análise do Currículo de Referência único do Acre do Ensino Fundamental a respeito da abertura da disciplina de Geografia à temática étnico-racial:

Quadro 9 - Classificação de objetivos, conteúdos, propostas de atividades e expressões referentes a temática étnico-racial nos quadros organizadores do Ensino Fundamental Anos Finais.

Objetivos que diretamente tensionam discussões sobre a questão étnico-racial.	2
Objetivos que indiretamente tensionam discussões sobre a temática étnico-racial.	15
Conteúdos que diretamente abordam a temática étnico-racial.	19
Conteúdos que indiretamente tensionam discussões sobre a temática étnico-racial.	17

Propostas de atividades que diretamente abordam a temática étnico-racial.	14
Propostas de atividades que indiretamente tensionam discussões sobre a temática étnico-racial.	11
Racismo	0
Desigualdade étnico-racial.	0
Diversidade étnico-racial.	0
Povos africanos.	0
Povos indígenas.	2
Diversidade étnico-cultural	3

Elaborado por: Souza, (2022).

O mesmo levantamento foi realizado no currículo referente ao Ensino Médio. A disciplina de Geografia está inserida na área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ao contrário do Currículo do Ensino Fundamental, o currículo do Ensino Médio agrupa as habilidades, conteúdos e propostas de atividade no mesmo quadro organizador, por área de conhecimento, ou seja, a Geografia, História, Sociologia e Filosofia estão organizadas no quadro organizador curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mudando apenas os conteúdos por área, mas com habilidades iguais e propostas de atividades generalizadas.

O Currículo do Acre do Ensino Médio está embasado no Novo Ensino Médio segundo a lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que traz algumas mudanças para essa etapa da Educação Básica, como a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola, de 800 à 1000 horas anuais e uma nova organização curricular, que abrange a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oportunidade de escolha de cursar o que é chamado de “itinerários formativos” focados no que se deseja através de seu projeto de vida. Os itinerários formativos, estão organizados de forma a abranger os temas transversais, as áreas de conhecimento e a formação técnica e profissional.

Os itinerários formativos, se caracterizam como sendo um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleo de estudo e entre outros, em que os estudantes poderão escolher para cursarem, de acordo com o seu projeto de vida. O projeto de vida é outro aspecto evidenciado nessa mudança, que se refere a uma espécie de planejamento do que o aluno deseja alcançar em sua vida e que orientará na escolha do itinerário formativo.

A lei também traz a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio de tempo integral, estabelecendo um período de 10 anos para o repasse de recursos às Secretarias de Estado de Educação para implementação dessa política. O objetivo é de que até 2024 o país deve atender pelo menos 25% das matrículas da Educação Básica em tempo integral, com a perspectiva de ampliação gradativa das matrículas em tempo integral no Ensino Médio.

O Currículo de Referência Único do Acre do Ensino Médio se divide em duas partes. A primeira diz respeito a Formação Geral Básica, que divide os componentes curriculares em áreas de conhecimento, relacionando as mesmas habilidades e propostas de atividades por áreas e a segunda parte trata a respeito dos itinerários formativos, que no currículo do Acre são: Língua Espanhola, eletivas, Projeto de Vida, Pós-Médio, Rotas de aprofundamento, oficinas, estudo orientado e práticas experimentais. Todos esses são esmiuçados no documento de forma a explicar do que se trata e qual objetivo de cada itinerário formativo.

O levantamento da temática étnico-racial no Currículo de Referência Único do Acre do Ensino Médio focará na Formação Geral Básica, que abrange as áreas de conhecimento e os componentes curriculares, nas quais a Geografia encontra-se inserida na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como já citado anteriormente. A organização do quadro do levantamento segue a organização do quadro organizador do currículo, que está organizado a partir das competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, seguido das habilidades que devem ser desenvolvidas por competência, os objetos de conhecimento por componente curricular, no caso do quadro do levantamento o componente é a Geografia e as propostas de atividades. As habilidades de cada componente curricular são as mesmas segundo a área de conhecimento, mudando apenas os objetos de conhecimento ou conteúdos, dessa maneira, foram destacados as habilidades que de certa forma abrem espaço para a discussão da temática étnico-racial e os objetos de conhecimento que de forma direta ou indireta tensionam discussões acerca da temática no componente curricular de Geografia, sendo o mesmo pensado para o levantamento das propostas de atividades. Diante disso, tem-se abaixo a organização do quadro da primeira série do Ensino Médio:

Quadro 10 – Levantamento de objetivos, conteúdos e propostas de atividades que tensionam discussões acerca da temática étnico-racial no quadro da 1ª série do Ensino Médio

Competência específica	Habilidades/ por área.	Objeto de conhecimento/ Conteúdo (Geografia).	Propostas de atividades (Geral para área).
<p>Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.</p>	<p>Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.</p> <p>Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento, etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.</p> <p>Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual, etc.), explicitando suas ambiguidades.</p>	<p>Ocupação, Etnocentrismo, dominação, colonização e transformação das terras americanas. Formação da população e sociedade americana.</p> <p>Características socioeconômicas da América Latina e Anglo-saxônica.</p> <p>Comunidades tradicionais e os conflitos pela posse da terra.</p>	<p>Atividades que apresentem estudos de caso em que os alunos possam identificar visões etnocêntricas.</p> <p>Debates, rodas dialógicas ou estudos de caso sobre visões que consideram os homens de sociedades distintas, tidas como “atrasadas” ou “destituídas” de cultura, sob uma visão reducionista de cultura como elemento elitista, educacional e erudito, em contraposição à ideia de cultura como parte constituinte da realidade humana global.</p> <p>Situações de aprendizagem baseadas em projetos sobre elementos culturais, políticos e</p>

			<p>organizacionais de diversos povos.</p> <p>Situação de estudos de caso envolvendo diversos povos e suas culturas em contextos diversos.</p>
<p>Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.</p>	<p>Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais, etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.</p>	<p>Aspectos políticos e econômicos de espaços geradores e receptores de migrantes.</p> <p>Fluxos migratórios e conflitos socioespaciais na região amazônica.</p>	<p>Dramatização sobre as relações de poder existentes na sociedade colonial.</p> <p>Leitura dramatizada de contos sobre a pluralidade dos povos africanos e a colonização europeia.</p>
<p>Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, respeitando os Direitos Humanos.</p>	<p>Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.</p> <p>Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas, etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.</p>	<p>Conflitos geradores de violência, desrespeito aos direitos e a dignidade no modo de vida.</p> <p>Conflitos étnicos pelo mundo.</p> <p>Raça como categoria sociológica e não biológica: racismo, nazismo e o fascismo pelo mundo</p>	<p>Estudo de caso sobre a desigualdade e preconceito em diferentes culturas.</p> <p>Metodologia do aquário abordando a relação entre racismo e branquitude.</p> <p>Utilizar práticas lúdicas como: produção de paródias, poesias e letras de músicas que abordam as temáticas preconceito, xenofobia,</p>

			racismo, gordofobia, misoginia, LGBTfobia, ageismo, aporofobia, etc.
Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.	Formação e diversidade cultural da população brasileira. Desigualdades e exclusão social no Brasil e no Acre. Composição étnica da população brasileira e acreana. A influência das culturas indígena e africana na formação da identidade acreana.	Elaboração de mapas, cartazes, painéis ou jornal-mural para a exposição na escola ou na internet (site da instituição, blogue, etc.) com esclarecimentos sobre as demandas políticas, sociais e culturais dos indígenas no Brasil e sobre as demandas políticas, sociais e culturais dos afrodescendentes no Brasil. Procedimentos de leitura e interpretação de textos atuais sobre temáticas indígenas. Construção de linha do tempo sobre as leis abolicionistas e as leis a partir da reivindicação do movimento negro no Brasil.
			Roda Dialógica para discutir o mito da democracia racial e o colorismo no Brasil. Exibição de filmes ou documentários sobre o período da escravidão no Brasil e na América. Utilização de estudo de casos para identificar situações de discriminação.
			Quadro comparativo para analisar os processos de abolição da escravidão na América. Construção de infográficos com dados sobre a situação dos quilombos, quilombolas e sobre a população indígena no Brasil. Utilização da metodologia Sala de Aula Invertida para

			análise de mapas do IBGE sobre a realidade das populações indígenas no estado do Acre.
			Aprendizagem Baseada em Projetos utilizando lendas e mitos sobre mitologias (grega, nórdica, indígenas e africanas), para análise de convergência e divergências em relação ao imaginário social e cultural. Debate sobre ações afirmativas de reparação social (Lei 12.990 de 09 de junho de 2014).
	Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).	África no contexto da geopolítica mundial.	

Dados: Acre, (2021). Elaborado por: Souza, (2022).

O que é notado logo de início, em relação aos quadros organizadores do Ensino Médio é a articulação dos componentes curriculares. É certo que isso é possível de observar de uma forma mais facilitada tendo em vista a organização dos quadros que abrangem todos os componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Dessa forma, os objetos de conhecimento do componente curricular Geografia, são organizados de forma articulada com o que está sendo trabalhado em outros componentes curriculares, tendo em vista também que estão ligados às mesmas habilidades e às mesmas competências, sendo os conteúdos um meio para que os alunos desenvolvam as habilidades propostas para alcançarem os objetivos estipulados nas competências. É interessante destacar também que o documento reitera que os objetos de conhecimento pertencem a área, logo, o que é proposto para ser trabalhado nos componentes curriculares estão articulados para atender aos objetivos da área de conhecimento.

Para exemplificar melhor, na habilidade:

Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. (ACRE, 2021, p. 311).

Os conteúdos trabalhados nos componentes curriculares se articulam para falar sobre temas como: racismo, movimentos de resistência, escravidão, diversidade cultural, desigualdades e exclusão social, políticas públicas voltadas para população negra e indígena do Brasil. Todos esses aspectos distribuídos entre os componentes curriculares da área, articulados a essa habilidade.

O quadro organizador curricular do Ensino Médio, da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em relação aos quadros do Ensino Fundamental, apresenta temáticas relacionadas a questão étnico-racial de forma mais direta e explícita, no levantamento do componente curricular Geografia foi possível identificar palavras que não foram identificadas nos quadros do Ensino Fundamental, como: raça, diversidade étnico-racial, povos africanos, povos indígenas, racismo, discriminação, ações afirmativas e dentre outras. O componente curricular da 1ª série do Ensino Médio apresenta propostas mais específicas tanto em relação aos objetos de conhecimento, quanto nas propostas de atividades para a discussão da questão étnico-racial.

Abaixo tem-se o quadro do levantamento quantitativo dos objetos de conhecimento e propostas de atividades que de forma direta e indireta tensionam discussões acerca da questão étnico-racial no componente curricular Geografia, além de outras palavras que remetem a temática.

Quadro 11- Classificação de objetos de conhecimento, propostas de atividades e expressões referentes a temática étnico-racial no quadro organizador da 1ª série do Ensino Médio.

Objetos de conhecimento que diretamente tensionam discussões sobre a temática étnico-racial.	10
Objetos de conhecimento que indiretamente tensionam discussões sobre a temática étnico-racial.	4
Propostas de atividades que diretamente abordam a temática étnico-racial.	17
Propostas de atividades que indiretamente tensionam discussões sobre a temática étnico-racial.	3
Racismo	4
Desigualdade étnico-racial.	1
Diversidade étnico-racial.	0
Povos africanos.	1

Povos indígenas.	1
Diversidade étnico-cultural	0
Afrodescendentes	2
População Indígena	1

Elaborado por: Souza (2022).

O mesmo levantamento foi realizado no quadro organizador da 2ª série do Ensino Médio, destacando os objetos de conhecimento e propostas de atividades que de forma direta e indireta tensionam discussões a respeito da temática étnico-racial no componente curricular Geografia, o levantamento encontra-se disposto no quadro abaixo:

Quadro 12 - Levantamento de objetivos, conteúdos e propostas de atividades que tensionam discussões acerca da temática étnico-racial no quadro da 2ª série do Ensino Médio

Competência específica	Habilidades/ por área	Objeto de conhecimento/ Conteúdo (Geografia).	Propostas de atividades (Geral para área).
Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.	Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.	Migrações no mundo, no Brasil e no Estado do Acre.	
Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, respeitando os Direitos Humanos.	Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica, etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos	Violação dos direitos humanos. Refugiados (de guerra, do clima e da economia). Direito dos povos à autodeterminação.	Produção de mapas atuais da violência no Brasil sobre: feminicídio, homofobia, racismo, intolerância política e religiosa e a violência em sala de aula. Construção de mapas identificando as regiões do planeta que tiveram políticas raciais segregadoras.

	para combatê-las, com base em argumentos éticos.		
--	--------------------------------------------------	--	--

Dados: Acre, (2021). Elaborado por: Souza, (2022).

No quadro organizador curricular da 2ª série do Ensino Médio não apresenta diretamente aspectos relacionados a temática étnico-racial, dentro do componente curricular Geografia, com exceção das propostas de atividades que foram destacadas, que se referem não especificamente a Geografia, mas a área de Ciências Humanas, podendo ser utilizadas como propostas para o componente curricular também.

Como exposto nos quadros, a 1ª série do Ensino Médio evidencia mais temáticas e propostas de atividades que tensionam discussões acerca da temática étnico-racial, tanto em relação ao componente curricular Geografia, quanto em outros componentes curriculares da área.

Os objetos de conhecimento destacados do quadro organizador da 2ª série do Ensino Médio, de forma indireta podem ser espaços de discussões que envolvem a questão étnico-racial brasileira, como na questão dos fluxos migratórios e na questão dos direitos humanos. O docente, dentro dessa oportunidade poderá desenvolver as atividades propostas para a área que falam a respeito da violência, destacando o racismo e a violência religiosa, além dos processos segregacionistas pelo mundo, dentro ainda da temática a respeito dos direitos humanos.

O quadro abaixo será evidenciado só a título de comparação ao quadro 12 (da 1ª série), além de seguir a organização textual já estabelecida, mas é fato que o quadro da 2ª série do Ensino Médio, na análise do componente curricular Geografia, não apresenta aspectos que direcionam de forma direta a discussão acerca da temática racial nesse componente curricular.

Quadro 13 - Classificação de objetos de conhecimento, propostas de atividades e expressões referentes a temática étnico-racial no quadro organizador da 2ª série do Ensino Médio.

Objetos de conhecimento que diretamente tensionam discussões sobre a temática étnico-racial.	0
Objetos de conhecimento que indiretamente tensionam discussões sobre a temática étnico-racial.	4
Propostas de atividades que diretamente abordam a temática étnico-racial.	2
Propostas de atividades que indiretamente tensionam discussões sobre a temática étnico-racial.	0
Racismo	1

Desigualdade étnico-racial.	0
Diversidade étnico-racial.	0
Povos africanos.	0
Povos indígenas.	0
Diversidade étnico-cultural	0
Afrodescendentes	0
População Indígena	0

Dados: Acre, (2021). Elaborado por: Souza, (2022).

A 3ª série do Ensino Médio, nessa nova proposta curricular para essa etapa da Educação Básica, será desenvolvida levando em conta os componentes curriculares obrigatórios de todo o Ensino Médio, a saber, Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física e o aprofundamento em uma área de conhecimento ou na Formação Técnica Profissional (FTP). Como já evidenciado anteriormente, o currículo do Acre da etapa do Ensino Médio está organizado em Formação Geral Básica e nos Itinerários Formativos, tidos como a parte flexível do currículo. Dentro da organização dos Itinerários Formativos, tem-se as chamadas Rotas de Aprofundamento, que estão fundamentadas nas áreas de conhecimento e na Formação Técnica Profissional, o aluno, desde a 2ª série do Ensino Médio deve escolher a rota de aprofundamento que quer cursar, juntamente com os outros itinerários formativos e com os componentes curriculares da Formação Geral Básica. Ao chegar na 3ª série do Ensino Médio, o aluno cursará apenas três componentes curriculares da Formação Geral Básica: Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física e deverá escolher a rota de aprofundamento que deseja cursar, de acordo com o seu projeto de vida, desenvolvido desde a 1ª série do Ensino Médio.

Como as rotas de aprofundamento são fundamentadas nas áreas de conhecimento, a saber: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, foi tentado localizar o quadro curricular ou alguma referência curricular que diz respeito ao que será trabalhado a partir da rota de aprofundamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tendo em vista que a Geografia está inserida nessa área de conhecimento, porém, não foi possível localizar o quadro de referência que diz respeito as rotas de aprofundamento, apenas a promessa de que estaria presente no anexo 2 do documento (ACRE, 2021, p. 100). Dessa forma, não foi possível realizar uma análise como as que

foram feitas a respeito da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, tendo em vista que não foi localizada a estrutura curricular que dá a base de direcionamento do que deve ser evidenciado na 3ª série do Ensino Médio, através das rotas de aprofundamento.

Assim, as Rotas de Aprofundamento consolidam-se enquanto situações de aprendizagem e atividades educativas que o estudante poderá eleger, conforme seu interesse e a construção do seu Projeto de Vida, proporcionando-lhe a ampliação e o aprofundamento em uma determinada área do conhecimento. (ACRE, 2021, p. 89).

As perguntas que são possíveis de serem feitas diante dessa situação são: qual o direcionamento para o que deve ser discutido na 3ª série do Ensino Médio através das rotas de aprofundamento? Se os estudantes terão apenas como componentes obrigatórios Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física, como ficará o ensino acerca dos outros componentes curriculares, se podem escolher a rota de aprofundamento de acordo com os seus projetos de vida? Poderão escolher mais de uma rota de aprofundamento? Essas são indagações levantadas a partir da difícil análise do Currículo de Referência Único do Acre do Ensino Médio. O currículo é complicado de compreender e deixa algumas indefinições que demonstram a fragilidade dessa nova proposta curricular para essa etapa da Educação Básica.

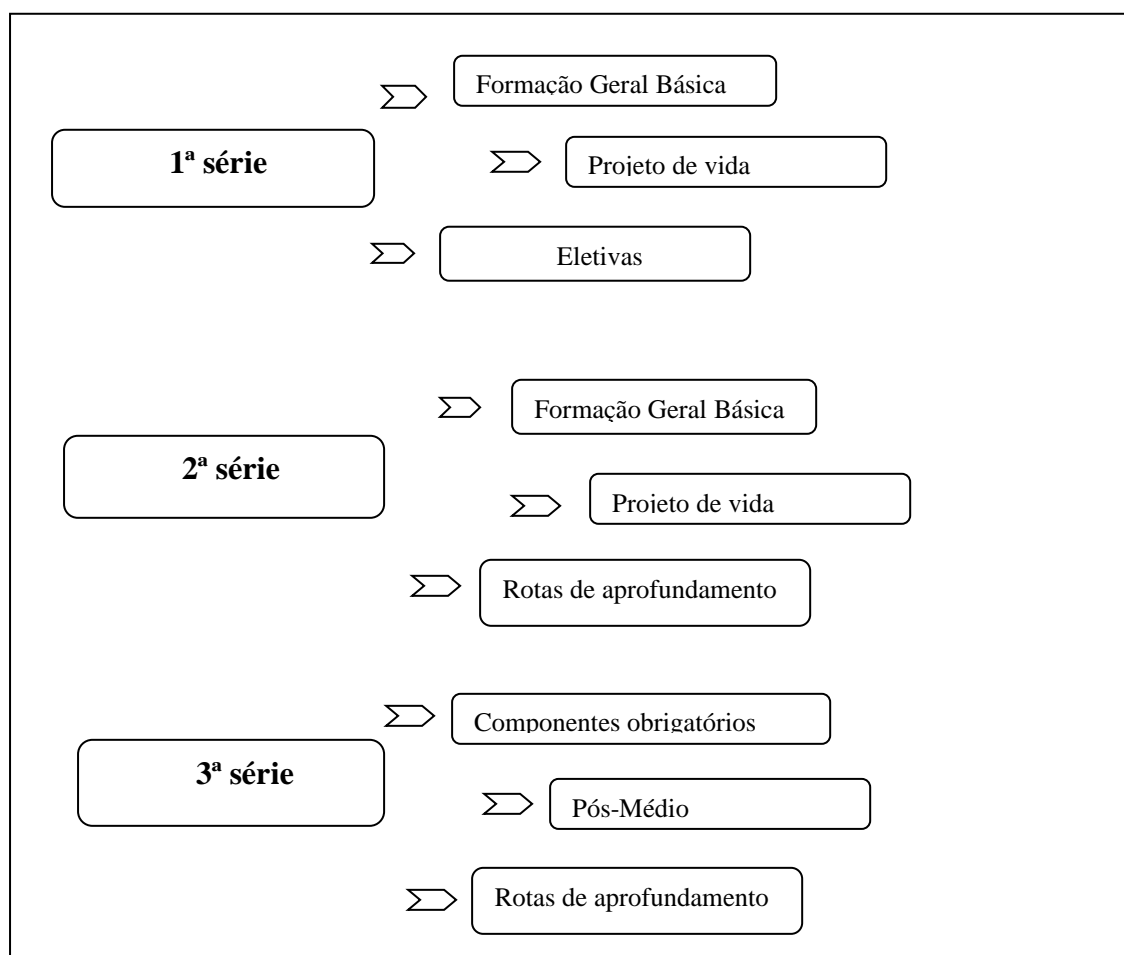
Para esse trabalho, tornou-se difícil analisar e fornecer os dados necessários para o levantamento até aqui realizado, principalmente em relação a 3ª série do Ensino Médio, diante disso, resolve-se analisar os referenciais curriculares dos itinerários formativos, mais especificamente das rotas de aprofundamento, com destaque para a rota de aprofundamento da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, para dar continuidade ao levantamento até aqui realizado a respeito da abertura da Geografia para a temática étnico-racial, Porém, foi observado que o referencial só se refere as habilidades que devem ser desenvolvidas nas rotas de aprofundamento conforme os eixos estruturantes, nenhuma especificação do que deve ser trabalhado de forma específica, voltando assim a questão inicial da falta de informação a respeito do que deve ser trabalhado nas rotas de aprofundamento na terceira série do Ensino Médio, não sendo possível realizar o levantamento nessa série.

Diante do exposto, foi organizado um quadro (quadro 14) para exemplificar a organização do Novo Ensino Médio desenvolvido na atualidade nas escolas que trabalham com essa etapa de ensino. Os componentes da Formação Geral Básica, do Novo Ensino Médio, na 1ª e 2ª séries são: Português, Matemática, Biologia, Filosofia,

Sociologia, Educação Física, Geografia, História, Física, Química e Artes. As rotas de aprofundamento são basicamente a organização desses componentes curriculares nas grandes áreas do conhecimento, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Geografia, História, Filosofia, Sociologia e Artes) e Ciências da Natureza e suas tecnologias (Biologia, Física e Química), sendo os componentes obrigatórios apenas Português, Matemática e Educação Física. Na 1ª e 2ª séries os alunos ainda têm o ensino da formação geral básica, além de na 2ª série poderem escolher a rota de aprofundamento que desejam cursar, podendo ser a rota de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas tecnologias ou a formação técnica profissionalizante. Com a presença de disciplinas como Projeto de Vida e as eletivas. Na 3ª série os alunos se aprofundam na rota que escolheram, trabalham os componentes obrigatórios Português, Matemática e Educação Física, além de se envolverem com outras disciplinas exigidas pela nova organização do Ensino Médio, como o “Pós-médio”, por exemplo.

Abaixo tem-se um quadro que se refere a organização do Novo Ensino Médio conforme disposto no Currículo de Referência Único do Acre:

Quadro 14 - Organização da proposta do Novo Ensino Médio



Também é preciso destacar diante do quadro 14, exposto anteriormente, os outros itinerários formativos citados no currículo, como: o estudo orientado, que deve ser ofertado às escolas de tempo integral durante as três séries do Ensino médio. O protagonismo, que pode ser ofertado tanto em escolas de tempo integral quanto do ensino regular em todas as séries do Ensino Médio. O itinerário Práticas Experimentais que também é destinado as escolas de tempo integral, articulando os componentes curriculares da área de Ciências da Natureza e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias. As oficinas também fazem parte da organização dos itinerários formativos que devem ser ministradas na 1ª série do Ensino Médio, articulando discussões das áreas de conhecimento e os temas transversais da BNCC.

Uma das críticas que também se pode tecer a respeito da organização curricular do Ensino Médio, é a forma ampla que as propostas de atividades são apresentadas, se no currículo do Ensino Fundamental tem-se várias propostas de atividades e de forma mais específica, prática e de fácil entendimento, no currículo do ensino médio são poucas as propostas e algumas com a utilização de nomes complexos das metodologias. Como as propostas são para área, observa-se a possibilidade de os docentes encontrarem dificuldades em relacionar as propostas ao trabalho com os objetos de conhecimento por componente curricular, tendo em vista que as propostas não são específicas para cada componente.

A exemplo, na proposta de atividade do quadro organizador da 1ª série do Ensino Médio temos: “Atividades que priorizem a metodologia de Sala de Aula Invertida para exercitar a pesquisa e a produção do conhecimento” (ACRE, 2021, p. 295). E ainda, a proposta de atividade: “Análise de filmes, documentários, músicas e obras em geral para a ampliação do repertório cultural dos estudantes” (ACRE, 2021, p. 295). A falta de especificação pode prejudicar no desenvolvimento dos planos de curso das disciplinas e, ao invés de oferecer novas ideias, para instigar o “protagonismo juvenil”, algo bastante discutido no documento, reforça o tradicionalismo de uso dos livros didáticos, listas de exercícios e entre outras metodologias usuais. Não que seja errado usar essas metodologias para a reflexão acerca das temáticas trabalhadas em sala de aula, mas como a proposta do Novo Ensino Médio propõe algo inovador, que trabalhe o protagonismo do aluno, a falta de especificação justamente nas propostas de atividades, que envolvem um processo de maior autonomia deste, pode reforçar o

caráter de passividade frente aos conteúdos estudados, perspectiva que o novo currículo tenta se contrapor.

Através desse levantamento, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, foi possível fundamentar a afirmação de que há espaço para a discussão da temática étnico-racial na Geografia, sendo possível observar oportunidades de discussão da temática de forma direta e indireta dentro das temáticas desenvolvidas na disciplina. No Ensino Fundamental existem mais oportunidades de uma discussão direta e maior, tendo em vista a maior quantidade de anos de estudo, mas foi na 1ª série do Ensino Médio e nos quadros organizadores dessa etapa da Educação Básica que temas como racismo, discriminação, raça, desigualdade étnico-racial, foram postos de forma explícita.

Diante disso, tem-se a necessidade de debate acerca da formação de professores e a importância das discussões a respeito de uma educação das relações étnico-raciais nessa etapa da formação docente, pois serão esses que desenvolverão um trabalho direto com as temáticas que foram evidenciadas nessa seção, no ambiente da sala de aula e, tendo o contato com a temática étnico-racial e a conscientização da importância de sua discussão, além de um preparo para tal, poderão desenvolver um trabalho mais sensível às discussões envolvendo a temática, dentro das possibilidades diretas e indiretas da disciplina, promovendo um ensino que esteja além de uma perspectiva conteudista, mas que abarca questões que envolvem um convívio respeitoso e equânime, principalmente nas disciplinas que lidam diretamente com as questões sociais, como a Geografia.

Sendo assim a próxima sessão trata especificamente da formação de professores e a temática étnico-racial, envolvendo a análise do documento que orienta a organização dos cursos de formação de professores e outras questões que envolvem essa etapa do processo de formação docente.

2.2 Formação de professores e a questão étnico-racial

Segundo Veiga (2008, p. 9) a formação de professores “constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério.” Essa formação abrange tanto a formação inicial quanto a continuada, tendo em vista que as duas devem se complementar para o desenvolvimento do docente, com devida qualidade.

A formação de professores é citada no Parecer CNE/CP n.º 03/2004, como uma etapa em que efetivamente as ações para a concretização de uma educação das relações

étnico-raciais devem ser desenvolvidas, como se pode observar na seguinte determinação no documento:

Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2004, p.13).

Esses profissionais trabalharão diretamente com as questões que se desenvolverão no ambiente da sala de aula e entre elas, questões relacionadas ao racismo, a discriminação racial e, nas palavras de Silva (2007), as tensas relações étnico-raciais que se estabelecem nas relações entre indivíduos, sendo necessário preparo/formação por parte do educador para lidar com essas situações e promover uma educação respeitosa do professor para com o aluno e desse com os demais colegas. É nesse sentido que se faz importante a articulação da formação de professores com os demais atores que desenvolvem trabalhos relacionados com questões étnico-raciais, na perspectiva de aperfeiçoamento da prática docente para o trabalho com a questão racial e no desenvolvimento de uma educação antirracista.

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior. (BRASIL, 2004, p.14).

Na formação inicial é necessário que o trabalho com os licenciandos e licenciandas abarque questões relacionadas com a problemática étnico-racial na sociedade, principalmente na sociedade brasileira, tendo em vista o campo de atuação desses profissionais que para além do cumprimento da lei n.º 11.645/2008 envolve o trabalho com a diversidade do ambiente escolar e principalmente da sala de aula, onde diversas situações podem acontecer e necessitará de uma intervenção sensível e racional desses profissionais. Na formação continuada se faz necessário o aprimoramento do conhecimento docente em relação aos assuntos da atualidade, às mudanças curriculares e transformações no conhecimento, tendo em vista que a formação continuada “deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a

experiência docente. [...]”, segundo as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores (BRASIL, 2019, p. 3).

A inclusão das discussões no que se refere a questão étnico-racial na matriz curricular dos cursos de formação inicial e continuada de professores é parte importante do processo de descolonização das práticas e das mentes na educação (GOMES, 2021), na medida em que propõe o debate da temática étnico-racial de forma obrigatória, assim como os demais conhecimentos, na perspectiva de preparar um profissional atento a essas questões em sua prática de ensino e também promova esse processo no ambiente onde ele se desenvolve. Um dos princípios norteadores dos currículos dos cursos de formação de professores segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação docente é a “adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira.” (p. 5).

Quando a educação insiste em reforçar a ideia de civilização como algo próprio do mundo Ocidental; quando trabalha com a lógica de que a ciência ocidental é a única forma de conhecimento legítimo e validado; quando subjuga os conhecimentos produzidos no eixo Sul do mundo a meros saberes rudimentares; quando reforça valores, idiomas, padrões estéticos e culturas ocidentais e urbanas, apagando a diversidade de formas de ser e de constituição linguística, de formas de Estado, de processos culturais e políticos; quando despreza os conhecimentos locais, não ocidentais, as culturas produzidas pelos setores populares, as religiões que não se baseiam na visão cristã de mundo e a diversidade de heranças e memórias, ela atua de forma excludente e violenta. (GOMES, 2021, p.437).

Para que ocorra esse processo de descolonização das práticas e das mentes na educação, é necessário que efetivamente o que é preconizado na lei n.º 11.645/2008, seja desenvolvido nos ambientes de ensino, em uma articulação entre currículo, formação de professores e a escola, como já mencionado no início do trabalho. No currículo, é importante assegurar que essas questões sejam evidenciadas a partir dos conteúdos e propostas de atividade, na formação de professores, que sejam bem instruídos, tanto na formação inicial quanto na continuada, para desenvolverem esses debates a partir dos componentes curriculares que ensinam e na escola, que a questão étnico-racial seja tratada como prioridade, não apenas no ensino em sala de aula, mas nos projetos que desenvolvem de forma interdisciplinar, com cuidado e responsabilidade sobre o que está sendo trabalhado.

Quando a escola básica e a universidade não explicitam a questão racial existente em nossa sociedade, com seus conflitos, complexidades,

politização, tensões, negociações, positivities e dilemas, elas reforçam práticas racistas, discriminatórias e o preconceito e não fortalecem o sentimento de responsabilidade e solidariedade entre os sujeitos pertencentes aos diferentes grupos étnicos e raciais [...]. (GOMES, 2021, p. 448).

A escola e a universidade podem contribuir na luta contra o racismo quando de forma efetiva se posicionam em prol o desenvolvimento de ações, tais como projetos, pesquisa, formação, eventos culturais, espaços de compartilhamento de conhecimentos, que contemplem a questão étnico-racial, não só pelo cumprimento de uma exigência curricular prevista em lei e nos demais documentos normativos, mas pela compreensão da necessidade de descolonização das práticas educativas e responsabilidade diante das realidades sociais e entre elas, a realidade étnico-racial e suas questões.

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

Uma educação que envolve o comprometimento em desenvolver relações étnico-raciais positivas, envolverá todos os campos do saber, inclusive aqueles que não se imaginam maneiras de articular essa temática em seus conteúdos, é nesse sentido que se faz importante a articulação com os movimentos sociais e grupos de estudos que já desenvolvem essas ações, não só na universidade, mas em outros âmbitos sociais, usando da experiência desses coletivos para promover um ensino em uma perspectiva plural.

Para a Geografia, também se apresenta esse desafio de se trabalhar a educação das relações étnico-raciais a partir das temáticas que aborda, principalmente na formação de professores com foco no combate a uma perspectiva etnocêntrica do conhecimento geográfico e desenvolvimento de docentes comprometidos a construir, juntos com os educandos, uma Geografia em uma perspectiva que valorize e respeite a diversidade étnico-racial. Sobre a formação de professores Silva e Rocha (2020, p. 6) destacam:

[...] a formação de professores deve ser pensada como um conjunto de saberes epistemológicos obtidos durante a formação acadêmica, mas também

como saberes adquiridos ao longo da vida. De forma predominante, saberes recebidos nas instituições educacionais são etnocêntricos, costumando mostrar o colonizador, o europeu, o homem branco como protagonista da história da humanidade, sendo esses resultados do racismo institucionalizado e do currículo eurocêntrico que se constituiu no Brasil. E esses saberes recebidos – e reproduzidos nas instituições são consumidos nas escolas por alunos e, consequentemente, reproduzidos por este e outros agentes que participam da vivência escolar, em suas esferas sociais, ocasionando um ciclo vicioso de retroalimentação do racismo brasileiro que tem em sua forma a violência disfarçada de cordialidade.

Uma formação docente comprometida com o desenvolvimento da temática étnico-racial, proporcionará discussões que atentem para a necessidade de debater o conhecimento enviesado em uma única forma de pensar e de ensinar. A pluralidade no ambiente de ensino é essencial para a perspectiva de uma educação das relações étnico-raciais na formação de professores, principalmente para que esses desenvolvam o mesmo processo em suas práticas de ensino na Educação Básica. É necessário que se tenha “a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural”, como destacado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (BRASIL, 2019, p. 5).

Como destaca Veiga (2008), uma das características da docência é a inovação, quando rompe com processos de ensino, aprendizagem, pesquisa e avaliação conservadores e explora novas alternativas teóricas-metodológicas, mas para isso se faz necessário que a formação inicial contribua para que o futuro docente trace esse caminho na sua construção profissional.

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica. (VEIGA, 2008, p. 9).

O licenciando e a licencianda no período de formação para a docência, encontram-se no lugar de aluno, logo, o conhecimento que ele desenvolver na graduação consequentemente refletirá em sua prática docente, a formação de professores envolve essa “ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”. (VEIGA 2008, p.9). Ainda segundo a autora a formação de professores deve ser:

[...] contextualizada histórica e socialmente e, sem dúvida, constitui um ato político. O processo de formação deve ser compatível com o contexto social,

político e econômico, comprometido - técnica e politicamente - com a construção de perspectivas emergentes e emancipatórias que se alinhem com a inclusão social. (VEIGA, 2008, p.10).

Como o e a docente irão trabalhar dentro de uma realidade social e a questão étnico-racial encontra-se no bojo dessa realidade, seria incoerente que o debate dessas questões não esteja incluso nos trabalhos realizados nos cursos de licenciatura. Os licenciandos são formados para contribuírem com a formação de outros cidadãos que sejam atuantes na sociedade e convivam de forma respeitosa e pacífica, entendendo principalmente que a sociedade se constitui da diversidade, principalmente da diversidade étnico-racial. Diante disso, é necessário que a formação de professores seja esse espaço de preparação do profissional que atuará dentro de um ambiente diverso e que precisará trabalhar de forma responsável e de combate as situações de preconceito e intolerância que poderão acontecer no ambiente escolar, além de ser um orientador na construção do conhecimento dos alunos em relação ao respeito às diferenças, combate ao racismo, compreensão e valorização das diversidades étnico-raciais e entendimento da problemática da desigualdade étnico-racial brasileira.

Foi defendido ao longo desse trabalho que o ensino de Geografia possui abertura para que essas questões possam ser evidenciadas, basta, diante disso, desenvolver uma formação docente, tanto inicial quanto continuada, que seja atenta à necessidade de debater a questão étnico-racial para preparar os licenciandos e docentes para atuarem dentro de uma perspectiva de ensino mais abrangente e que priorize o ensino acerca dessas questões. Diante disso, o próximo capítulo é resultado da investigação no curso de Licenciatura em Geografia da Ufac, a respeito das ações realizadas nesse curso de formação de professores, relacionadas à questão étnico-racial, além de abordar também ações desenvolvidas na universidade acerca dessas questões, através de projetos de ensino, pesquisa e extensão, mais especificamente ligados ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi/Ufac), que tem se destacado enquanto parte da instituição atuante nesta causa.

CAPÍTULO 3

O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GEOGRAFIA DA UFAC E A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL

O objetivo desse capítulo é explanar a investigação realizada no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Acre, acerca das ações realizadas no curso em relação a temática étnico-racial, tanto a nível de currículo quanto movimentações extracurriculares, além de evidenciar o trabalho do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Ufac, o Neabi/Ufac, como maior promovedor de ações que envolvem a questão étnico-racial na universidade.

Após a revisão bibliográfica acerca da temática a pesquisa foi continuada a partir da análise do Projeto Pedagógico Curricular com a seleção das disciplinas, a partir dos títulos e ementas, que têm potencialidade para discussões acerca da temática étnico-racial. Depois dessa etapa, foi solicitado a coordenação do curso o acesso aos planos de ensino dos últimos três anos (2020, 2021 e 2022) dessas disciplinas, para análise dos objetivos e propostas temáticas, no intuito de observar a presença de questões que envolvem a temática étnico-racial, a partir de suas aberturas para o debate dessas questões. Outra parte importante da metodologia são as entrevistas que foram realizadas com dois docentes do curso, com objetivo de um melhor detalhamento de suas práticas de ensino e opiniões acerca da questão étnico-racial no ensino de Geografia.

Esse capítulo encontra-se estruturado da seguinte forma: a primeira seção trata de uma descrição do curso de Licenciatura em Geografia, seu surgimento, organização curricular e o perfil dos estudantes do curso por cor/raça. A segunda seção trata do levantamento das disciplinas que tensionam discussões acerca da questão étnico-racial no curso através da investigação feita no Projeto Pedagógico Curricular do ano de 2014, com alguns apontamentos, além da análise dos planos de ensino. A terceira seção evidencia as entrevistas realizadas com alguns docentes do curso de Licenciatura em Geografia, com o objetivo de aguçar a discussão até aqui realizada através das falas dos docentes acerca da questão étnico-racial no curso e sua importância em seus planejamentos disciplinares e projetos extracurriculares.

A quarta seção trata de um relato de experiência acerca do Estágio à docência, onde foi possível a realização de uma aula na disciplina de Ensino de Geografia, a

respeito da legislação afro-brasileira e indígena, evidenciando os marcos legais que fundamentaram a inclusão da temática étnico-racial na Educação Básica. Essa aula foi desenvolvida no ano de 2021 na turma de quinto período do curso de Licenciatura em Geografia, ainda no formato remoto, mas que foi de grande importância para reflexão acerca da necessidade de discussão da temática em um curso de formação de professores, principalmente evidenciando os documentos normativos que instituem e orientam uma educação das relações étnico-raciais.

A sexta e última seção aborda acerca das ações realizadas a nível da Ufac, sobre a temática étnico-racial, evidenciando principalmente, o trabalho do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Ufac, o Neabi/Ufac. O núcleo é o principal promovedor de discussões acerca da temática na universidade, organizando ações tanto no nível institucional, interno, quanto para a comunidade externa, estando fundamentado no tripé ensino, pesquisa e extensão. A entrevista com a coordenadora do Núcleo foi muito importante, no sentido de evidenciar as bases que fundaram o núcleo, a importância da luta antirracista para a promoção de igualdade étnico-racial, os problemas que enfrentam na manutenção das atividades e a abrangência das ações desenvolvidas pelo coletivo. Juntamente com a descrição, análise e discussão da entrevista realizada com a coordenadora, tem-se o levantamento das ações do Núcleo entre os anos de 2019 a 2022.

3.1 O curso de Licenciatura Plena em Geografia da Ufac

O curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Acre surgiu do desmembramento do curso de Estudos Sociais no final da década de 1970, surgindo também desse desmembramento o curso de Licenciatura em História. No primeiro momento, a estrutura do curso esteve fundamentada no Parecer nº 412/1962 e na Resolução S/N de 19-12-1962, tendo duração de oito semestres e 2.700 horas distribuídas entre o ciclo básico e o ciclo profissional. (UFAC, 2014).

O ciclo básico eram as disciplinas base para o curso, que atualmente são chamadas de “tronco comum” e estão envolvidas no sentido de compreender a Ciência Geográfica, com conteúdos mais voltados a compreensão do espaço geográfico no aspecto da dinâmica física/natural e social. O ciclo profissional, tratava-se das disciplinas que atualmente são chamadas de disciplinas para a formação específica, que estão relacionadas ao direcionamento para a formação profissional do estudante, na

época de criação do curso, disciplinas pedagógicas para a formação de professores da área de Geografia

A partir de 1984, novas discussões foram traçadas com vistas a reformular o curso de Geografia, que em 1990 foi aprovada como uma nova proposta do curso de Licenciatura Plena em Geografia, sendo criado simultaneamente o curso de bacharelado, mas mesmo com a reformulação, o curso ainda estava sendo fundamentado pelo parecer e pela resolução citados anteriormente e tinha a sua estrutura curricular organizada em torno de núcleos: o núcleo específico da Ciência Geográfica, o núcleo de disciplinas de caráter pedagógico e o núcleo de disciplinas complementares. Dessa forma, a grade curricular do curso estava organizada em 2.900 horas, distribuídas entre os núcleos disciplinares, sendo 1.880 horas para o núcleo específico; 480 horas para o núcleo de disciplinas de caráter pedagógico; e 540 horas para o núcleo de disciplinas complementares, constituído por disciplinas de outras áreas de conhecimento, mas que tinham ligação com a Geografia. (UFAC, 2014).

Nessa versão de 1990, o estudante precisava cumprir 2.880 horas distribuídas entre os 8 semestres do curso, nos quais os 4 primeiros semestres, formavam o tronco comum e eram cursados de forma conjunta: licenciatura e bacharelado e os 4 últimos semestres formava o tronco diversificado, composto por disciplinas de caráter geográfico e de planejamento e pelas disciplinas de caráter pedagógico. Quem desejasse formar-se em bacharel na área necessitaria elaborar um Trabalho de Conclusão do Curso para ter o título.

Em 2006 o curso passa por mais uma reformulação em sua estrutura curricular, em conformidade com as transformações ocorridas no âmbito educacional, tendo um acréscimo de carga horária de 400 horas de investigação da prática pedagógica e 400 horas de estágio supervisionado, sendo criados muitos componentes curriculares. (UFAC, 2014). Em 2008, por decorrência da criação dos centros acadêmicos, sendo a Geografia incluída no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, foi feita uma nova reformulação, um novo Projeto Pedagógico Curricular, mas não ocorreram mudanças na estrutura curricular do curso, só recodificação dos componentes curriculares.

Em 2014 uma nova proposta de Projeto Pedagógico Curricular para o curso de Geografia foi organizada, a que será analisada nessa pesquisa e seguida até o presente momento pelo curso. Fundamentada pela lei n.º 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional; a Resolução CNE/CP n.º 1 de 18 de fevereiro de 2002 que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da

Educação Básica, em Nível Superior; a Resolução CNE/CP n.º 02 de 19 de fevereiro de 2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em Nível Superior; e a Resolução CNE/CES n.º 14, de 13 de março de 2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. (UFAC, 2014).

Nesse sentido, o curso atua de forma presencial, com duração de no mínimo 4 anos e no máximo 6, tendo uma turma por ano com disponibilidade de 50 vagas, funcionando no turno matutino. No Projeto Pedagógico Curricular de 2014, os conteúdos estão organizados de forma a contemplar as grandes áreas do conhecimento geográfico, a saber: a Geografia Humana, a Geografia física, a Geografia Regional, a Geografia do Brasil, a Geografia e Ensino e da Relação Sociedade-Natureza. Sendo assim, encontra-se organizados em três “núcleos aglutinadores” (UFAC, 2014, p.26): O núcleo específico, que trata sobre os conteúdos referentes aos conhecimentos geográficos; o Núcleo complementar, que diz respeito aqueles conteúdos considerados como essenciais para a aquisição do conhecimento geográfico, incluindo aqueles relacionados com a formação docente, ou seja, as disciplinas de caráter pedagógico; e o Núcleo de opções livres, que inclui disciplinas relacionadas a conteúdos do núcleo específico e complementar a serem escolhidas pelos próprios alunos, as chamadas “disciplinas optativas”, que devem ser de absoluta escolha do corpo discente.

Conforme o exposto no Projeto Pedagógico Curricular do curso de Geografia Licenciatura, foi organizado um quadro com base nos núcleos aglutinadores das disciplinas, organizando-as conforme cada núcleo, com o nome da disciplina, a carga horária e o período e que ela é ofertada segundo o PPC do curso de Geografia. Dessa forma, segue os seguintes quadros organizadores:

Quadro 14- Relação de disciplinas do Núcleo Específico.

Núcleo específico			
Código	Disciplina	Carga horária	Período
CFCH 140	História do Pensamento Geográfico	60 horas	1º
CFCH 232	Metodologia da Pesquisa em Geografia	60 horas	1º
CFCH 227	Teoria e Métodos da Geografia	60 horas	2º
CFCH 160	Geografia da População	60 horas	2º
CFCH 210	Formação Econômica e Territorial Brasileira	60 horas	3º
CFCH 156	Geografia Urbana	60 horas	3º
CFCH 207	Biogeografia Geral	90 horas	4º
CFCH 252	Teoria da Região e da Regionalização	60 horas	4º
CFCH 213	Geografia das indústrias do Comércio e dos Serviços.	90 horas	4º
CFCH 217	Geografia Política e Geopolítica	60 horas	4º
CFCH 228	Fundamentos do Ensino de Geografia	60 horas	5º

CFCH 166	Geografia Agrária	60 horas	5º
CFCH 219	Regionalização e Regiões do Brasil	60 horas	5º
CFCH 218	Ecologia, Sociedade e Geografia	60 horas	5º
CFCH s/c ³	Investigação e Prática Pedagógica em Geografia.	60 horas	6º
CFCH 233	Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I.	90 horas	6º
CFCH 170	Geografia da Amazônia	60 horas.	6º
CFCH 211	Produção do Espaço Econômico	60 horas	7º
CFCH s/c	Regionalização do Espaço Mundial	90 horas	7º
CFCH 220	Geografia do Espaço Natural Brasileiro	60 horas	7º
CFCH 221	Geografia dos Recursos Naturais e Meio Ambiente.	60 horas.	7º
CFCH 234	Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II	135 horas.	7º
CFCH 191	Geografia do Acre I	60 horas	8º
CFCH 234	Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III.	180 horas	8º

Dados: Ufac (2014). Organizado por: Souza (2022).

Quadro 15 - Relação de disciplinas do Núcleo Complementar.

Núcleo Complementar			
Código	Disciplina	Carga horária	Período
CFCH 202	Climatologia Geral	90 horas	2º
CFCH 203	Introdução a Cartografia	60 horas	2º
CELA 007	Organização da Educação Básica e Legislação de Ensino III	60 horas	2º
CCBN 796	Fundamentos de Pedologia	60 horas	2º
CFCH 236	Teoria do Conhecimento	60 horas	1º
CCET 322	Fundamentos de Geologia	60 horas	1º
CCET 126	Estatística Aplicada a Geografia	60 horas	1º
CELA 185	Educação e Sociedade	60 horas	1º
CFCH 205	Geomorfologia Estrutural e Climática	90 horas	3º
CFCH 204	Cartografia Temática	60 horas	3º
CELA 660	Investigação e Prática Pedagógica I	75 horas	3º
CELA 208	Psicologia da Educação XII	60 horas	3º
CELA 651	Didática Aplicada	75 horas	4º
CELA 059	Fundamentos da Educação Especial	60 horas	5º
CELA 213	Organização Curricular e Gestão da Escola.	60 horas	5º
CFCH 206	Geomorfologia Fluvial	60 horas	6º
CFCH 209	Fundamentos do Sensoriamento Remoto.	60 horas.	6º
CELA 745	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	60 horas	6º

Dados: Ufac (2014). Organizado por: Souza (2022).

Quadro 16- Relação de Disciplinas do Núcleo Livre.

Núcleo de Opções Livres			
Código	Disciplina	Carga horária	Período
CFCH 199	Quantificação Aplicada a Geografia	60 horas	-
CFCH 225	Geografia Cultural	60 horas	-
CFCH 226	Geografia, Linguagens e Ensino	60 horas	-
CFCH 245	Trabalho de Campo em Geografia.	60 horas	-
CFCH 212	Geoeologia, Desenvolvimento e Sustentabilidade.	60 horas	-
CELA 316	Língua Francesa Instrumental I	60 horas	-
CELA 307	Língua Espanhola Instrumental I	60 horas	-
CELA 185	Língua Inglesa Instrumental I	60 horas	-
CELA 477	Língua Portuguesa I	60 horas	-

³ s/c - Sem código ou código não especificado no componente curricular no PPC.

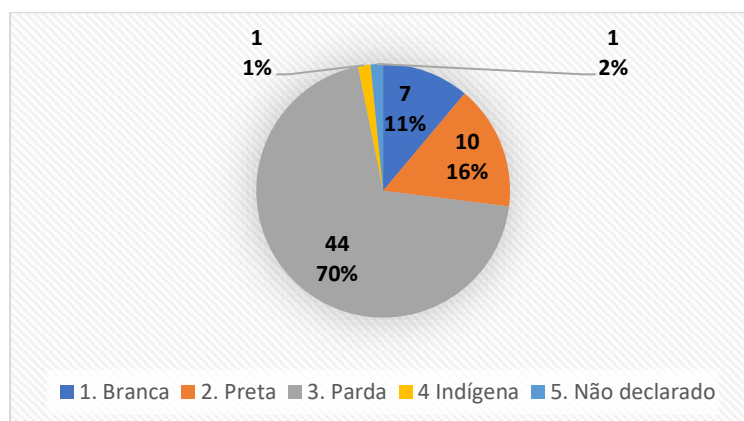
CFCH 109	História da Amazônia I	60 horas	-
CFCH 96	História do Acre I	90 horas	-
CCBN 480	Ecologia da Amazônia	60 horas	-
CCBN 606	Educação Ambiental	60 horas	-
CFCH 185	Geografia da Energia	60 horas	-
CFCH 190	Geografia do Turismo	60 horas	-
CFCH s/c	Geografia e Educação do Campo	60 horas	-
CFCH s/c	Geografia das Fronteiras	60 horas.	-
CFCH s/c	História do Pensamento Geográfico no Brasil.	60 horas	
CCET 055	Informática	60 horas	-
CFCH 137	Antropologia Cultural	60 horas	-

Dados: Ufac (2014). Organizado por: Souza (2022).

Diante disso, a carga horária obrigatória de disciplinas é de 2.925 horas, distribuídas entre as disciplinas do núcleo específico e do núcleo complementar, tendo o discente que cumprir ainda 120 horas nas disciplinas optativas e mais 200 horas de Atividades Acadêmico-Científico do Curso, contabilizando 3.245 horas a serem cumpridas para que o discente consiga concluir o curso e possuir o título de licenciado em Geografia.

Ainda sobre o curso de formação de professores de Geografia da Ufac, vale destacar o levantamento disponibilizado pelo Núcleo de Registros e Controle Acadêmico da Ufac (Nurca/Ufac) sobre a cor/raça dos ingressantes no curso dos anos de 2019 a 2022. Esses dados são importantes para a compreensão sobre a necessidade de se trabalhar a questão étnico-racial nesse curso de formação de professores, para além de preparar os licenciandos para o enfrentamento de situações, que possam se manifestar em seus ambientes de prática de ensino, a respeito da questão racial, também proporciona a construção da consciência étnico-racial nos graduandos que em sua maioria se autodeclaram pardos, como podemos observar nos seguintes gráficos:

Gráfico 1 - Porcentagem de ingressantes no curso de Licenciatura em Geografia por cor/raça 2019

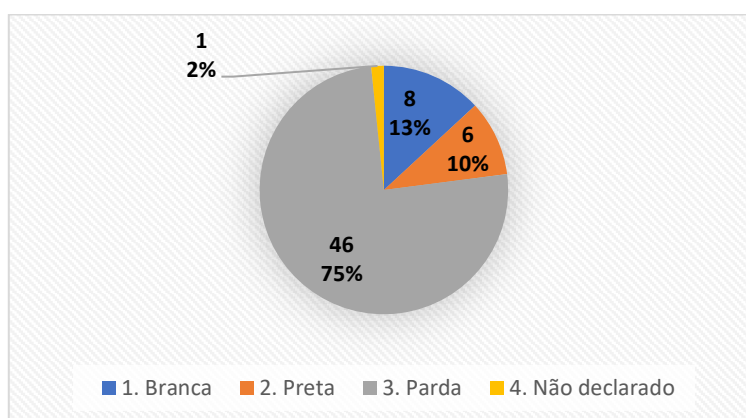


Dados: Nurca (2022). Elaborado por: Araújo (2022).

Dos ingressantes no curso do ano de 2019, 44 se autodeclararam pardos, ou 70% dos ingressantes, 10 se declararam pretos, ou 16% dos ingressantes, 11% se declararam brancos e 2% não se autodeclararam como pertencentes a nenhuma cor/raça. Isso mostra a predominância de ingressantes que se autodeclararam pardos e pretos no curso de Licenciatura em Geografia, oferecendo mais um argumento da importância de se trabalhar a temática étnico-racial nesse curso de formação de professores.

No ano de 2020, 75% dos ingressantes no curso de Licenciatura em Geografia se autodeclararam pardos, 10% pretos e 13% se autodeclararam brancos, esses últimos tendo um aumento significativo em comparação ao ano de 2019, ficando ainda com um percentual maior que os autodeclarados pretos, esses dados podem ser observados no gráfico abaixo:

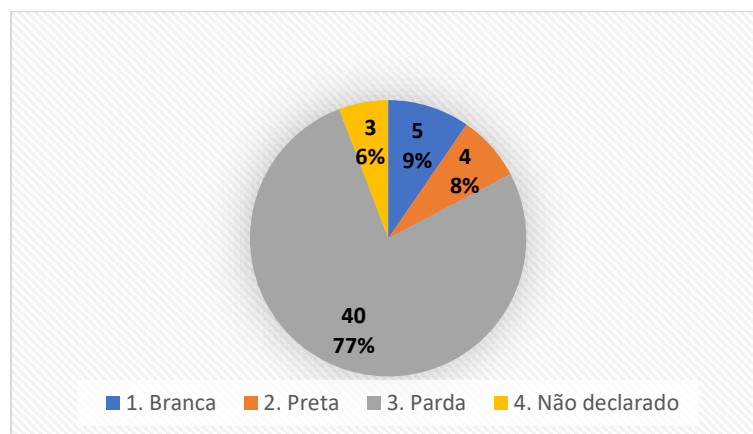
Gráfico 2- Porcentagem de ingressantes no curso de Licenciatura em Geografia por cor/raça 2020



Dados: Nurca (2022). Elaborado por: Araújo (2022).

No ano de 2021, 77% dos ingressantes se declararam pardos, 8% se declararam pretos, contra 9% que se declararam brancos e 6% ou 3 ingressantes não se autodeclararam, como exposto no gráfico a seguir:

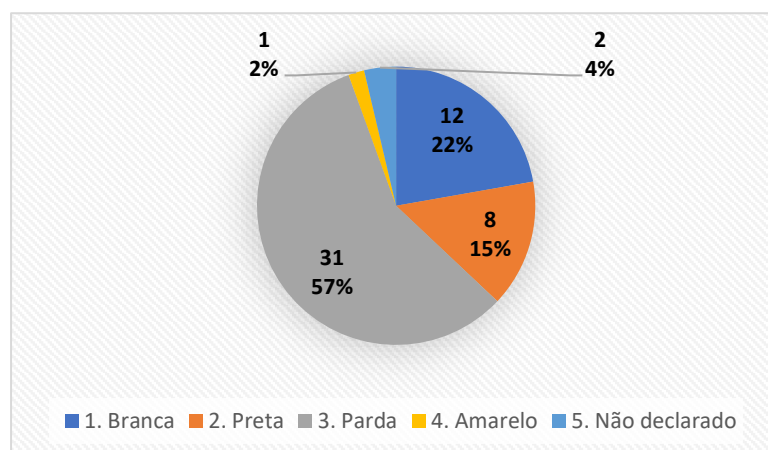
Gráfico 3- Porcentagem de ingressantes no curso de Licenciatura em Geografia por cor/raça 2021



Dados: Nurca (2022). Elaborado por: Araújo (2022).

No ano de 2022, 57% dos ingressantes se declararam pardos, 15% se declararam pretos e 22% se declararam brancos. 1 ingressante se declarou amarelo e 2 ingressantes não se autodeclararam, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Porcentagem de ingressantes no curso de Licenciatura em Geografia por cor/raça 2021



Dados: Nurca (2022). Elaborado por: Araújo (2022).

A partir desses dados a respeito da cor/raça dos ingressantes no curso de Licenciatura em Geografia, foi possível observar que o perfil dos estudantes do curso se caracteriza em sua maioria por licenciandos pardos, que em todos os gráficos apresentados estiveram com um maior percentual, isso também ocorre se comparado a constituição da população do estado do Acre, que em sua maioria se constitui em pretos e pardos (negros), com um percentual de mais de 70% de autodeclarações, como mostra o quadro a seguir:

Territorialidades	População (PNAD Contínua 2021).	Branca (PNAD Contínua 2021).	Negra (PNAD Contínua 2021).
Brasil	212.650.323	91.467.301	119.201.327
Acre	889.829	138.701	739.330

Dados: atlasbrasil.org

É possível observar também que do ano de 2019 a 2022 o percentual de alunos autodeclarados brancos cresceu significativamente, estando como o segundo maior percentual de autodeclaração no curso, além de ser possível observar a queda do percentual de autodeclaração de pretos e apenas uma autodeclaração de indígena no ano de 2019, não tendo nos outros anos declaração de ingressantes indígenas. Nesse sentido, o curso apresenta um perfil de estudantes pardos, brancos e pretos, conforme o levantamento dos ingressantes do ano de 2019 a 2002. O quadro a seguir reúne os dados do levantamento dos quatro anos referente ao ingresso dos estudantes por cor/raça.

Quadro 17- Ingressantes no curso de Licenciatura em Geografia por cor/raça

Cor/raça	Anos							
	2019		2020		2021		2022	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Preta	10	16%	6	10%	4	8%	8	15%
Branca	7	11%	8	13%	5	9%	12	22%
Parda	44	70%	46	75%	40	77%	31	57%
Indígena	1	1%	-	-	-	-	-	-
Amarelo	-	-	-	-	-	-	1	2%
Não declarados	1	2%	1	2%	3	6%	2	4%

Dados: Nurca (2022). Elaborado por: Souza (2022).

Feito essa descrição do curso, de sua organização curricular e do perfil de seu alunado, o trabalho caminha para a classificação, através do Projeto Pedagógico Curricular, das disciplinas que tensionam discussões acerca da temática étnico-racial e a análise dos planos de ensino

3.2 Levantamento das disciplinas a partir do Projeto Pedagógico Curricular e análise dos planos de ensino

Como enfatizado na introdução desse capítulo, para a investigação das ações realizadas no curso de Licenciatura em Geografia em relação a temática étnico-racial, foi realizado, primeiramente, um levantamento das disciplinas que tensionam discussões acerca da questão étnico-racial, no Projeto Pedagógico Curricular do curso. O levantamento foi feito a partir do nome da disciplina e da ementa, que explicita os principais pontos abordados em cada disciplina. Para um maior detalhamento também foi realizado a análise dos planos de ensino dessas disciplinas, com o foco para os três últimos anos.

No levantamento foi possível identificar 9 disciplinas do núcleo específico do curso, com possibilidades de discussão da questão étnico-racial e 4 disciplinas do núcleo complementar, mais especificamente disciplinas pedagógicas. Isso revela a possibilidade de, dentro das temáticas trabalhadas de forma obrigatória no curso, desenvolver uma educação das relações étnico-raciais a partir da formação de professores de Geografia. Logo abaixo segue os quadros com o levantamento dividindo as disciplinas que fazem parte do núcleo específico e as que fazem parte do núcleo complementar do curso e nos próximos parágrafos, alguns comentários sobre as possibilidades de discussão da temática pesquisada através das disciplinas destacadas:

Quadro 18- Levantamento das disciplinas, do Núcleo Específico, que tensionam a discussão étnico-racial no curso de Geografia.

Disciplina	Período	Ementa
História do Pensamento Geográfico.	1º Período	O processo de construção do conhecimento geográfico. O contexto político, econômico e social em que a Geografia se individualiza como ciência. Correntes positivistas tradicionais da Geografia. Correntes neopositivistas. Corrente Crítica.

Geografia da População.	2º Período	Teoria da caracterização demográfica e geografia da população: Malthusianismo, Marxismo, Neomalthusianismo e Neomarxismo. Abordagens contemporâneas dos estudos sobre população: estudos neoclássicos e neomarxistas. Avaliação das políticas populacionais e planejamento familiar. Formação da população brasileira. Composição da população brasileira: negro, branco e índios e, a questão da discriminação racial. Mobilidade espacial da população: migração campo-cidade, migração de retorno, migração internacional e identidade territorial. Alternativas metodológicas para o ensino escolar
Geografia Urbana	3º período	Bases conceituais da geografia urbana. Processo de urbanização. Espaço urbano. Questão urbana no Acre e no Brasil. Alternativas metodológicas para o ensino escolar
Formação Econômica e Territorial Brasileira.	3º Período	A expansão dos domínios luso e espanhol em terras americanas. Bases histórico-geográficas da ocupação do espaço brasileiro. As atividades econômicas e a formação territorial brasileira. A delimitação das fronteiras políticas. Alternativas metodológicas para o ensino escolar.
Fundamentos do Ensino de Geografia.	5º Período	Parâmetros Curriculares Nacionais em Geografia e os temas transversais. Planejamento Educacional e Geografia.
Regionalização do Espaço Mundial	5º Período	Questões teóricas sobre a regionalização do espaço mundial. Internacionalização, imperialismo e mundialização do capital. Integração regional (formação de blocos econômicos) e a geopolítica mundial no final do século XX e início do século XXI. Globalização e reordenamento territorial. Produção e organização do espaço mundial. África, Ásia, América e Europa. Alternativas metodológicas para o ensino escolar.
Geografia Política e Geopolítica	5º Período	Geografia Política e Geopolítica Clássica e Contemporânea. Fronteiras, Limites e Territórios internacionais, nacionais e regionais. O Estado e o poder. Regionalismos, territorialidades e classes sociais. Alternativas metodológicas para o ensino escolar.
Investigação e Prática Pedagógica em Geografia.	6º Período	Elaboração de estratégias de ensino em geografia: organização e execução de “oficinas pedagógicas”
Geografia da Amazônia.	6º Período	A formação política, social, territorial e econômica da região. Regionalizações. Imbricações do social e do natural na produção do espaço amazônico. Desenvolvimento regional e potencialidades amazônicas. Alternativas metodológicas para o ensino escolar.

Dados: Ufac (2014). Elaborado por: Souza (2022).

A primeira disciplina selecionada do Núcleo Específico do curso de Geografia Licenciatura foi, História do Pensamento Geográfico. O que é interessante refletir com tudo o que já foi exposto a partir da parte teórica desse trabalho, é da existência de todo um pensamento eurocentrado e que dificulta a discussão de outros conhecimentos. Nesse sentido, é importante pensar, a partir da disciplina que discute a história da construção do pensamento geográfico e da institucionalização da Geografia como ciência, é, de que Geografia estamos falando? A Geografia que privilegia a construção do conhecimento a partir dos europeus? É importante refletir sobre as contribuições dos demais povos na construção do pensamento geográfico, entre eles africanos, afro-brasileiros e indígenas. Quais as contribuições dessas populações para a construção do pensamento geográfico? Se de fato espera-se uma desconstrução do caráter colonial no ensino, uma “descolonização dos currículos” (GOMES, 2012), e das práticas educativas (GOMES, 2021) se faz necessário pensar qual conhecimento a formação de professores de Geografia tem privilegiado e quais estão sendo excluídos no bojo da construção do conhecimento geográfico.

No plano de ensino da disciplina, no período de 2021.1, foi identificado na unidade 2, que abordou “as etapas do conhecimento geográfico ao longo da história da humanidade”, um espaço para a discussão da Geografia dos povos primitivos. É interessante essa questão para se pensar no conhecimento geográfico para além das discussões acerca de seu desenvolvimento no viés europeu, com a contribuição de outros povos, de outras culturas e conhecimentos, dentre eles, as populações indígenas, os grandes reinos africanos e as contribuições de seus descendentes para a formação da população e do conhecimento brasileiro.

Não se trata de desconsiderar à história da Geografia, a institucionalização do pensamento geográfico como ciência, como já vem sendo ensinado e propagado há muito tempo. Não se trata de negação, mas tem a ver com a ampliação do pensamento para outros conhecimentos, que poderão despertar nos licenciandos e licenciandas a mesma “vontade” de reproduzir um modo de ensino que abranja outros conhecimentos, outras histórias e principalmente, fornecer-lhes caminhos para de fato cumprirem com a lei n.º 11.645/2008 na disciplina de Geografia, na Educação Básica. É necessário o conhecimento e difusão de outras Geografias invisibilizadas, cujos sujeitos sociais distintos e pouco considerados, sejam também vistos como produtores dos espaços.

A disciplina de Geografia da População, foi a única que se pôde observar explicitamente uma temática relacionada a questão étnico-racial, além da composição da população brasileira, destacando os grupos: negro, branco, e indígenas, a ementa evidencia a temática de discriminação racial, com possibilidades de debate, inclusive de temáticas a respeito das desigualdades étnico-raciais, ações afirmativas, políticas de promoção de igualdade racial e entre outros temas. O debate sobre a formação da população brasileira inegavelmente inclui a discussão acerca da história dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros no território nacional. Falar sobre população é falar sobre diferenças e que precisam ser evidenciadas em contraposição a visão homogeneizante da sociedade brasileira. A Geografia tem esse potencial a partir das temáticas que aborda em seu corpo conceitual. Pensar a Geografia é pensar o espaço geográfico que envolve as questões humanas/populacionais, e entre essas questões as desigualdades sociais, raciais, econômicas. As transformações no espaço a partir da ação humana, as relações de poder e a diversidade populacional, étnico-racial, cultural, religiosa etc.

No plano de ensino da disciplina de Geografia da População, também do período de 2021.1⁴, foi identificado uma unidade temática que evidenciou temas transversais inerentes a disciplina, entre as questões levantadas na unidade estavam questões relacionadas à formação do povo brasileiro e diversidade cultural, migração, xenofobia, racismo e mercado de trabalho, além de questões relacionadas à desigualdade de gênero. Dentre os objetivos específicos, apresentou-se objetivos voltados a discutir os principais conflitos populacionais e a questão das minorias na atualidade; analisar a cultura e a construção de identidades; e entender o processo de formação da população brasileira e acreana. No plano de ensino do período 2022.2 da disciplina, entre os conteúdos programáticos foi possível observar aspectos voltados a diversidade populacional, discriminação racial, formação e composição da população brasileira.

Na disciplina de Geografia Urbana é interessante refletir acerca de algumas questões que, mesmo não estando destacadas na ementa da disciplina, podem estar presentes em algum momento nas discussões temáticas desenvolvidas durante o curso, como: a questão dos afro-brasileiros na cidade pós-abolição, o lugar do negro e indígena atualmente nas cidades e se ainda tem relação com o histórico dessas populações na construção da sociedade e do espaço urbano brasileiro. Essas questões também fazem

⁴ É importante destacar que o número 2021.1 refere-se ao ano e o semestre na qual é destinado o plano de ensino.

parte de uma educação que abrange e incentiva discussões acerca da temática étnico-racial e abordar isso através da Geografia, das temáticas por ela trabalhada, auxilia na promoção de um saber geográfico antirracista.

No plano de curso da disciplina de Geografia Urbana, 2021.1 foi possível identificar dois momentos em que foi proposto uma reflexão acerca da questão racial no processo de urbanização. Primeiramente na unidade temática II, sobre o espaço urbano, a partir de um estudo dirigido sobre a ação dos diferentes agentes produtores do espaço urbano, entre os citados, destaca-se “os grupos sociais precariamente excluídos”, que de forma indireta tensiona uma discussão da questão das desigualdades étnico-raciais em relação ao espaço urbano, e na unidade temática IV sobre a questão da moradia e problemas ambientais nas cidades brasileiras, onde foi proposto uma análise do livro didático e entre as questões a serem analisadas, há um destaque para a “questão indígena e do negro na cidade” com atenção à presença ou ausência da temática nos livros didáticos, além disso, a análise de como o conteúdo acerca das populações indígenas e da população negra é evidenciado nos livros. É interessante destacar o seguinte trecho do plano de ensino da disciplina que revela o objetivo dessa atividade:

No que diz respeito à **questão indígena** e do **negro** na cidade, destacaremos se a questão aparece ou não no conteúdo didático dos livros e, se aparece; como este conteúdo é apresentado. Acreditamos que a partir da análise desses livros é possível perceber a forma como o indígena e o negro são abordados em sala de aula, mais especificamente no ensino fundamental. Estes assuntos são frequentemente ignorados nos programas curriculares e tem sido sistematicamente mal trabalhado. Os professores revelam-se pouco informados e os materiais didáticos, com algumas exceções, são deficientes e trazem uma visão estereotipada, genérica e equivocada dos indígenas e dos negros. Estas duas dimensões, livro e ensino estão diretamente ligadas, pois, o material didático que deveria ser utilizado como um suporte ao professor, muitas vezes se transforma em fonte primária de conhecimento. (Trecho retirado do plano de ensino da disciplina de Geografia Urbana, 2021.1).

O plano de ensino do período 2022.1 também segue a mesma estrutura do plano anterior da disciplina, contendo a mesma atividade de análise do livro didático de Geografia acerca da representação dos negros e indígenas.

O destaque desses aspectos nos planos de ensino das disciplinas do levantamento, proporciona a possibilidade de compreender como e se a temática étnico-racial é desenvolvida nas disciplinas. Até o presente momento, os apontamentos feitos em relação as disciplinas se relacionam com o que é proposto nos planos de ensino, evidenciando que os apontamentos não estão distantes da realidade do que pode ser abordado a respeito da temática pesquisada.

A disciplina de Formação Econômica e Territorial Brasileira propõe em sua ementa, discussões a respeito dos domínios luso e espanhol em terras americanas, além de questões envolvendo a ocupação do espaço brasileiro, a relação do desenvolvimento das atividades econômicas e a formação do território brasileiro, a delimitação das fronteiras políticas e metodologias para o ensino escolar a respeito dessa temática.

Diante disso, vale destacar a oportunidade de discussão a respeito de algumas questões, como o processo de exploração não só das terras, mas das populações que viviam na América em especial no Brasil e as populações trazidas para esse território como mão de obra para expansão do sistema capitalista, com ênfase em temas como: colonialismo, colonialidade, a classificação da população pelo conceito de raça, o mito da democracia racial, a subalternização de populações não europeias, não só no sentido cultural, mas econômico e também territorial, além das lutas e resistências das populações indígenas e afro-brasileiras, suas contribuições para a formação territorial, cultural, econômica e política da população brasileira. Esses são pontos importantes que podem ser trabalhados a partir dessa disciplina do núcleo específico do curso de Geografia Licenciatura da Ufac.

Nos planos de ensino do período 2021.1 e 2022.1 não foi especificado um momento em que tratasse de forma direta das questões abordadas no parágrafo anterior. Os objetivos, geral e específicos, estavam ligados ao processo de ocupação, as diferentes formas do território brasileiro no processo de ocupação territorial e política e os efeitos dos aspectos econômicos na estruturação do espaço brasileiro, mas nenhuma menção ao processo de colonização, escravidão, subalternização de povos e culturas. As unidades temáticas do plano de ensino da disciplina no período de 2021.1 foram:

Unidade I -Para diferenciar da Geografia Econômica da Formação Econômica e Territorial; **Unidade II**- Os modos de produção, formação econômica e territorial na sociedade brasileira; **Unidade III**- A formação territorial e as abordagens na atualidade; **Unidade IV**- Crise, Gestão do território e formação territorial. (Unidades temáticas do plano de ensino de Formação Econômica e Territorial Brasileira, 2021.1).

A unidade temática II apresenta a possibilidade da discussão de temáticas que envolve a questão racial na formação econômica e territorial brasileira, mas nada foi especificado em relação a isso no cronograma da disciplina. Isso não quer dizer que a temática não tenha sido abordada. A análise dos planos de ensino das disciplinas é só uma parte do todo, essa análise acaba sendo muito limitada tendo em vista as poucas

especificações em alguns planos de ensino, muitos estão bem detalhados, mas alguns desses apresentam aspectos gerais, tanto nos objetivos quanto nas unidades temáticas tornando difícil e até mesmo perigoso formular um juízo acerca das ações docentes no ambiente da sala de aula através da análise dos planos de ensino, porém, o que está sendo feito nessa etapa do trabalho é apresentar a observação e levantamento de questões a partir dos planos de ensino sem julgamento da prática docente.

No plano de ensino do período de 2022.1 também é observado o mesmo caráter geral, sem muitas especificações nos objetivos e nas unidades temáticas, sem a presença de discussões que envolvam a questão racial e outros aspectos que poderiam ser abordados a respeito da temática nessa disciplina. Essa questão está muito relacionada também ao posicionamento do professor ou professora, a segurança em relação a discussão de temáticas que envolvem a questão étnico-racial brasileira. A análise dos planos de ensino não levanta juízo de valor em relação ao que é certo ou errado, mas as possibilidades de inserção da temática étnico-racial e a identificação de aspectos relacionados a temática dentro do que é ensinado nas disciplinas. As unidades temáticas do plano de ensino da disciplina de Formação Econômica e Territorial Brasileira no período de 2022.1 foram:

Unidade temática 1 – Preliminares: 1.1 O meio Geográfico, 1.2 Caráter Inicial e Geral da Formação Econômica Brasileira, 1.3 Primeiras atividades: A extração do Pau Brasil; **Unidade temática 2- A ocupação efetiva (1530 – 1640):** 2.1 Início da agricultura, 2.2 Atividades acessórias; **Unidade temática 3- Expansão da colonização (1640-1770):** 3.1 Novo sistema político e administrativo na colônia, 3.2 A mineração e a ocupação do Centro-Sul, 3.3 A pecuária e o progresso do povoamento do Nordeste, 3.4 A colonização do Vale Amazônico e a colheita florestal; **Unidade Temática 4- Apogeu da Colônia (1770-1808):** 4.1 Renascimento da agricultura, 4.2 Incorporação do Rio Grande do Sul – estabelecimento da pecuária, 4.3 Súmula geral econômica no fim da era colonial; **Unidade temática 5- A era do Liberalismo (1808-1850):** 5.1 Libertação econômica, 5.2 Efeitos da libertação, 5.3 Crise do regime servil e abolição do tráfico; **Unidade temática 6- A crise de um sistema (1930):** 6.1 A crise de um sistema, 6.2 A crise em marcha. (Unidades temáticas do plano de ensino de Formação Econômica e Territorial Brasileira, 2022.1).

Como já evidenciado, as unidades temáticas não estão bem especificadas no plano de ensino da disciplina, deixando implícito se houve ou não discussões acerca de aspectos que envolvem a questão étnico-racial brasileira. As unidades estão mais voltadas para apontamentos em relação as atividades econômicas e suas influências na conformação do território brasileiro. Um outro plano de ensino da disciplina de Formação Econômica e Territorial Brasileira que merece destaque é o plano de ensino

do período de 2020.1 onde é possível ver diferenças nas unidades temáticas, mais específicas e com expressões que denotam um posicionamento de levante de questões que envolvem a questão racial nas discussões da disciplina.

Na unidade 1, dois textos são trabalhados: o primeiro falando a respeito do território, com a intenção de instigar uma reflexão acerca do conceito de território e o segundo tratou sobre as diversas imagens que foram construídas dos “índios” do Brasil no século XVI, um texto que aborda tanto questões acerca da chegada dos colonizadores europeus às terras brasileiras, como aborda questões relacionadas a imagem que esses colonizadores construíram dos indígenas que habitavam as terras brasileiras, trechos de relatos, de cartas, que descreviam os modos de vida das populações indígenas e as opiniões dos colonizadores em relação aos povos indígenas, suas relações, as guerras, seus modos de vida e entre outros.

Unidade 1 – **Formação do Brasil: Teorizar a partir do conceito de território.** 1.1 Reconheça a **ocupação inicial do continente** o modo de vida dos diversos **povos nativos** que desenvolviam culturas e conhecimentos em relação com o meio. 1.2 Entenda a **expansão marítima europeia** como um processo econômico que teve sua viabilização a partir do desenvolvimento das técnicas e **as feitorias**, estabelecidas para prática do escambo, como primeira atividade exploratória do colonizador. 1.3 perceba o território nacional como um espaço historicamente conquistado e apropriado no processo de **colonização portuguesa** na América no contexto do desenvolvimento do **capitalismo comercial** e da consolidação do Estado Nacional português. 1.4 Descobrimento ou invasão? Povoamento ou despovoamento? Investigação sobre as controvérsias, posicionamentos teóricos-metodológicos-políticos e o ensino da formação do território e do povo brasileiro na Geografia. (Unidade temática do plano de ensino de Formação Econômica e Territorial Brasileira, 2020.1).

Pela observação do que é proposto na unidade 1 do plano de ensino apresentado, é possível identificar o posicionamento do/da docente de discutir para além do processo de ocupação do território brasileiro e das características econômicas ao longo dos anos. Foi mais a fundo em relação a outras temáticas que envolvem diretamente a questão étnico-racial brasileira, os estereótipos construídos em relação aos povos indígenas que habitavam o território quando da chegada dos colonizadores, a valorização dos modos de vida e conhecimentos dos povos indígenas, os usos dos termos “conquistado” e “apropriado” para falar a respeito do processo de exploração das terras brasileiras, que não estavam vazias quando da chegada dos colonizadores. No ponto 1.4 é interessante as perguntas que são levantadas para instigar uma discussão acerca do posicionamento de visões em relação ao processo de ocupação do território brasileiro relacionando com o ensino da formação do território e do povo brasileiro na Geografia.

Mesmo que a análise dos planos de ensino seja limitada para se tecer um juízo em relação ao que é de fato apresentado nas discussões das disciplinas, como já evidenciado anteriormente, a análise e observância do que é proposto nos objetivos, nas unidades temáticas é muito importante para identificar o posicionamento docente em relação à discussão de certas temáticas nos conteúdos que são traçados para as disciplinas. Isso é visto se comparadas as unidades temáticas 1, proposta no plano de ensino dos períodos 2020.1, 2021.1 e 2022.1, em que há diferenças em relação ao que é proposto para as discussões. Como pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 19- Comparação das unidades temáticas na disciplina Formação Econômica e Territorial Brasileira

Plano de ensino 2020.1
Unidade 1 – Formação do Brasil: Teorizar a partir do conceito de território. 1.1 Reconheça a ocupação inicial do continente o modo de vida dos diversos povos nativos que desenvolviam culturas e conhecimentos em relação com o meio. 1.2 Entenda a expansão marítima europeia como um processo econômico que teve sua viabilização a partir do desenvolvimento das técnicas e as feitorias , estabelecidas para prática do escambo, como primeira atividade exploratória do colonizador. 1.3 perceba o território nacional como um espaço historicamente conquistado e apropriado no processo de colonização portuguesa na América no contexto do desenvolvimento do capitalismo comercial e da consolidação do Estado Nacional português. 1.4 Descobrimento ou invasão? Povoamento ou despovoamento? Investigação sobre as controvérsias, posicionamentos teóricos-metodológicos-políticos e o ensino da formação do território e do povo brasileiro na Geografia.
Plano de ensino 2021.1
Unidade I -Para diferenciar da Geografia Econômica da Formação Econômica e Territorial;
Plano de ensino 2022.1
Unidade temática 1 – Preliminares: 1.1 O meio Geográfico, 1.2 Caráter Inicial e Geral da Formação Econômica Brasileira, 1.3 Primeiras atividades: A extração do Pau Brasil;

Dados: Ufac, (2023). Elaborado por: Souza, (2023).

No plano de ensino do período de 2020.1 as propostas de discussões vão além de uma análise de formação territorial e econômica “pura”, ou seja, passando pelas atividades econômicas desenvolvidas em cada período e como elas estruturaram a organização espacial. Se aprofundam em questões sociais, mais especificamente étnico-raciais, de exploração, colonização, ocupação territorial e construção de estereótipos em relação as populações que já habitavam as terras brasileiras, questões que também fazem parte da temática de formação territorial e econômica brasileira. Aspectos

diferentes do que é apresentado nos planos de ensino 2021.1 e 2021.2, que são mais gerais e sem muitas especificações e não apresentam um aprofundamento sobre a questão racial como é evidenciado no plano de ensino do ano de 2020.

Quadro 20 - Comparação das unidades temáticas da disciplina de Formação Econômica e Territorial Brasileira

Plano de ensino 2020.1
Unidade 2 – O latifúndio monocultor na economia escravagista dos engenhos e a interiorização da colônia Brasil (Séculos XVI e XVII): 2.1 Conheça as estratégias jurídicos-políticas e administrativas utilizadas na gestão do território da América Portuguesa com as capitanias, sesmarias, etc. 2.2 Perceba a <i>plantation açucareira</i> como a primeira estratégia econômica para efetivar a colonização associada ao tráfico de africanos escravizados . 2.3 Conheça os fatores que motivaram as entradas e as bandeiras para o interior do espaço colonial desrespeitando os “limites de Tordesilhas” e perceba o papel que tiveram na ampliação dos domínios portugueses na América do Sul, na expansão pecuária , e no genocídio indígena pelo Brasil central. 2.4 Perceba a expansão territorial europeia e seus objetivos relacionado a geopolítica da Igreja Católica de evangelização dos povos não-cristãos, com foco nas drogas do sertão e na catequese pelo rio Amazonas. Diálogos e Acultramento na floresta e o ensino de história indígena na educação básica.
Plano de ensino 2021.1
Unidade II- Os modos de produção, formação econômica e territorial na sociedade brasileira.
Plano de ensino 2022.1
Unidade temática 2- A ocupação efetiva (1530 – 1640): 2.1 Início da agricultura, 2.2 Atividades acessórias.

Dados: Ufac, (2023). Elaborado por: Souza, (2023).

Como já evidenciado, a questão não é o plano de ensino “certo” ou “errado”, mas como a organização do mesmo está disposta a discutir temáticas que envolvem a questão étnico-racial brasileira. A disciplina de Formação Econômica e Territorial Brasileira apresenta abertura para discussões que envolve a temática racial, mas cabe ao docente destacar ou não essas questões. De certa forma, questões como a escravidão o processo de colonização, o tráfico negreiro, irão ser evidenciadas, mas a prioridade com que essas questões são debatidas é o que destaca o posicionamento docente frente as oportunidades de abordagem da temática. É possível identificar essas diferenças, de priorização de conteúdos na análise dos planos de ensino dos períodos de 2021.1, 2022.1 e 2020.1. Os planos tratam dos mesmos assuntos, mas traçam caminhos de análise distintos. Enquanto os planos de 2021.1 e 2022.1 através das unidades temáticas

focam nas atividades econômicas e suas relações com a organização, interiorização e ocupação territorial, o plano de ensino do período 2020.1 aborda os mesmos assuntos de acordo com uma análise crítica da colonização e exploração territorial europeia sobre a formação do território brasileiro e como esse processo afetou outros povos, nativos e a populações que foram trazidas escravizada para as terras brasileiras e que nesse cenário contribuíram para a formação econômica e territorial do Brasil.

Unidade temática 3- Sistemas agropecuários de subsistência, a economia escravista mineira e a formação das primeiras cidades (Século XVIII):

3.1 Perceba a importância da agricultura e pecuária de subsistência para a alimentação dos habitantes da Colônia, e como um elemento diferenciador da estrutura socioprodutiva na qual se apoiou o latifúndio exportador. 3.2 Mapeie a expansão dos **domínios coloniais**, as disputas, os conflitos e os **tratados** entre eles o de **Madri de 1750**, as estratégias utilizadas por portugueses e espanhóis para estabelecerem a posse e o controle na Bacia do rio da Prata. 3.3 Observe as transformações que a mineração proporcionou ao espaço do Brasil colônia, os deslocamentos humanos associados ao **ciclo mineiro**, o fluxo da renda e **crescimento das cidades**. 3.4 O africano escravizado – suas origens, contribuições, formas de resistência e o **ensino de história da África e afro-brasileira** na educação básica. (Unidade temática do plano de ensino de Formação Econômica e Territorial Brasileira, 2020.1).

É notório que em cada unidade temática do plano de ensino de 2020.1 algum momento é separado ou relacionado para a discussão da questão indígena e africana na formação territorial e econômica do país. O desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais envolve exatamente essa busca em dar visibilidade às histórias antes silenciadas, destacar fatos e instigar debates que envolvam a compreensão da importância, da participação e dos acontecimentos que envolvem a história e cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas para a história de formação do país.

O plano de ensino do período 2020.1 tem 6 unidades temáticas, tornando-se inviável abordar cada uma no espaço dessa sessão e prosseguir com a comparação dos planos de ensino, tendo em vista o objetivo de levantamento das disciplinas que tensionam direta e indiretamente discussões acerca da temática étnico-racial na Geografia, porém, pelo pouco aqui já especificado fica evidente as diferenciações entre a priorização de temáticas nos planos de ensino que estão ligadas ao posicionamento docente em abordar ou não essas discussões no espaço dos conteúdos discutidos nas disciplinas. As análises dos planos de ensino possibilitam a observância dos posicionamentos e prioridades dadas aos conteúdos e no caso específico da pesquisa até aqui realizada, a prioridade dada a temáticas que envolvem a questão étnico-racial brasileira.

Na disciplina de Fundamentos do Ensino de Geografia é interessante refletir em um ensino que também desenvolva estratégias para trabalhar as questões étnico-raciais na Geografia, compreender o espaço que essas temáticas têm na disciplina, o desenvolvimento de uma Geografia antirracista e o lugar das questões étnico-raciais nas temáticas da Geografia. No plano de ensino da disciplina de Fundamentos do Ensino de Geografia, do período de 2022.1, um dos objetivos específicos destacados foi:

Analisar e relacionar ao ensino de Geografia, a Lei nº 11.645/2008, que altera a Lei n.º 9.394/1996, modificada pela Lei n.º 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena.” (Objetivo específico do plano de ensino da disciplina de Fundamentos do Ensino de Geografia, 2022.1).

Esse objetivo foi traçado para ser desenvolvido na unidade temática 1 que tratou a respeito das transformações mundiais, reforma educacional e os reflexos dessas mudanças no ensino de Geografia, destacando a criação da lei n.º 11.645/2008 como reflexo dessas mudanças nas políticas educacionais e a relação disso com o ensino de Geografia. Também foi proposto uma atividade envolvendo a elaboração de uma proposta pedagógica que relacionasse temáticas transversais, interdisciplinaridade e a lei n.º 11.645/2008. O plano de ensino do período 2021.1 também seguiu a mesma estrutura do anterior e propôs uma discussão acerca da lei 11.645/2008 e o ensino de Geografia.

Na disciplina de Regionalização do Espaço Mundial, a partir do que é proposto para discussão na ementa da disciplina, é importante destacar o processo de reorganização do espaço a nível mundial. A regionalização do espaço mundo e a globalização contribuíram não só para as transformações tecnológicas e avanços científicos, mas contribuíram também para subalternização de povos e culturas que não tinham e ainda não têm uma lógica de vida e de conhecimento atreladas as transformações que ocorreram com o advento do capitalismo e da globalização. Além da importância de destacar acerca dos preconceitos difundidos ao longo da história e principalmente com essas transformações nas comunicações acerca de povos como africanos e indígenas, com a disseminação de uma lógica de conhecimento e vida diferente da que esses povos viviam e o que contribuiu para o racismo estrutural que é veemente combatido na atualidade.

O plano de ensino da disciplina no período de 2021.1 destaca a proposta de trabalhar a questão regional a nível mundial da perspectiva de análise das consequências do sistema capitalista e da globalização para a organização regional do espaço mundial. Propôs discussões acerca dos blocos econômicos, formações regionais ligadas às questões econômicas e políticas, os conceitos de mundialização e globalização do capital e questões intrínsecas a inserção da África, Ásia, América e Europa na dinâmica do desenvolvimento a nível global. A disciplina possui potencial para discussões que incluam as questões étnico-raciais, a nível global e ainda nacional, mas não foi especificado no plano de curso a presença de discussões a partir dessa perspectiva. O plano de ensino do período de 2022.1 segue a mesma estrutura teórica e metodológica do período anterior.

Na disciplina de Geografia Política e Geopolítica, a partir de sua proposta de ensino, se faz importante pensar como a geopolítica principalmente dos países europeus foi se organizando para dominação e exploração de outros territórios e como isso afetou outras populações que não viviam conforme a lógica dos colonizadores, além de enfatizar o desenvolvimento do processo de colonização na modernidade e contemporaneidade e como isso contribuiu para subalternização de outras culturas, de outros territórios e conhecimentos, pontos que se relacionam com as discussões que também podem ser levantadas nas disciplinas de Regionalização do Espaço Mundial e Formação Econômica e Territorial brasileira. A grosso modo, geopolítica trata de estratégias de dominação territorial, evidentemente que ligado a isso tem-se a dominação de outros povos e culturas ligadas aos territórios dominados, a disciplina apresenta espaço para discussões que envolva temáticas como a colonização, escravidão, imperialismo e outras formas de dominação a nível mundial.

No plano de ensino do período 2021.1 não foi observado de forma direta um posicionamento, em palavras ou expressões que evidenciem uma discussão acerca dos aspectos abordados no parágrafo anterior, assim como no plano de ensino 2022.2. As unidades temáticas foram organizadas de forma ampla, sem muitas especificações, o que dificulta ainda mais tecer alguma consideração acerca do que possivelmente tenha sido evidenciado na disciplina nesses dois períodos analisados, mas de forma primária, a partir da observação dos planos de ensino, não foi identificado indícios de que algo a respeito da questão racial tenha sido discutido na disciplina de Geografia Política e Geopolítica.

A disciplina de Investigação e Prática Pedagógica em Geografia, tem por objetivo a “Elaboração de estratégias de ensino em geografia: organização e execução de “oficinas pedagógicas”. Diante disso, é importante levar em consideração estratégias de ensino que também abordem a questão étnico-racial a partir das temáticas que a Geografia trabalha, que estratégias adotar para trabalhar essas questões conforme uma perspectiva que vá contra a construção de estereótipos e preconceitos. É interessante pensar no papel da Geografia nesse sentido. Questões que se relacionam com o que pode ser trabalhado em Fundamentos do Ensino de Geografia, a respeito da temática étnico-racial.

Foi investigado no plano de ensino da disciplina no período 2021.2, a presença de espaços de discussões ou atividades que envolvessem o ensino de Geografia e a questão racial a luz da lei n.º 11.645/2008. Os objetivos e as unidades temáticas da disciplina focam no desenvolvimento de um ensino ativo, de construção do conhecimento com base em metodologias ativas, mas em nenhum momento foi citado o uso dessas metodologias ou instrumentos em um ensino voltado para a questão racial ou que envolvesse uma discussão específica acerca desse tema para o ensino de Geografia. É certo que as metodologias e os instrumentos de ensino citados no plano de ensino como: música, vídeos, gráficos, literatura, mapas etc, são instrumentos que podem ser utilizados em um momento de ensino acerca da questão, mas nada foi especificado no plano de ensino a respeito de metodologias e instrumentos específicos ou a construção deles para um ensino acerca da questão étnico-racial na Geografia. O plano de ensino do período 2022.2 seguiu a mesma estrutura do plano anterior.

Na disciplina de Geografia da Amazônia é importante evidenciar a questão indígena no processo de ocupação da região, não só nos anos remotos, mas na atualidade também. Isso se configura em uma estratégia de ensino muito importante na perspectiva de uma educação antirracista, dentro das possibilidades e das temáticas trabalhadas pela disciplina, desenvolver o ensino acerca das questões raciais, sem deixar de ressaltar também a presença e contribuição das populações negras para a região amazônica e as lutas de resistências em território amazônico, que inegavelmente aborda questões como as desigualdades sociais e também raciais.

No plano de ensino do período 2021.2 da disciplina Geografia da Amazônia disponibilizado pela coordenação do curso de Licenciatura em Geografia, em seu objetivo geral, contém a compreensão acerca da formação social da região amazônica, entre as questões políticas e territoriais. Porém, a partir da observação das unidades

temáticas foi possível observar que não há um aprofundamento em relação a questão racial, o único momento que abre espaço para alguma discussão nesse sentido é na unidade temática 4, que fala acerca dos conflitos sociais na Amazônia, destacando as lutas de resistência da população da floresta frente aos projetos da economia verde, mas nada especificado acerca da temática pesquisada no planejamento da disciplina.

O plano de ensino do período 2022.2 segue a mesma perspectiva do plano anteriormente citado, discutindo desde a gênese da formação econômica e territorial da Amazônia, a organização política e econômica do território, os grandes projetos econômicos, os conflitos sociais na região até as alternativas metodológicas para o ensino escolar acerca da temática, mas nada que aborde a questão racial nessa disciplina.

A ausência da temática racial em grande parte dos planos de ensino do levantamento, demonstra que muito precisa ser feito para a inclusão da temática no currículo do curso de Geografia. A falta de uma priorização maior da temática no ensino, o distanciamento da formação dos docentes do curso em relação a essa questão e a falta de rigidez de políticas educacionais voltadas para o ensino superior com relação a inclusão da temática étnico-racial nos currículos, principalmente das licenciaturas, podem ser aspectos que influenciam na ausência da questão étnico-racial ao longo do ensino de Geografia do curso.

Além das disciplinas do Núcleo específico do curso, é importante também fazer uma análise das disciplinas do Núcleo complementar, mais especificamente as que envolvem as questões pedagógicas, com relação a políticas educacionais, metodologias de ensino, organização dos sistemas de ensino e história da educação. Essas disciplinas dão base para o caráter de formação docente do curso, tendo em vista que estão diretamente relacionadas ao ensino. Tendo em vista essa questão, é interessante analisar de que forma a temática étnico-racial pode ser trabalhada e encontra-se disposta nos planos de ensino dessas disciplinas. O quadro abaixo destaca o levantamento das disciplinas do Núcleo complementar do curso de Geografia, mais especificamente disciplinas ofertadas pelo Centro de Educação Letras e Artes (CELA) e que são também ministradas em todos os outros cursos de licenciatura da universidade.

Quadro 21 - Levantamento das disciplinas, do Núcleo Complementar, que tensionam a discussão étnico-racial no curso de Geografia.

Disciplina	Período	Ementa
Investigação e prática pedagógica I.	1º período.	A especificidade da pesquisa em Educação. O estudo sistemático do cotidiano escolar e a sua inter-relação com a prática pedagógica.
Educação e Sociedade.	1º Período.	A institucionalização da educação escolar e a evolução da escola na sociedade moderna. A relação educação e sociedade e as diferentes formas de interpretação das funções e finalidades formativas da escola.
Organização da Educação Básica e Legislação de Ensino III.	2º Período.	A Educação Básica – Educação Infantil. Ensino Fundamental e Médio – no contexto das políticas educacionais e da legislação de ensino: LDBEN 9394-96, PNE Lei 9224/96-FUNDEF e Legislação estadual do ensino.
Organização Curricular e Gestão da Escola.	5º Período	A produção teórica sobre currículo no Brasil. As políticas educacionais e os processos de organização e gestão da escola. O currículo como organização geral da escola. Os níveis formais e reais de realização curricular. As orientações curriculares do Ensino Fundamental e Médio. A gestão democrática da escola e o projeto político pedagógico.

Dados: Ufac (2014). Elaborado por: Souza (2022).

A partir do levantamento com base nas ementas das disciplinas, foram destacadas 04 do Núcleo complementar da Geografia. Começando pela disciplina “Investigação e Prática Pedagógica”, é interessante pensar a partir das possibilidades de ensino sobre a questão racial no contexto escolar, que também é um importante tema a ser pesquisado na área da educação. O conhecimento acerca da lei n.º 11.645/2008 e de que modo as escolas têm se organizado para cumprir suas determinações, as ações realizadas a partir dessa determinação legal, as dúvidas e dificuldades dos funcionários da educação em se tratando do ensino acerca da questão étnico-racial é uma proposta interessante a ser pesquisada e debatida nessa disciplina do curso.

O plano de ensino da disciplina do período 2022.2 não apresentou nenhuma questão relacionada a pesquisa acerca da questão racial na escola ou no cotidiano escolar. As propostas de discussões estiveram voltadas à pesquisa em educação, à organização do espaço escolar e às ferramentas para elaboração de um projeto de pesquisa, mas nada foi relacionado a questão pesquisada a partir desse trabalho.

A proposta da disciplina de Educação e Sociedade é discutir a educação escolar, sua institucionalização, as transformações históricas que ocorreram até a escola

moderna e a relação educação e sociedade. Diante disso, é necessário compreender também dentro dessa proposta, como a educação escolar da modernidade se desenvolveu para as populações indígenas, africanas e afrodescendentes no Brasil, os caminhos que a educação escolar percorreu para alcançar essas populações e que mudanças ocorreram nesse cenário para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e democrática.

O plano de ensino da disciplina de Educação e Sociedade do período 2020.1 foi organizado de forma ampla, sem muitas especificações, principalmente em suas unidades temáticas, porém, foi identificado duas unidades que apresentaram a oportunidade de discussão da temática racial no desenvolvimento da educação escolar, a unidade temática 3 intitulada “dilemas no contexto da educação escolar: exclusão, fracasso, equalização, racismo e democratização” (UFAC, 2020, p.4) e a unidade temática 4, intitulada “ os desafios da educação como um direito em meio as diversidades humana”(UFAC, 2020, p. 4). Ambas unidades se relacionam com o que foi destacado no parágrafo anterior, discutir a educação escolar no contexto do desenvolvimento de uma educação democrática, dentro das possibilidades que a disciplina oferece.

A disciplina de **Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino** tem o objetivo de debater acerca das políticas educacionais, a legislação do ensino e a organização da Educação Básica em Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. É uma ótima oportunidade para discussão acerca da lei n.º 11.645/2008 e os demais documentos que dão base para a discussão da temática racial na Educação Básica, já que esses documentos fazem parte da própria legislação do ensino.

No plano de ensino da disciplina do período 2020.2, em um de seus objetivos específicos é possível identificar o destaque para a discussão a respeito das modificações na legislação educacional para o debate de questões relacionadas à diversidade, mas não especifica a respeito da questão racial. Apenas um tópico da unidade temática 3, que abordou a respeito da organização da Educação Básica nos termos da lei n.º 9.394/1996 a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), destacou a respeito da presença de modificações na LDB e a criação de outras leis para educar “para a diversidade”, como é pontuado no plano de ensino. Na bibliografia básica é possível observar a referência da lei n.º 11.645/2008, mas nenhuma especificação de como e quando seria abordado o assunto acerca da lei.

O plano de ensino do período 2021.2 da disciplina **Organização Curricular e Gestão da Escola** segue a mesma estrutura do plano do período 2020.2, sem especificações acerca da questão racial no ensino, mais precisamente acerca das modificações na legislação educacional, tendo apenas a referência da lei n.º 11.645/2008 na bibliografia básica, mas sem detalhamento de em que momento a lei foi citada ou trabalhada, tendo apenas um tópico da unidade 3 abordando de forma geral o ensino para a diversidade na LDB e “outras leis”, sem especificação.

A última disciplina selecionada no levantamento com base no que tinha sido abordado na ementa, foi a disciplina “organização curricular e gestão da escola”. É interessante pensar dentro do que é proposto para o ensino dessa disciplina, a respeito da questão indígena e afro-brasileira no currículo. O que mudou dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação as questões étnico-raciais, como isso reflete na escola? Sobre as políticas educacionais, cabe destacar as políticas de ações afirmativas na educação, dentre elas a lei n.º 11.645/2008 que também propõe mudanças no currículo da Educação Básica e entre outros aspectos que podem ser evidenciados para que os discentes tenham a noção de como a questão étnico-racial é afirmada na legislação educacional.

Nesse sentido, conforme o que já vem sendo realizado ao longo desse trabalho e com base no que foi disponibilizado pela coordenação do curso de Licenciatura em Geografia, foi analisado o plano de ensino da disciplina de organização curricular e gestão da escola do período 2022.1. No planejamento nada foi encontrado que especificasse discussões de aspectos citados anteriormente. A abertura para a discussão da temática racial no currículo foi identificada na unidade 1 do plano, que tratou acerca da produção teórica sobre o currículo e suas implicações práticas, mais especificamente no tópico a respeito das teorias curriculares, onde, a abertura do currículo para discussões a respeito do conceito de raça, preconceito, desigualdades, estão relacionadas as teorias pós-críticas de currículo, porém, no plano de ensino não tiveram especificações acerca do que foi trabalhado nesse momento ou se algo a respeito das transformações curriculares para a inclusão da temática racial no ensino foi abordado.

O levantamento das disciplinas foi importante para afirmar que existe a possibilidade, dentro do currículo proposto para o curso de Licenciatura em Geografia da Ufac, de discutir questões acerca da questão étnico-racial, principalmente tendo em vista o objetivo do curso em formar docentes para atuarem na Educação Básica, onde,

por força de lei, há exigências de discussões em todos os componentes curriculares de questões a respeito da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

A partir do levantamento e da análise dos planos de curso com o intuito de identificar propostas de discussões acerca da temática étnico-racial nas disciplinas do curso de Geografia, foi possível constatar a pouca presença da temática na grade curricular. Mesmo a ciência geográfica sendo uma ciência social, trabalhando com questões que envolvem aspectos ligados a sociedade, questões relacionadas ao racismo, desigualdades étnico-raciais, diversidade étnico-racial e ensino a respeito das relações raciais é pouco discutido na grade curricular do curso. Muitas podem ser as explicações para isso, como o pouco preparo do corpo docente para levantar questões acerca da temática nas disciplinas, aspecto que pode estar ligado também a própria formação inicial desses professores, que não deram base para pensar nas possibilidades de ensino acerca da temática étnico-racial na Geografia. O apertado tempo destinado para as disciplinas, priorizando assim outros assuntos considerados “mais importantes” para oferecer aos discentes o arcabouço teórico e conceitual necessário para compreensão do que discute a disciplina. A fragilidade das políticas curriculares para a educação superior, com uma maior autonomia das universidades e mais precisamente dos cursos de graduação nas propostas de ensino, também pode ser um aspecto citado nesse contexto, mesmo que dentro das Diretrizes Curriculares para Educação das relações étnico-raciais destaque a importância da educação superior e mais precisamente dos cursos de licenciatura desenvolverem um ensino voltado a discutir essas questões, a presença ou ausência da temática no currículo dos cursos superiores e mais precisamente das licenciaturas estará voltada para a priorização dessas questões tendo em vista a autonomia de cada curso para traçarem o que será trabalhado ao longo da formação.

Das 09 disciplinas selecionadas do Núcleo específico, apenas 04 apresentaram em seus planos de ensino aspectos acerca da questão racial, envolvendo o desenvolvimento dessa temática no ensino de Geografia, como na disciplina de Fundamentos do Ensino de Geografia, em análises mais gerais da Geografia voltadas para a questão populacional, como em Geografia da População e Geografia urbana que atrelou a análise da questão étnico-racial na cidade a partir da abordagem dessa temática nos livros didáticos.

Em Formação Econômica e Territorial Brasileira, apenas no plano de ensino do período 2020.1 foi possível identificar aspectos acerca da questão étnico-racial

brasileira a partir da discussão da formação econômica e territorial do país, a partir disso foi possível fazer comparações acerca dos planos de curso do período já citado e dos períodos 2021.1 e 2022.2, frisando que o posicionamento docente faz a diferença em relação a priorização de certas temáticas no decorrer das disciplinas.

Das 4 disciplinas selecionadas do Núcleo Complementar, apenas 1 apresentou a possibilidade de discussão da questão étnico-racial no ensino, que foi a disciplina de Educação e Sociedade que na unidade 3 do plano de ensino destacou os “dilemas no contexto da educação escolar: exclusão, fracasso, equalização, racismo e democratização”.

Como já evidenciado, a análise dos planos de ensino é limitada, no sentido de que o docente pode elaborar um plano amplo, sem muitas especificações e abordar a temática étnico-racial no decorrer de suas aulas e pode também especificar no plano de ensino que na disciplina irá abordar questões acerca da temática, mas no decorrer das aulas priorizar outros assuntos. Porém a análise aqui traçada se desenvolve na observação da presença da temática no currículo do curso sem necessariamente se ater a prática docente no âmbito da sala de aula.

A partir disso foi possível identificar a pouca presença da questão étnico-racial no currículo proposto no curso, a partir dos planos de ensino, até mesmo a pouca abordagem acerca da lei n.º 11.645/2008, principalmente nas disciplinas que abordam a questão das mudanças nas políticas educacionais, currículo e ensino. Nas temáticas da Geografia a pouca presença da discussão também demonstra a fragilidade do ensino de Geografia em relação a questão étnico-racial a partir da formação inicial de docentes para atuarem na área o que de certa forma reflete na Educação Básica onde, por força de lei é obrigatório o debate acerca dessas questões.

A pouca presença da temática no curso não quer dizer que não exista a preocupação de abordar essas questões, isso é evidenciado a partir das disciplinas que foram identificadas a presença de temáticas que envolvem a questão étnico-racial, diante disso foram realizadas entrevistas com alguns professores do curso que desenvolvem um trabalho atento a questão pesquisada nesse trabalho a partir de suas atuações como docentes do curso de licenciatura em Geografia, com o objetivo de uma maior especificação de suas práticas docentes e opiniões no que diz respeito ao ensino de Geografia e a temática racial.

3.3 Professores de disciplinas do curso de Licenciatura em Geografia envolvidos com questões relacionadas a questão étnico-racial.

A primeira docente entrevistada foi a profa. Ma. Julia Lobato Pinto de Moura, graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais, Mestre e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre. Desenvolve atividades de pesquisa e extensão relacionadas aos temas interculturalidade e Ensino de Geografia das Religiões.

Em um primeiro momento já é possível identificar a proximidade da docente em relação a temáticas que envolvem as questões sociais, principalmente assuntos que acabam tendo maior resistência de debate nos cursos de graduação. A primeira pergunta direcionada a docente foi a respeito de sua opinião em relação a importância da abordagem da questão étnico-racial na Geografia. A docente respondeu que essa temática é fundamental no ensino de Geografia, pois perpassa todo o entendimento a respeito da sociedade, como que a sociedade vem produzindo espaço nos últimos séculos. A luta antirracista é urgente, tanto no Brasil quanto no mundo, em um contexto aonde é visto o crescimento dos discursos racistas vinculados a uma extrema direita, no mundo inteiro, como no caso do jogador Vinícius Júnior, atacado tanto sistematicamente quanto institucionalmente dentro de um campeonato aonde esse tipo de ataque é recorrente. O racismo está presente no cotidiano, na forma de organização do espaço, da sociedade. A docente cita ainda a respeito do encarceramento de pessoas negras e como os espaços de poder são constituídos majoritariamente por pessoas brancas.

[...] então... como que pode né, ser feito uma Geografia que não olhe para as questões étnico-raciais, aqui eu me pergunto. Como que as questões étnico-raciais não podem, não estão perpassando todo o curso de Geografia? Uma vez que a Geografia contemporânea precisa problematizar a sua essência eurocêntrica né? Seus paradigmas que são pretensamente universais, mas que são também racializados são eurocentrados e que se propuseram como ‘a Geografia ou ‘a verdade universal’ da Geografia dentro desse contexto colonialista. (Informação Verbal)⁵.

A professora prossegue sua fala ainda ressaltando a importância da questão étnico-racial no curso, tendo em vista que o próprio conhecimento geográfico foi se constituindo mundialmente como parte de uma estrutura colonialista, citando as

⁵ Entrevista concedida por MOURA, J. L.P. **Entrevista II**. [maio 2023]. Entrevistador (a): Karolayne Almeida de Souza. Google Meet, 2023.1 arquivo.mp4 (1 h 46 m.).

expansões coloniais e os instrumentos que foram utilizados para esses fins, como as projeções cartográficas, os mapas, as narrativas sobre o mundo, sobre a sociedade, sobre como isso produz o espaço e sobre como esse espaço se transforma. Diante disso, a Geografia enquanto uma área de conhecimento nunca esteve dissociada dos fenômenos culturais que perpassam as transformações do espaço e dentro dos fenômenos culturais existe a dinâmica das raças, das identidades dos povos que vão se encontrando que vão se miscigenando e vão estabelecendo relações de poder entre si que não são apenas poder econômico, poder também simbólico, poderes afetivos e que tudo isso se encontra interligado.

É necessário pensar uma geografia que olhe para essas questões étnico-raciais dentro de muitas camadas, não só na importância do negro, do indígena na formação, por exemplo, do território brasileiro, isso também, precisa olhar para isso, precisa olhar ainda para outras camadas também, de como os povos indígenas produzem Geografias do espaço amazônico e que são diferentes da Geografia produzida pela ciência ocidental moderna. (Informação verbal)⁶

As “camadas” destacadas na fala da docente se referem ao estudo das questões étnico-raciais, para além de disciplinas como Geografia da população e Formação Econômica e Territorial Brasileira, mas em outras áreas também que são ensinadas no curso, como na climatologia, na geomorfologia fluvial, os termos das estruturas trabalhadas a partir dessas disciplinas que muitos deles são indígenas e que se evidenciados em uma perspectiva de valorização de outros conhecimentos contribuiria para um fazer geográfico diferente do que já é proposto na atualidade dentro do curso.

A professora ainda destaca que trazer para a Geografia a discussão da questão étnico-racial se faz possível em todas as disciplinas, citando algumas discussões traçadas no curso e que têm um viés étnico-racial como, a questão da concentração de terras que é debatido na disciplina de Geografia Agrária a questão da segregação urbana, espacial dos enclaves fortificados dos condomínios fechados e toda dinâmica de produção da cidade, dos novos eixos de desenvolvimento das cidades, segregação e entre outras, tem um recorte étnico-racial. Sendo assim, essa temática é importante em qualquer das disciplinas, mesmo na Geografia física, porque isso faz parte de um movimento de descolonização do pensamento, pensar na Geografia para além de um conhecimento eurocentrado e valorizar as “etnogeografias”, ou seja, os demais conhecimentos geográficos que não só o europeu que colonizou o mundo enquanto

⁶ Entrevista concedida por MOURA, J. L.P. **Entrevista II**. [maio 2023]. Entrevistador (a): Karolayne Almeida de Souza. Google Meet, 2023.1 arquivo.mp4 (1 h 46 m.).

territórios econômicos e enquanto corpos e mentes, deixando sua marca pela colonialidade. A Geografia tem múltiplas possibilidades de trazer a questão étnico-racial para dentro do seu currículo, da formação dos geógrafos entendendo que essa segregação étnico-racial, ou seja, o racismo ele perpassa muitas camadas, todas as camadas da produção do conhecimento, da epistemologia à Geografia do Acre, do estágio à agrária, a urbana etc. Os debates étnico-raciais enriqueceriam os debates traçados no curso através de outras formas de conhecimento, de percepções.

Se estamos dispostos a fazer uma Geografia voltada para pensar a produção do próprio espaço e como nós nos colocamos nessa produção do espaço como sujeitos históricos, comprometidos com o processo de transformação social, eu não vejo uma Geografia que não perpassa as questões étnico-raciais. (Informação Verbal)⁷

Diante de tudo o que foi exposto pela docente a respeito do ensino de Geografia, as questões étnico-raciais e a inclusão dessa temática no curso, foi indagado a respeito da opinião da docente a respeito da deficiência do curso em relação a temática, ao que ela atribui a pouca presença de questões relacionadas a temática étnico-racial na formação dos geógrafos e geógrafas da Ufac. A professora destacou que é difícil levantar uma razão para essa situação e falar que a questão do ensino acerca das questões étnico-raciais é uma questão nova para justificar a pouca presença do ensino acerca da temática no curso também não é a coisa correta a se fazer, pois já deu tempo de todos os professores do curso enquanto corpo docente terem se atualizado mais, em relação a esse debate, ter trazido isso com mais força para dentro do currículo da Geografia. A questão a respeito de uma educação das relações étnico-raciais começa a ser colocada na sociedade brasileira por volta do início dos anos 2000 tanto que a primeira lei, a lei n.º 10.639 de 09 de janeiro de 2003 está completando 20 anos, dessa forma essa questão não é algo recente para se ter isso como justificativa para não adaptar ou mesmo reconstruir epistemologias em relação ao ensino dessa temática.

A docente ainda destacou que essa característica, no sentido da falta de atenção à temática étnico-racial nos cursos de graduação, mais precisamente nas licenciaturas, não é algo exclusivo do curso de Geografia da Ufac. De uma forma geral, a ciência geográfica tem tido secularmente uma pouca abertura para pensar a questão da cultura, de uma forma geral. Na verdade, essas questões sempre estiveram na Geografia, mas

⁷ Entrevista concedida por MOURA, J. L.P. **Entrevista II**. [maio 2023]. Entrevistador (a): Karolayne Almeida de Souza. Google Meet, 2023.1 arquivo.mp4 (1 h 46 m.).

sempre foram tratadas de forma secundária, marginal. A docente citou como exemplo a disciplina de Geografia cultural, que no curso é uma disciplina optativa e que reforça esse caráter secundário que é estabelecido para as temáticas que envolvem as questões culturais, de gênero, questões étnico-raciais e que são assuntos que estão ficando muito deficientes na formação dos geógrafos e que acaba sendo uma problemática no sentido de que são temáticas presentes nos currículos da Educação Básica, gerando assim um descompasso, na medida em que essas questões estão presentes no currículo desse nível da educação, mas o currículo do curso de licenciatura em Geografia ainda não se adequou para abranger e fortalecer ainda mais essas discussões.

Nas nossas ementas não têm um tópico específico pra isso (para as questões étnico-raciais). Como por exemplo na disciplina de Formação Econômica e territorial não tem um tópico específico pra isso, na disciplina de Geografia da População não tem um tópico específico pra isso e resumindo, em nenhuma disciplina tem um tópico específico pra isso. Fica a cargo dos professores, né? Incluïrem. Isso é muito perigoso porque realmente nem todos os professores se veem comprometidos com esse debate, com a urgência desse debate de pensar uma educação antirracista, de pensar uma Geografia antirracista. (Informação Verbal)⁸

A docente apresenta um forte aprofundamento da importância das questões étnico-raciais no ensino e, principalmente no ensino de Geografia, a entrevista contribuiu para identificar que sua prática de ensino atenta a essas questões perpassa o mero cumprimento da lei n.º 11.645/2008, é uma prática que acompanha a sua vida acadêmica e especialmente sua vida pessoal. Diante disso, foi indagado à professora ao que ela atribuía a sua reflexão e prática de um ensino mais abrangente e atento às questões étnico-raciais. Como resposta ela levantou a questão de que está sempre pensando qual é seu lugar diante dessas questões, uma vez em que a mesma não se considera uma pessoa negra e muito menos parda, então seu lugar nesses debates é como professora, como educadora comprometida com um projeto de sociedade antirracista e que a semente de interesse por essas questões talvez esteja ainda na sua infância, onde conviveu muito com pessoas negras, nas rodas de samba, na casa do pai de seu padrasto que era um homem negro, o que foi algo muito natural crescer nessa convivência, sempre viveu em ambientes muito diversos, foi aluna de escola pública, se envolveu com movimentos culturais negros mais especificamente com um grupo de Maracatu e com o Daime o que a trouxe para o Acre. O Daime é uma prática afro-

⁸ Entrevista concedida por MOURA, J. L.P. **Entrevista II**. [maio 2023]. Entrevistador (a): Karolayne Almeida de Souza. Google Meet, 2023.1 arquivo.mp4 (1 h 46 m.).

indígena, um cristianismo lido a partir de práticas indígenas, o uso da Ayahuasca como um repertório das populações indígenas e o mestre Irineu com todos os seus saberes, um homem negro, filho de pessoas escravizadas que migraram do Maranhão para o Acre. Logo, a docente está muito ligada a essas tradições que são na verdade misturas que constituem o povo brasileiro e onde a questão étnico-racial negra e indígena perpassa absolutamente tudo, então acaba sendo muito natural para a docente debater a questão étnico-racial em sua prática tendo em vista que isso transcende o ensino em sala de aula e ocupa um lugar significativo em sua vida.

Ainda na perspectiva de uma escola e uma formação docente atenta as questões étnico-raciais, a professora destacou que todo o educador precisa ser antirracista. Nas palavras da professora, existem vários educadores que acham que a temática étnico-racial não é importante e isso traz um estranhamento à docente, ter que debater a necessidade da temática no currículo entre os próprios educadores. Porém, ainda é necessário permanecer acreditando no papel da escola e da universidade de produzir conhecimentos para uma sociedade melhor. O papel de cada educador, o papel de cada geógrafo é incentivar mais pessoas para essa luta, chamar mais pessoas para esse debate que é urgente, sabendo que mesmo dentro desse debate há muitas opiniões diversas, conhecimentos diversos.

A desigualdade perpassa a questão étnico-racial, ela não é só econômica, ela não é só de classe, ela é de gênero também, tem esses vários recortes. Então, eu acho que uma Geografia comprometida a pensar a produção do espaço contemporâneo, essas dinâmicas complexas que estamos vivendo, tem que ser construída a partir de um debate mais esclarecido, mais explicitado. Cadê uma semana de Geografia que chame essa questão, entende? (Informação Verbal)⁹

Diante de tudo o que foi exposto pela docente a respeito de suas perspectivas, vida pessoal e profissional, voltadas para uma conscientização e ensino acerca da urgência da questão étnico-racial em todos os âmbitos sociais, foi indagado a respeito dos projetos que a docente desenvolveu e desenvolve voltados para uma educação das relações étnico-raciais dentro e fora da Geografia. Como resposta, a docente lembrou que quando entrou no mestrado o seu tema de pesquisa era relacionado às temáticas afro-brasileiras e indígenas no ensino de Geografia, como que o curso de Geografia, a ciência geográfica poderia se enriquecer se dialogasse mais com conhecimentos de

⁹ Entrevista concedida por MOURA, J. L.P. **Entrevista II**. [maio 2023]. Entrevistador (a): Karolayne Almeida de Souza. Google Meet, 2023.1 arquivo.mp4 (1 h 46 m.).

matriz africana, indígena, pensar em um currículo intercultural e como essas questões perpassariam o currículo de Geografia. Porém, durante a sua formação na pós-graduação a docente evidenciou que mudou de linha de pesquisa e de temática pelo seu estranhamento e reflexão pessoal de seu lugar de fala e no doutorado decidiu pesquisar uma temática que remetesse o lugar, da onde ela estava falando, pensando ou construindo seu conhecimento e dentro da perspectiva das culturas afro-brasileiras e indígenas, que é o que a docente gosta de trabalhar e pesquisar. Diante disso surgiu o interesse de pesquisar sobre os conhecimentos produzidos a partir do lugar onde ela frequenta e mora que é a Colônia Cinco Mil, sua pesquisa em fase de finalização tem por título: Narrativas do povo do Daime da Colônia Cinco Mil: Cartografia Social e dos Afetos, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e identidade.

Nas palavras da docente, estudar o Daime de certa forma é também estudar como que saberes, repertórios afro-indígenas, foram se reterritorializando dentro das relações coloniais de violência dos corpos não brancos. No processo de colonização existiu a violência física, do trabalho, de submissão de povos e corpos não brancos ao trabalho forçado, na Amazônia, especificamente falando e uma violência cultural, uma subjugação da cultura desses povos, um apagamento dessas culturas, a cristianização forçada, a demonização das outras práticas culturais e uma série de outras violências que é o apagamento da identidade indígena e negra no Acre. O Daime representa esses repertórios, tendo, por exemplo, a Ayahuasca que é uma bebida milenar usada por povos indígenas em uma ampla área da Amazônia, peruana, boliviana, colombiana.

Essa pesquisa que eu estou fazendo provoca a academia a pensar que existem outros lugares de produção do conhecimento, de outros tipos de conhecimento. Então o Daime é tipo uma escola aonde você estuda uma ciência, a ciência da Ayahuasca, a ciência do Daime. Lá é uma planta que é professora, não é o sujeito humano que é o professor, é uma planta. Essa planta vai falar com você através da bebida. São outras técnicas de aula, outras disciplinas, outras ferramentas. Estudar as culturas Ayahuasqueiras no Acre é uma forma de valorizar as culturas e repertórios afro-indígenas que sobreviveram a violência colonial. (Informação Verbal) ¹⁰

Atualmente o projeto da professora é sobre essa comunidade onde a mesma frequenta e mora. Uma comunidade rural de Rio Branco, que depois da década de 1980 quase nada foi escrito sobre ela, onde a docente procura preencher essa lacuna de conhecimento acerca dessa comunidade, escrevendo sobre ela, discutindo também

¹⁰ Entrevista concedida por MOURA, J. L.P. **Entrevista II**. [maio 2023]. Entrevistador (a): Karolayne Almeida de Souza. Google Meet, 2023.1 arquivo.mp4 (1 h 46 m.).

acerca da dinâmica territorial, narrativas, memórias, como a comunidade vai se fragmentando, se dividindo, produzindo outras coisas, o debate da identidade com o espaço e a territorialidade, como isso vai se produzindo. Junto com esse projeto, a docente destacou que fez o censo comunitário da comunidade, algo mais voltado para a Geografia, onde ela e mais uma professora do curso de Geografia fizeram um levantamento quantitativo das casas construídas na comunidade, o perfil identitário da comunidade, as condições socioeconômicas. Logo, a professora destacou que está envolvida nesse trabalho de memorialista da sua comunidade, como produtora dessa memória, mas focada na Geografia, ou seja, na valorização da comunidade como um espaço de memória, o espaço é quem está contando a história.

Além de sua tese, é necessário destacar também dois projetos da docente voltados para Geografia, como o projeto realizado em 2018 intitulado “a Geografia no cotidiano: círculos de cultura na escola”, que visou despertar o interesse dos estudantes pelo conhecimento geográfico, capacitá-los na leitura de mundo e promover o entusiasmo por aprender questões diretamente relacionadas ao seu cotidiano, além de valorizar uma perspectiva interdisciplinar e intercultural no ensino. O projeto foi realizado na escola Estadual Elozira dos Santos Tomé, com 6 turmas de oitavos e nonos anos, tendo como tema central “a Geografia está no nosso cotidiano”, buscando levar uma abordagem significativa de temas da atualidade, como a questão ambiental. Foi proposto no primeiro ciclo o tema “5 perspectivas para 2050 e 5 coisas que podemos fazer até lá”, abordando dados sobre o crescimento da população mundial, a crise hídrica, a produção de resíduos sólidos, o desmatamento da Amazônia e o aquecimento global. Junto a isso foi dado prosseguimento a um trabalho de pesquisa sobre o uso das narrativas indígenas e afro-brasileiras no ensino de Geografia, utilizando a narrativa iorubá “Oxum é transformada em pavão e abutre”, para refletir sobre a relação da sociedade com o meio natural e a escassez de água.

Outro projeto da professora que está relacionado a sua tese de doutorado, tem por título, a atuação dos geógrafos em espaços de memória: cartografia na Colônia Cinco Mil. É um projeto institucional que tem por objetivos: pensar as pedagogias de espaços educativos não escolarizados com o intuito de ampliar a reflexão sobre o campo dos geógrafos licenciados e bacharéis. Olhar para as tradições ayahuasqueiras e mais específico para o Daime é olhar para as heranças indígenas, africanas e afro-indígenas, saberes e fazeres de tradição oral marcantes na história cultural da Amazônia e do Acre e muitas vezes invisibilizados nos manuais, planos de curso e livros didáticos. Promover

a iniciação à pesquisa entre os acadêmicos dos cursos de Geografia e egressos da Ufac, com o foco em temáticas pouco desenvolvidas na grade curricular do curso como culturas afro-indígenas brasileiras e cartografia social.

A entrevista com a professora foi muito enriquecedora para esta pesquisa, em primeiro lugar porque destacou pontos diretamente relacionados com a questão da educação das relações étnico-raciais e o ensino de Geografia, principalmente voltado a formação de docentes, o que trouxe ainda mais questões que fortaleceram o que até aqui já foi discutido. Em segundo lugar, a entrevista evidenciou projetos relacionados a temática étnico-racial no curso, tirando um pouco o foco apenas da grade curricular e destacando ações de extensão que são relacionadas ao ensino de Geografia e são desenvolvidas por uma docente do curso.

A segunda entrevista foi realizada com o professor Dr. Victor Régio da Silva Bento, doutor em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará, especialista em Geoprocessamento aplicado à análise ambiental e recursos hídricos. O professor tem experiência nas áreas de Cartografia, Geoprocessamento, Ensino de Geografia, Geografia da população e Geografia Urbana, trabalha também com o estágio supervisionado e é coordenador do Programa de Residência Pedagógica na Geografia. Também foi questionado ao professor se ele acha importante que temáticas como a questão étnico-racial brasileira seja abordada na área de Geografia. O docente, assim como a professora anteriormente entrevistada, falou que acha fundamental que a temática seja discutida no ensino de Geografia, tendo em vista que perpassa vários conteúdos da Geografia, especialmente na Geografia humana, nos diversos componentes curriculares da formação: Geografia da população, Geografia urbana, Geografia Agrária e também nos aspectos educacionais e pedagógicos, especialmente no curso de licenciatura onde se tem muitas disciplinas que são mais voltadas para a sala de aula, pedagógicas, que auxilia nas discussões que devem ser traçadas no ambiente da sala de aula. Dentro desse próprio ambiente há uma diversidade entre os alunos em seus mais variados aspectos desde a cor, etnia, gênero, sexualidade e pelo Brasil ser um país multicultural, uma formação territorial que envolveu matrizes africanas, europeias, asiáticas, então tem-se a temática das relações étnico-raciais para a compreensão dessa sociedade e para o melhor entendimento das variadas disciplinas como essencial dentro da Geografia, nas palavras do docente.

Diante do exposto, foi questionado se o docente tem experiência com projetos que envolvem a temática étnico-racial na Geografia. O professor destacou que não tem

especificamente projetos voltados para essa temática, mas que em seu projeto de extensão de trabalhar as categorias geográficas em espaços escolares, sempre destaca que a escola é um espaço geográfico que pode ser interpretado e entendido por diversas facetas, desde a ambiental, quanto da social, política e, nesse sentido, é importante dentro dessa pluralidade que envolve a escola, trabalhar a temática étnico-racial. O docente destacou que ainda não desenvolveu um projeto específico para essa temática, mas que pensa em trabalhar com a questão em algum projeto de extensão ou inserir em algum que ainda vá desenvolver.

Foi questionado também se na Residência Pedagógica já tinha sido abordado a temática nas escolas. O docente explicou que os residentes trabalharam com os preceptores da escola Elozira dos Santos Tomé na semana étnico-racial, organizando o evento na escola junto aos professores, produzindo inclusive, materiais/recursos de/para ensino. Na semana étnico-racial, em alusão ao dia da consciência negra, dia 20 de novembro, é trabalhado, nas escolas estaduais, tanto questões relacionadas a contribuição e importância da população negra (africana e afro-brasileira) para a história e cultura brasileira, quanto a contribuição e importância da população indígena.

Na análise dos planos de ensino, foi identificado que no período 2021.1 o docente tinha sido o professor titular da disciplina de Geografia da População, diante disso, foi identificado uma unidade temática que discutia temas transversais, dentre eles: a formação do povo brasileiro e diversidade cultural; xenofobia, racismo e desigualdade de gênero. Foi questionado ao professor qual foi a metodologia utilizada para abordar essas questões e o porquê de evidenciá-las nessa disciplina. O docente destacou que a disciplina de Geografia da População é uma das principais para se discutir a respeito das questões étnico-raciais, pela divisão da população em diversos componentes, seja estrutura etária, gênero, cor, raça e entre outras. A metodologia utilizada primeiro destacou os conceitos de cor/raça a partir dos dados do IBGE, as classificações traçadas ao longo dos censos demográficos realizados pelo instituto e depois a análise de dados a partir de componentes da população, diante disso, o docente atrelou a discussão acerca das classificações da população brasileira pelo IBGE e a análise de dados da população, referentes a cor/raça.

No primeiro recenseamento, no final do século XIX, tinha a separação de mestiços, negros e brancos. Os indígenas não eram classificados naquele período. Fui falando das mudanças de classificação, quando o pardo entra também nessas classificações, o asiático... e aí a gente foi buscar dados do Sidra do IBGE né, para que os alunos conseguissem fazer gráficos e entender

essa distribuição da população por cor/raça nos censos demográficos, nas regiões e nos estados.” (Informação Verbal)¹¹.

O professor relacionou discussões importantes atreladas às características da população brasileira como cor/raça, com uma metodologia também muito importante para a Geografia e principalmente para o discente que está se formando no curso, que é a análise de dados, tabelas, gráficos, não só análise como produção desses instrumentos que são muito utilizados no ensino de Geografia na Educação Básica. Para além da discussão teórica, se faz necessário também inserir a discussão da temática étnico-racial em atividades práticas que auxiliem os discentes posteriormente quando estiverem exercendo a docência e se depararem com situações em que a análise e interpretação de dados através de gráficos, tabelas e mapas seja necessário.

Foi indagado ainda qual a opinião do docente acerca do papel do processo educativo escolar em relação às temáticas como racismo, desigualdade étnico-racial, valorização da diversidade racial. O professor destacou que a escola necessita trabalhar essas temáticas, principalmente porque por mais que existam leis punitivas para os casos de racismo e injúria racial, como a lei n.º 7.716/1989 (BRASIL, 1989), os casos estão cada vez mais recorrentes na sociedade, além do mais o conceito de racismo cada vez mais torna-se mais amplo, no sentido de ganhar novas linhas de análise e abarcar mais situações que ao longo do tempo vão sendo entendidas como parte do racismo estrutural na sociedade e que é necessário a escolar abordar essas questões e educar para relações étnico-raciais respeitadas.

A escola tem esse papel importante de combate ao racismo, a evidencição desses temas e não deixar como tabu, eu acho que ainda falta muito para a escola trabalhar de uma forma mais incisiva com essas temáticas, sabe? (Informação verbal)¹²

Como na primeira entrevista com a professora Ma. Julia Lobato, a entrevista com o professor Dr. Victor foi enriquecedora para o escopo desse trabalho. Primeiramente porque evidenciou que mesmo dentro de um cenário, onde a temática étnico-racial tem pouca presença, se tratando da composição curricular do curso de Geografia Licenciatura, existe um movimento por parte de alguns docentes de

¹¹ Entrevista concedida por BENTO, V. R. S. **Entrevista III**. [junho 2023]. Entrevistador (a): Karolayne Almeida de Souza. Google Meet, 2023.1 arquivo.mp4 (19 m.33s.).

¹² Entrevista concedida por BENTO, V. R. S. **Entrevista III**. [junho 2023]. Entrevistador (a): Karolayne Almeida de Souza. Google Meet, 2023.1 arquivo.mp4 (19 m.33s.).

sensibilidade e ação para abordar essas temáticas no ensino de Geografia. A docente mostrou que para além da inclusão da temática nas disciplinas que ministra, também realiza projetos institucionais e de extensão que relacionem o ensino de Geografia com questões que envolvem uma Geografia de etnoconhecimentos e descentralização do saber europeizado. O docente demonstrou que mesmo não direcionando seus trabalhos de extensão para a temática reflete sobre possibilidades de um ensino que abarque a questão étnico-racial brasileira e se relacione com a sua especialidade, que é análise e levantamentos de dados geográficos.

O desenvolver uma educação das relações étnico-raciais abrange diversos processos, instrumentos e metodologias que vão além de um debate direcionado, ou de uma aula direcionada para debater essas questões. Envolve repensar as práticas docentes e pensar as possibilidades de priorização de temas que envolvem as questões étnico-raciais brasileiras e uma educação das relações étnico-raciais nos diversos componentes disciplinares do curso. Na próxima seção é abordado um pouco sobre a experiência do estágio à docência e a abertura para desenvolvimento de uma aula na disciplina de Ensino de Geografia especificamente voltada para a legislação afro-brasileira e indígena na educação e como isso reflete no Ensino de Geografia.

3.4 Experiência de ensino no estágio à docência

A experiência com o estágio à docência surgiu com a oportunidade da pesquisadora responsável por esse trabalho em ser bolsista, pelo programa de bolsas de demanda social, destinadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Pelas regras do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Ufac, os bolsistas devem cumprir os créditos de estágio à docência no segundo ou terceiro semestre letivo, sendo requisito para o processo de qualificação.

O estágio foi realizado no modelo remoto, no período 2021.1 no curso de Licenciatura em Geografia, na disciplina de Fundamentos do Ensino de Geografia, para a turma do 5º período. Entre os conteúdos destacados para debate na disciplina estava o conteúdo relacionado à lei n.º 11.645/2008 e o ensino de Geografia. As aulas desenvolvidas no curso foram referentes às temáticas: legislação afro-brasileira e indígena na educação, categorias geográficas nos PCNs e na Base Nacional Comum Curricular e o livro didático de Geografia e a BNCC.

Na aula referente a legislação afro-brasileira e indígena, inicialmente foi apresentado os objetivos da aula, que foram: Debater acerca da construção histórica da legislação afro-brasileira e indígena, evidenciando os marcos desses povos dentro do ordenamento jurídico brasileiro; relacionar a discussão acerca da legislação afro-brasileira e indígena com as práticas educacionais ao longo da história; analisar como na disciplina de Geografia as questões pautadas pela legislação afro-brasileira e indígena, podem estar presentes. Após isso, foi feita uma introdução a respeito da importância do debate acerca dos preconceitos e problemáticas sociais no ambiente escolar, tendo em vista o papel formador da escola e o ambiente de convívio social de diferentes indivíduos.

A escola é uma instituição social em que as relações entre os grupos são orientadas pelas mesmas formas de relacionamento que ocorrem na sociedade. Nessa perspectiva, refletir acerca do preconceito e do racismo requer perceber como essas questões estão projetadas no cotidiano escolar, tendo em vista que a escola está inserida na sociedade e esta é marcada pelas diversas formas de exclusão de determinados segmentos sociais." (LIMA e LIRA, 2018, p.1).

Após a introdução foi desenvolvida uma discussão acerca da questão afro-brasileira e indígena no ordenamento jurídico brasileiro, destacando marcos como: assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888 que, pelo menos no papel, instituiu o fim da escravidão, destacando a organização de vários movimentos negros em prol de melhorias de vida para a população negra, além da luta pelo reconhecimento de direitos na constituição de 1946 pelo movimento negro, mas sem êxito. A criação da lei nº 1.390 em 1951 que versa a respeito da contravenção penal a recusa a estabelecimento comercial ou ensino a uma pessoa por preconceito de raça ou cor (BRASIL, 1951) e o resultado dessas lutas por reconhecimento de direitos sociais na Constituição de 1988.

A respeito da questão indígena, foi destacado dois momentos na legislação e consequentemente na educação para os povos indígenas: no período colonial com a dominação e as tentativas de assimilação das populações indígenas a cultura e forma de viver do colonizador, que se estendeu até o final do século XX e o período da escola atual, movimento que se iniciou nos anos 1970 e se fortaleceu com a Constituição Federal de 1988 priorizando o respeito à diversidade cultural dos povos indígenas.

Diante disso, foram apresentados os documentos que se constituem na legislação afro-brasileira e indígena, tanto no ordenamento jurídico brasileiro como um todo, quanto no ensino. Foi destacado o Art. 3º da Constituição Federal de 1988 que fala

sobre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, dentre eles, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988), o Art. 206 sobre os princípios do ensino, dentre eles: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 1988). Também foi destacado o Art. 210 que fala sobre a fixação dos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, no parágrafo segundo do artigo destacando a obrigatoriedade de que essa etapa do ensino seja ministrada na Língua Portuguesa, assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988). Foi destacado também o Art. 215 da Constituição, que versa sobre direitos culturais para todas as pessoas, o acesso à cultura nacional e o incentivo às manifestações culturais, destaque para o parágrafo segundo do artigo que versa sobre a proteção, pelo Estado, às manifestações culturais indígenas, afro-brasileiras e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1988).

Além dos artigos da constituição, foi destacado também a lei n.º 10.639 de 2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n.º 9.394/1998, acrescentando os artigos 26-A, e 79-B que tratam sobre a obrigatoriedade do ensino acerca da história e cultura africana e afro-brasileira no Art. 26-A e a inclusão do dia 20 de novembro como o “Dia nacional da consciência negra” no calendário escolar, previsto no Art. 79-B da lei (BRASIL, 2003). Também foi falado a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a resolução CNE/CP n.º 01 de 2004. Ainda foi evidenciada a lei n.º 11.645/2008 que altera a lei n.º 10.639/2003 no Art. 26-A para acrescentar também a história e cultura indígena como obrigatória no ensino das escolas tanto públicas quanto privadas.

Para finalizar, foi apresentado o levantamento feito no Currículo de Referência Único do Acre do Ensino Fundamental, na disciplina de Geografia a respeito dos conteúdos e propostas de atividades que instigam discussões acerca da questão étnico-racial no ensino de Geografia. Esse levantamento foi o resultado de um artigo apresentado no Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ENANPEGE) e foi utilizado para levantar essa discussão na aula ministrada no estágio à docência.

A segunda aula desenvolvida foi a respeito das categorias geográficas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo da aula foi: analisar como as categorias geográficas estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular. A introdução da aula se concentrou em destacar as categorias geográficas na perspectiva teórica de outros autores da Geografia como Dirce Suertegaray (2001) que considera os principais conceitos ou categorias geográficas como sendo: espaço, paisagem, território, lugar e ambiente e as categorias nos PCNs que são: território, paisagem, lugar, região, escala, globalização, técnicas e redes. Na BNCC as categorias geográficas são: espaço, território, lugar, região, natureza e paisagem. As definições das categorias geográficas partem da análise que o indivíduo pretende fazer da organização da sociedade no espaço geográfico, alguns acabam acrescentando outras categorias as suas análises como nos PCNs, acrescentando globalização, técnicas e redes, na BNCC foi acrescentada a categoria natureza.

A aula prosseguiu com a apresentação das categorias geográficas nos PCNs do Ensino Fundamental, anos finais e nos PCNs do Ensino Médio, especificando o que cada documento evidencia a respeito das categorias, assim como o que a BNCC tanto do Ensino Fundamental e Médio destaca acerca da temática.

A terceira aula foi desenvolvida em conjunto com o professor responsável pela disciplina e abordou a temática a respeito do livro didático de Geografia e sua relação com a BNCC. O livro utilizado para análise na aula foi o livro “Araribá Mais”, um dos livros mais utilizados nas escolas de Rio Branco, na disciplina de Geografia. A partir dessa aula foi possível direcionar o olhar dos alunos para análise da questão étnico-racial a partir do livro didático. Nos livros Araribá do 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, a questão étnico-racial não tem uma aparição significativa, foram destacadas algumas unidades temáticas que apresentaram discussões acerca do tema. Como a unidade II do livro do 7º ano que fala sobre a heterogeneidade da população brasileira, mais especificamente no capítulo 6, abordando a importância da população negra, indígena, e entre outras, para a formação do povo brasileiro, dos costumes e da cultura. Além de mostrar indicações de leitura sobre racismo, sobre a população africana no Brasil, sites de organizações indígenas, documentários sobre o povo brasileiro, e a vinda dos povos africanos escravizados.

No livro do 8º ano tem-se a discussão acerca do continente africano, nos capítulos 15 e 16, abordando sobre as características do continente africano,

regionalização segundo a ONU, além de não deixar de citar a partilha do continente feita no século XIX. O livro fala bastante sobre a desconstrução de estereótipos em relação a África, mas ainda ressalta com veemência a pobreza, conflitos e desigualdades sociais nesse continente. Fala sobre a África ter riquezas naturais, mas dá ênfase aos problemas do continente, ainda reforçando o estereótipo de uma África pobre e dependente. No capítulo 16 o livro destaca a respeito da divisão do território africano desde a partilha do continente entre os países europeus até a atualidade, com a regionalização do continente proposta pela ONU, também aborda o Apartheid e outros conflitos nos territórios africanos.

O livro do 9º ano destaca uma pequena discussão acerca da temática cultura e multiculturalismo, no capítulo 3 que aborda a globalização e seus efeitos, mas não trata especificamente da temática étnico-racial. O livro didático é um material muito utilizado na sala de aula, dessa forma, é muito importante que na abordagem de seus conteúdos a temática étnico-racial seja evidenciada de forma positiva e na perspectiva de desenvolvimento de debates a respeito do tema não só na Geografia, mas em outros componentes curriculares também. Voltar o olhar para a análise e compreensão de como a questão racial é destacada nos livros didáticos também é relevante, tendo em vista o forte uso feito por esse instrumento de trabalho pedagógico e muitas vezes o único contato com a leitura de forma constante pelos alunos.

A experiência com o estágio à docência foi enriquecedora, no sentido de relacionar e transpor a teoria para a prática, ou seja, de não só escrever acerca de uma educação das relações étnico-raciais na Geografia, mas poder vivenciar essa teoria a partir da prática da docência, mesmo que em um curto período de tempo, além de observar como o curso de Geografia tem se movimentado para incluir discussões que abordem a questão étnico-racial, principalmente em disciplinas que tratam especificamente do ensino e mais precisamente do ensino de Geografia.

É importante também voltar o olhar para uma questão mais ampla, a saber, as ações a nível institucional em relação ao ensino acerca da questão étnico-racial, com o objetivo de investigar os projetos desenvolvidos na universidade que contemplem a temática.

Nesse sentido, a proposta inicial foi, junto à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proex), realizar um levantamento para identificar projetos de extensão registrados sobre a temática étnico-racial nos últimos cinco anos, e mapear os cursos que mais têm desenvolvido tais ações, tendo como referência as normatizações que direcionam a uma

inclusão de tais temáticas na formação de professores. Sendo assim, foi solicitado a Proex que disponibilizassem essas informações, que foram enviadas por e-mail, com a relação dos projetos ligados a temática étnico-racial entre os anos de 2018 a 2022. Após a análise do levantamento, foi chegado à conclusão que a maior parte desses projetos, com exceção apenas de um, desenvolvido por uma professora do curso de Geografia Licenciatura, no ano de 2018, estão diretamente ligados ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre, que possui uma equipe bastante atuante em se tratando de ações antirracistas dentro e fora da universidade, desenvolvendo projetos de ensino, pesquisa e extensão. Diante disso, foi realizado um levantamento das ações do Núcleo, de forma específica entre os anos de 2019, primeiro ano de sua atuação de forma institucionalizada, até o ano de 2022. Foi também realizada uma entrevista com a coordenadora do núcleo, para maior detalhamento do trabalho desenvolvido por ela e sua equipe no que diz respeito a educação das relações étnico-raciais na universidade, através do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Ufac.

3.5 O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi/Ufac)

O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre, o Neabi/Ufac, foi aprovado no Conselho Universitário no dia 22 de novembro de 2018. É uma organização acadêmica vinculada aos movimentos negros e indígenas e integra o Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros. Tem como objetivo a ampliação dos estudos a respeito das populações negra e indígena, mobilizando as áreas de ensino, pesquisa e extensão a partir de suas atividades de promoção de igualdade racial e combate ao racismo e a discriminação.

É organizado em coordenadorias que auxiliam no processo de desenvolvimento das atividades do núcleo. As coordenadorias são: a coordenadoria administrativa, responsável pelas questões relacionadas ao planejamento e execução da agenda anual de plano de atividades do núcleo, em conjunto com os membros; a coordenadoria de ensino, que é responsável pelas questões relacionadas às formações e planejamentos sempre de forma a atender as demandas e necessidades da Ufac em parceria com as diferentes instituições. Coordenadoria de Pesquisa, que tem como função o desenvolver, acompanhar e organizar as pesquisas do Neabi, propor cursos de pós-graduação nas áreas e linhas de pesquisa e ou de extensão e apoiar membros da sociedade externa que

desenvolvem pesquisas na mesma perspectiva das desenvolvidas pelo Núcleo; a Coordenadoria de Publicidade, responsável pela produção e divulgação da imagem do Neabi/Ufac, primando pela disseminação de suas produções, sobre o conhecimento das atividades veiculadas, através de mídias sociais e materiais; a Coordenadoria de Banco de Dados, que tem como função o armazenamento material e digital da produtividade do núcleo; a Coordenadoria de publicações, responsável pela editoração e publicação dos materiais produzidos por pesquisas que se vinculam ao Neabi/Ufac, primando pela divulgação do conhecimento científico e, por fim, as Coordenadorias de Artes e Cultura e a coordenadoria de Eventos, que possuem como função a articulação com membros e movimentos sociais para desenvolver e fomentar atividades científicas, artísticas e culturais. A coordenadoria de eventos atualmente se encontra suspensa por falta de coordenador.

A aprovação do Núcleo pelo Conselho Universitário é algo recente, mas trabalhos já estavam sendo desenvolvidos antes mesmo de sua efetiva articulação à Ufac e que fundamentaram a criação do Núcleo. Em entrevista feita com a coordenadora do Neabi/Ufac, no dia 22 de dezembro de 2022, foi questionado a respeito do surgimento dos trabalhos com a questão étnico-racial na Ufac, onde, a mesma relatou que antes mesmo de iniciar os seus trabalhos, existia um grupo de professores que juntamente com o Movimento Negro Acreano realizavam atividades na universidade. Eles intitularam o grupo de “Neab”, mas que ainda não era de fato o coletivo atual, tendo em vista que o mesmo foi aprovado apenas em 2018. Esses professores foram os precursores das atividades ligadas a questão étnico-racial na universidade. A professora destacou que esse movimento passou por um momento de estagnação em consequência da saída de um professor que estava à frente do movimento, o professor Profº. Dr. Andrio Alves Gatinho, que na época tinha saído da Universidade do Acre e ido para a Bahia, fazendo assim com que as atividades em relação a questão étnico-racial ficassem paradas. Em 2013 a professora relata que se insere pela segunda vez na Ufac, como professora substituta, já havia sido substituta entre os anos de 2007 a 2009. Em sua segunda vez como professora da universidade, desenvolveu um projeto para ganhar recursos para um curso de especialização voltado para a formação de professores da Educação Básica, o Uniafro - Políticas de Promoção de Igualdade Racial na Escola, oferecido pelo MEC via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

Diversidade e Inclusão (Secadi), extinta em 2019¹³, mas que na época financiava esses cursos que funcionavam em todo o Brasil. A especialização foi aprovada e teve duração de dois anos, de 2013 a 2015, com uma turma na cidade de Rio Branco e outra na cidade de Brasília, com alunos de vários municípios das redondezas. De 100 pessoas que foram matriculadas, formaram-se 70 professores especialistas em educação das relações étnico-raciais.

Outra especialização também foi ofertada nesse período, pela professora Dra. Tereza Almeida Cruz, professora do curso de História que ministra a disciplina de História da África. A especialização a respeito da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, também fazia parte do catálogo da Secadi e tinha duas turmas, sendo uma em Cruzeiro do Sul e outra na cidade de Rio Branco, formou vários professores especializados nessa temática. No ano seguinte (2016), não teve mais repasse de recursos para a realização das especializações, tendo em vista o cenário político da época. A professora relatou que no lugar das especializações foi desenvolvido um curso no formato de aperfeiçoamento, com uma carga horária menor, porém tinha a vantagem de ser via extensão, então era aberto ao público, não era mais apenas para professores da Educação Básica. O número de turmas diminuiu, apenas uma turma na cidade de Rio Branco, onde ingressaram 50 alunos e formaram 34. A especialização Uniafro e o curso de aperfeiçoamento contribuíram para o desenvolvimento de pesquisadores na área de educação das relações étnico-raciais e muitos deles contribuem como pesquisadores no núcleo.

A professora destacou ainda a continuação de seus trabalhos dentro dessa perspectiva que culminou, em 2016 no projeto de pesquisa que fundou o Observatório de Discriminação Racial, que surgiu como um projeto institucional de pesquisa da Ufac e que em 2018 se transformou em um Laboratório de Pesquisa que é registrado na plataforma de laboratórios da Ufac, com bolsistas via Proaes (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis) e faz pesquisas dentro da temática étnico-racial na Ufac.

Além do Laboratório, a professora relatou que entre os anos de 2015 a 2018 desenvolveu um projeto de extensão chamado: Em favor da lei n.º 10.639/2003 na Educação Básica. Esse projeto levava formação para professores e para alunos da Educação Básica, desde contação de histórias para crianças com o recorte étnico-racial, à formação de professores. O projeto foi ampliado para educação como um todo, tendo

¹³ Reestabelecida em 2023.

em vista que atendeu também universidades, como no curso de Pedagogia da Fameta, onde foram convidados para palestrarem. O projeto ganhou um prêmio em 2018 do Ministério Público, chamado prêmio “Atitudes”, passando em 2019 de projeto para programa de extensão com uma abrangência maior. A Semana em Favor de Igualdade Racial também é outra ação destacada na fala da professora, que existe desde de 2015 e no último ano (2022) teve a sua 8ª edição. O Núcleo também organiza uma revista, que tem o mesmo nome da semana, a Revista em Favor de Igualdade Racial, criada em 2018, que recebe trabalhos de diversos pesquisadores e lugares do país ligados a temática étnico-racial.

[...] a “Revista em Favor de Igualdade Racial”, foi criado em 2018 também, inclusive hoje tá fazendo um ano da primeira publicação dela e quando ela foi criada, eu criei para que os colegas que apresentassem no meu GT, lá na Semana em Favor de Igualdade Racial seus resumos, se interessassem para desenvolverem artigos a partir desses resumos, tendo um lugar garantido para publicar que era a revista. Então eu crio a revista por causa disso, ela era como se fosse os anais do evento, mas em forma de revista com o ISSN para ter o maior valor para o Lattes. E aí nós fomos avaliados pela primeira vez esse ano e nessa primeira avaliação a gente já ganhou um Qualis B1 e a gente tá muito feliz por isso! (Informação Verbal).¹⁴

A partir da fala da professora é possível compreender que a criação do Núcleo é resultado de trabalhos já desenvolvidos há anos na universidade, que em 2018 teve a oportunidade de serem institucionalizados através da aprovação do Núcleo, no Conselho Universitário, tendo um forte envolvimento da docente desde sua primeira oportunidade de atuar na universidade como professora substituta. Diante disso, foi questionado a respeito do surgimento do interesse da docente em trabalhar com a questão, tendo em vista que suas articulações individuais foram base para a organização da equipe, que culminou na criação do Núcleo.

A professora relatou que o interesse já vem de longa data, que trabalhou como professora substituta na disciplina de História do Brasil, no curso de História na Ufac, entre os anos de 2007 a 2009 e sendo professora da disciplina, ficou bastante comovida com a situação da população africana que veio escravizada para o Brasil e que foi completamente desumanizada por séculos. Diante disso, ela começou a pesquisar sobre a população negra, mas não tinha muita “noção” do que era a educação das relações étnico-raciais. No ano de 2007 fez o processo seletivo para o Mestrado em Letras

¹⁴ Entrevista concedida por ROCHA, F. R. L. da. **Entrevista I**. [dezembro 2022]. Entrevistador (a): Karolayne Almeida de Souza. Rio Branco, 2022.2.

Linguagens e Identidade da Ufac, onde foi aprovada e desenvolveu sua pesquisa intitulada: “Inaudíveis e Invisíveis: representações de negros na historiografia acreana” (ROCHA, 2011), investigando como que o negro é silenciado e estigmatizado pelas obras historiográficas acreanas, independente da corrente historiográfica. Após esse trabalho e a partir do vínculo da docente com a Educação Básica, ela começou a pensar em lei n.º 10.639/2003, sendo levada a pensar na educação das relações étnico-raciais. Em 2017 envolveu-se completamente com a temática, quando iniciou sua pesquisa de doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde defendeu sua tese a respeito das práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais nas escolas acreanas, onde realizou um mapeamento dessas práticas nas diferentes áreas de conhecimento, nas disciplinas, escolas, diferentes etapas de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, diferentes modalidades, desde o regular à EJA (Educação de Jovens e Adultos), o antigo Poronga. Diante disso, destacou que seu trabalho atualmente é voltado para ERER (Educação das relações étnico-raciais).

A partir do histórico do trabalho desenvolvido pela docente ao longo dos anos como professora e pesquisadora, é possível identificar que suas ações não se tratam apenas àquelas que atendam uma política curricular, mas estão atreladas ao seu posicionamento político em defesa de direitos e igualdade racial que se manifesta no seu trabalho prestado na universidade e para além dela, através do Neabi.

Diante do que já havia sido exposto na fala da professora, sobre a história do Núcleo, sua atuação na área da educação das relações étnico-raciais e as ações do coletivo ao longo dos anos, foi questionado quais são as maiores dificuldades em se trabalhar com a questão étnico-racial na instituição (Ufac). A professora respondeu que a maior dificuldade é estrutural, ou seja, não há uma priorização de destinação de recursos para atender as demandas do Núcleo. Não existe um embate com a reitoria, até porque o Núcleo é uma unidade administrativa da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proex). Afirma não ter a ver com uma pessoa, mas é uma questão estrutural, quando existe a necessidade de corte orçamentário, o Núcleo é o primeiro que “sofre” cortes, é necessário que exista uma pessoa que se “simpatize” com a causa para que possam conquistar recursos para atender as necessidades do Núcleo; não se trata de uma prioridade a nível institucional; está constantemente atrelada ao quanto quem se encontra no “poder” se simpatiza com a causa e com a perspectiva de um ensino inclusivo e democrático, assim como o Neabi.

[...] é uma questão que eu dependo das pessoas simpatizarem com essa luta, porque elas simpatizam de longe, mas elas não compreendem o nível de importância dessa luta para tornar a universidade um espaço realmente democrático, inclusivo, não entendem que o racismo aqui exclui, que o racismo desumaniza. Enquanto as pessoas não entenderem essas questões e é muito difícil porque a maioria de nós não tem formação para entender isso, a gente acaba sendo muito prejudicado, porque quando se toma recurso, aqui é um dos primeiros lugares em que esses recursos são cortados, tem muitos lugares para se tirar recursos, eu por exemplo, não tenho gratificação nenhuma pra exercer o papel de coordenadora do Neabi de todas as ações que eu faço aqui, de ensino, pesquisa e extensão [...]. (Informação Verbal)¹⁵

A professora prosseguiu falando a respeito das dificuldades em relação a recursos para a realização de formações e de ações no geral. Destaca que os recursos são poucos para a educação, para a universidade pública e dentro da universidade muitos setores sofrem um pouco mais com isso, inclusive os que sofrem o racismo estrutural. Destaca que as pessoas da gestão não compreendem que estão cometendo o racismo estrutural quando não priorizam pautas tão importantes na universidade, como a atuação do núcleo, é preciso muito diálogo e muita articulação, para que elas pelo menos compreendam que essas questões são tão importantes quanto outras: quanto meio ambiente, quanto gênero, quanto todas as outras que tornam a universidade um espaço plural e democrático.

Eles não dão prioridade, por isso muitos colegas começaram aqui e desistiram, a carga horária aqui já é muito pesada [...] então tudo o que eu faço aqui é totalmente fora a parte da minha carga horária, agora pensa, eu já trabalho 40 horas semanais um pouco a mais que eu tô com dobro de disciplinas, então eu trabalho em média de 60 horas semanais e tudo o que eu faço aqui que é muito, aqui eu ainda trabalho mais do que nas outras atividades da Ufac e não tem remuneração, não tem nada, não tem nem estrutura, não tem nem um computador novo, a gente tá sem computador aqui, por exemplo, computador que preste. Aqui quase tudo o que a gente usa são nossas coisas pessoais que a gente traz e usufrui, mas não tem um projeto político da Universidade pra fortalecer, pra pelo menos, pra que o Neabi exista a gente não tem recurso, fecha o recurso da universidade e não vem pra cá, não vem nada pra cá. (Informação Verbal).¹⁶

As ajudas que o Núcleo recebe a nível institucional estão muito atreladas às pessoas que se encontram nos espaços de poder na universidade, não se trata de um projeto institucional, mas depende da opinião pessoal, conhecimento, consciência dos

¹⁵ Entrevista concedida por ROCHA, F. R. L. da. **Entrevista I**. [dezembro 2022]. Entrevistador (a): Karolayne Almeida de Souza. Rio Branco, 2022.2.

¹⁶ Entrevista concedida por ROCHA, F. R. L. da. **Entrevista I**. [dezembro 2022]. Entrevistador (a): Karolayne Almeida de Souza. Rio Branco, 2022.2.

indivíduos que exercem cargos de gestão. Ao ser questionada a respeito da esperança de mudanças em relação a destinação de recursos para a educação no novo governo e mudança da situação do Neabi, em relação aos recursos, a professora afirmou que melhorará para a educação, para a universidade e conseqüentemente espera que melhore em relação a destinação de recursos para o Neabi, mas voltou a afirmar que não existe uma proposta para a política educacional de promoção de igualdade racial na universidade, por parte da gestão, ações são realizadas, mas de forma isolada, não de forma a priorizar essas questões, ficando o Núcleo dependente do quanto os indivíduos em posição de poder na gestão se simpatizam com a atuação do coletivo na universidade.

A fala da professora é importante para esse trabalho, na medida em que aborda uma discussão a respeito de ações antirracistas à nível de Ufac, se estendendo também à comunidade externa, através das ações de extensão realizadas pelo Núcleo. A universidade caminha para o desenvolvimento de um ensino mais inclusivo e democrático, mas a partir do levantamento realizado através da Proex, foi possível compreender que as ações estão mais concentradas no Núcleo de estudos, porém, o Núcleo conta com uma diversidade de pesquisadores de diferentes áreas, articulando assim, ações a respeito da temática étnico-racial com a contribuição de variadas áreas de ensino. Diante da constatação de que as ações relacionadas sobre a temática pesquisada estão concentradas no Neabi, foi questionado à coordenadora se ela achava um problema a concentração de atividades relacionadas a temática étnico-racial, às ações do Núcleo e do Laboratório Observatório de Discriminação Racial (LabODR/Neabi/Ufac).

A docente argumentou que existem vantagens e desvantagens. A vantagem está na organização das atividades dentro e fora da universidade, de acordo com uma mesma perspectiva, seguindo os mesmos princípios, desenvolvendo um trabalho em que os pesquisadores crescem juntos tanto no nível profissional, quanto no aprendizado. A desvantagem relatada pela professora é que, enquanto essas ações se concentram no Núcleo, não conseguem avançar para que a universidade, de forma institucional, assuma a luta antirracista, sofrendo ainda mais com os bloqueios, com a falta de recursos, porque fica concentrado no Núcleo e não tem amplitude para outros espaços da universidade. A professora destaca ainda que enfrenta resistências na comunicação com docentes da universidade para que se juntem as ações do Núcleo, existem alguns professores que já trabalham no coletivo, desenvolvendo pesquisas relacionadas com a temática racial e trabalhando nas ações realizadas, mas é um número pequeno se

comparado a nível institucional. A maioria dos docentes não têm interesse na temática, mais por falta de formação, normalmente a formação não ensina o docente a se interessar pela temática e o indivíduo só se envolve quando tem interesse, além de estarem muito sobrecarregados com outras demandas que envolvem à docência, tornando difícil o envolvimento com alguma ação do Núcleo, destacou a coordenadora.

Quando questionada se o Núcleo teria algum panorama a respeito do ensino acerca da educação das relações étnico-raciais nos cursos de graduação da Ufac, a professora relatou que não tinham muita noção de como se desenvolviam a temática em outros cursos de graduação, fora o curso de História. Relatou que já tinha publicado um artigo sobre uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufac (PPGE/Ufac), sobre dissertações defendidas no programa com o recorte étnico-racial, entre os anos de 2016, ano de defesa da primeira turma do programa, a 2019. Das 86 dissertações defendidas, apenas 3 estavam relacionadas com a temática racial, sendo uma voltada para o estudo das cotas na Ufac e duas voltadas para a trajetória profissional de professores negros, sendo uma delas com o recorte de professores da Educação Básica e outra com recorte de professores da Ufac (ROCHA et al., 2021). Essa pesquisa esteve relacionada a um programa de pós-graduação da instituição, mas já mostrou a realidade complicada em relação a abordagem da temática racial nos trabalhos desenvolvidos no programa. Porém, a professora afirmou que o Núcleo ainda não tem esse panorama, destacou apenas dois trabalhos que tratam de forma isolada de cursos específicos de graduação da Ufac, como a dissertação do Prof. Me. Wálisson Clister Lima Martins, que realizou uma pesquisa relacionada à educação das relações étnico-raciais nos projetos pedagógicos curriculares do curso de Licenciatura em História da Ufac, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufac) e um aluno do curso de Educação Física, no qual a professora foi banca na apresentação da monografia do discente, que fez um mapeamento dentro do Projeto Pedagógico Curricular do curso de Educação Física sobre quais disciplinas davam abertura para se trabalhar a lei n.º 10.639/2003.

No curso de História, a professora relata a desigualdade em relação às disciplinas que dão abertura para se trabalhar a temática racial, como exemplo, ela destacou que enquanto se tem disciplinas para discutir as histórias europeias: História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, a respeito da África, só existe uma. É uma disciplina para quatro que falam a respeito da Europa, um currículo extremamente eurocentrado, nas palavras da docente.

A professora também foi questionada como a atuação do Neabi/Ufac tem atingido comunidade externa. Relata que as ações de extensão do Núcleo são “muito fortes” com a realização de vários cursos de extensão, desde o ano de 2015, a partir do projeto “Em favor da lei n.º 10.639/2003 na Educação Básica” que depois passou a ser na educação como um todo, pelo alcance às universidades e logo após se transformando em um programa de extensão. Destaca que no início de cada ano a coordenação realiza uma formação com os novos bolsistas do Núcleo, por isso os bolsistas que entram no Núcleo são de diversas áreas, pois recebem sempre essa formação para trabalharem com os demais pesquisadores, para desenvolverem seus trabalhos de acordo com uma mesma perspectiva, se caracterizando assim como uma ação do núcleo que atinge a comunidade acadêmica. A professora também citou uma formação realizada no ano de 2021 com professores, o curso “Racismos e antirracismos na infância” que teve 218 inscritos. No ano de 2022 ocorreu a continuação desse curso, mas para professores da área de línguas, o curso “Racismos e antirracismos no ensino de línguas”, que contou com 313 inscritos e foi realizado via Google Meet. A professora também citou a Semana em Favor de Igualdade Racial, que também é uma extensão e se organiza em palestras e minicursos, abertos ao público. Também trabalham com a Revista em Favor de Igualdade Racial, que se configura como uma extensão, na medida em que se encontra disponível para consultas na internet e recebe trabalho de diversos pesquisadores de diferentes níveis de titulação, alcançando na sua primeira avaliação um Qualis B1. Outro projeto citado foi o “Afrocientista”, projeto desenvolvido em escolas periféricas, com alunos negros do Ensino Médio, é um projeto a nível nacional, pela Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras, que no ano da entrevista com a docente (2022) estava em sua 2ª edição no estado do Acre. A ação “Novembro Negro” também foi citado na fala da professora, que se configura como uma ação que ocorre durante todo o mês de novembro, com diversas atividades ligadas a questão racial, alcançando a comunidade interna, da universidade, e externa.

O Neabi/Ufac trabalha incansavelmente em ações que envolvem a promoção de igualdade racial dentro e fora da Ufac, que alcança escolas e outras instituições atreladas ou não à área de ensino. Diante disso, foi realizado um levantamento com informações disponibilizadas pelo próprio Núcleo, de ações realizadas entre os anos de 2019 a 2022, para uma maior compreensão da abrangência da atuação desenvolvida pelo coletivo, a partir de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. As informações acerca da atuação do Núcleo no ano de 2019 foram retiradas do artigo na revista South American

Journal publicado no ano de 2020, que fala a respeito das ações do Núcleo no seu primeiro ano de atuação, após ser aprovado no Conselho Universitário, logo, o artigo refere-se às ações do Núcleo no ano de 2019, tendo sido as demais informações colhidas das tabelas enviadas por uma pesquisadora do Núcleo, após solicitado para fins de análise nesta pesquisa.

As informações foram organizadas em quadros separados por ações. O primeiro quadro se refere as formações desenvolvidas pelo Núcleo, entre os anos de 2019 a 2022, o segundo diz respeito aos eventos realizados pelo Núcleo e demais parcerias, e o terceiro quadro reúne as ações de pesquisa desenvolvidas. A seguir tem-se a organização das informações levantadas acerca das formações realizadas pelo Neabi, no quadro abaixo:

Quadro 22- Formações realizadas pelo Neabi/Ufac de 2019-2022.

Ação	Ano	Objetivo	Público Alvo
Seminário de Sensibilização em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).	2019	Sensibilizar sobre a obrigatoriedade e necessidade de inserção das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008	-Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco; duas creches; Rede Municipal de Educação do Bujari; duas escolas e a Secretaria de Educação e Esporte do estado do Acre. -Total de 504 pessoas alcançadas;
Formação sobre as Leis 10.639/2003 e 11/645/2008 e práticas pedagógicas em ERER.	2019	Refletir sobre a obrigatoriedade das Leis 10.639/2003 e 11.6345/2008, apresentando e construindo coletivamente propostas de práticas pedagógicas que podem implantar as referidas leis.	- 11 escolas de ensino regular; 3 conselhos tutelares; 1 sistema socio educativo; a comunidade acadêmica e externa no geral; a Secretaria de Educação e Esporte do Estado do Acre. - Estimativa de cerca de 273 pessoas alcançadas.
Formação sobre auto identificação e sobre discriminação racial no Brasil.	2019	Possibilitar a reflexão de adolescente sobre temas como o racismo no Brasil e a auto declaração de cor/raça.	-Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães. - 12 reeducandas alcançadas.

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre como espaço de formações técnicas e remotas na luta por promoção de igualdade racial.	2020	Qualificar mão de obra técnica para ações de promoção de igualdade racial.	- Comunidade interna da universidade, mais especificamente os pesquisadores do Núcleo; - 3 oficinas ministradas, um total de 93 pessoas inscritas, distribuídas por oficinas;
Rede de Formações para Mulheres Negras, Afroindígenas e Indígenas do Acre - MulherAções	2020	Criar um grupo de estudos que vise contribuir no ingresso dos cursos da pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado, com a construção de projetos de pesquisas relacionados aos saberes teórico-práticos e as experiências vividas pautadas na epistemologia do pensamento feminista negro e afro-indígena no contexto acreano.	- Comunidade interna e externa à universidade, socialização de saberes pela internet, mais especificamente pelo canal do Youtube da “Rede MulherAções”; mulheres que fizeram parte do grupo de estudo; - Total de 1.222 visualizações nas lives e 10 mulheres selecionadas em edital.
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre como espaço de formações técnicas e remotas na luta por promoção de igualdade racial.	2021	Promover formações em torno da temática étnico-racial e também técnicas para uma atuação antirracista de melhor qualidade.	- Comunidade interna e externa à universidade; pesquisadores do Núcleo; professores e funcionários da Educação Básica; alunos da Educação Básica;
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre como espaço de formações técnicas e remotas na luta por promoção de igualdade racial	2022	Promover formações em torno da temática étnico-racial e também técnicas para uma atuação antirracista de melhor qualidade.	-Comunidade interna a universidade, mais precisamente funcionários; alunos da Educação Básica; funcionários da Educação Básica; bolsistas do LAB.ODR/Ufac;

			comunidade externa a universidade;
--	--	--	------------------------------------

Dados: Neabi/Ufac. Organizado por: Souza (2023).

No quadro anterior, não foi possível especificar todas as ações de formações e ensino desenvolvidas pelo Núcleo. O que foi posto no quadro diz respeito às temáticas gerais das formações, mas não quer dizer que existiu apenas uma formação por ano, mas as formações desenvolvidas estiveram relacionadas apenas a uma temática, a uma perspectiva, como por exemplo, nas ações de formações desenvolvidas no ano de 2021, o tema era “Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre como espaço de formações técnicas e remotas na luta por promoção de igualdade racial”, dentro dessa temática foram realizadas 31 ações de formação e ensino, que envolveram a participação de diversos profissionais da área de educação, alunos da Educação Básica, do nível superior, pesquisadores e comunidade interna e externa à Ufac.

No ano de 2019 foram 3 formações que envolveram um número relevante de pessoas, que não necessariamente eram da área de ensino, mas percebe-se que a grande maioria das ações de formação do Núcleo se destinam aos profissionais da educação. No ano de 2020 foram 3 formações ligadas a temática “Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre como espaço de formações técnicas e remotas na luta por promoção de igualdade racial” e diversos encontros separados por três módulos na “Rede de Formações para Mulheres Negras, Afroindígenas e Indígenas do Acre – MulherAções”, que além de alcançar as 10 mulheres selecionadas em edital para participarem do grupo de estudo, alcançou também diversas pessoas interessadas nas temáticas que foram trabalhadas nas lives do canal “Rede mulheração”, no Youtube. No ano de 2022 a tabela a respeito das formações estava organizada com ações que envolviam formações e ensino, ou seja, também foi anexado a tabela ações do Núcleo que envolviam palestras, programas de extensão, capacitações, participação em eventos, rodas de conversa, banca de heteroidentificação, participação em conferências, desenvolvimento de oficinas e entre outras atividades.

Os eventos realizados pelo Núcleo também são ações que alcançam muitas pessoas, desde a comunidade interna da universidade, acadêmicos, funcionários e docentes, até a comunidade externa ligada a temática étnico-racial, que desenvolvem

trabalhos em outros espaços e que contribuem com a luta e com uma educação antirracista. O quadro a seguir mostra os eventos realizados pelo Núcleo nos anos estipulados para o levantamento:

Quadro 23- Eventos realizados pelo Neabi/Ufac de 2019-2020.

Ano	Eventos
2019	<ul style="list-style-type: none"> - II Novembro Negro na Ufac, Racismo Institucional. - V Semana em Favor de Igualdade Racial.
2020	<ul style="list-style-type: none"> - III Novembro Negro. - VI Semana em Favor de Igualdade Racial.
2021	<ul style="list-style-type: none"> - IX Quinzena da Mulher Negra (colaboração). - III Copene Norte (colaboração). - Assembléia dos Conneabs e Grupos Correlatos e ABPN do III Copene Norte (participação). - IV Novembro Negro. - VII Semana em Favor de Igualdade Racial. - Fórum de Editores do I Simpósio Amazônico do ProfHistória (participação). - I Seminário Afrocientista Neabi/Ufac. - Entrega do IV Prêmio Acreano de Educação das Relações Étnico-Raciais para a Educação Básica. - Live: Pesquisas, artes e internacionalização do Pérolas Negras 2021. - II Seminário de Práticas Pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais. - Apresentação da Cartilha de Ações para o Enfrentamento ao Racismo da Ouvidoria do Neabi/Ufac. - Live: Rede MulherAções Neabi/Ufac- Encerramento da edição 1 e lançamento do Escrevivências da Libertação. - I Seminário de Pesquisas do Neabi/Ufac.
2022	<ul style="list-style-type: none"> - I Festival de cultura afro-indígena da Universidade Federal do Acre. - XII Copene (participação). - V Novembro Negro. - VIII Semana em Favor de Igualdade Racial. - II Seminário de Pesquisa do Neabi/Ufa construindo saberes.

Dados: Neabi/Ufac. Organizado por: Souza, (2023).

Alguns eventos, ou a grande maioria deles são ações anuais, o que contribui para o fortalecimento das pautas antirracistas e no compartilhamento de projetos e trabalhos desenvolvidos a cada ano. Um exemplo disso é o Novembro Negro, que em 2019 teve a sua 2ª edição, onde reuniu várias ações no mês de Novembro em alusão ao Dia da Consciência Negra, com uma programação voltada para a temática racial. Foram realizadas oficinas em escolas da Educação Básica, mesas redondas com debates desenvolvidos na universidade e exposição de banners com resultados de pesquisas sobre racismo institucional na biblioteca e restaurante universitário. A V Semana em Favor de Igualdade Racial também é um evento anual, assim como o Novembro Negro, na edição de 2019 a programação contou com minicursos, mesas redondas e grupos de trabalhos para apresentação de pesquisas desenvolvidas ou em fase de desenvolvimento.

É importante destacar também os dois volumes da Revista em Favor de Igualdade Racial, que conta como publicação nas ações do Núcleo.

No ano de 2020, a pandemia da Covid19 forçou que o ensino se adequasse ao modelo remoto, tendo em vista o alto número de mortes por conta da doença e a facilidade de contágio por se tratar de um vírus. O ensino universitário também teve que se adequar ao momento e consequentemente as ações do Núcleo também tiveram que mudar seu modelo, tendo em vista o longo período em que as aulas presenciais foram suspensas na universidade. Na entrevista realizada com a coordenadora do Núcleo, também foi questionado se as ações que o Neabi/Ufac desenvolveram foram afetadas pelo período pandêmico. Em resposta, a professora relatou que as ações do Núcleo não foram muito afetadas, pois logo se reorganizaram para trabalharem de forma remota, o que proporcionou uma maior visibilidade às ações do Núcleo tendo em vista que investiram mais nas redes sociais, alcançando mais pessoas, abrindo espaço para a participação de um maior número de indivíduos nas ações realizadas através das plataformas digitais, como o Google Meet, o Youtube e entre outras.

[...] foram umas experiências de racismo assim que a gente teve em 2020 a nível nacional é... que foram muito terríveis e eu pensei, poxa, o racismo não parou por causa da pandemia então a gente não vai poder parar né? A gente tem que se reorganizar e repensar como a gente vai fazer. Então a gente foi, assim como a gente foi aprender do zero a dar aula na pandemia e a fazer tudo na pandemia, a gente também foi aprender a como continuar enfrentando o racismo dentro da pandemia e quando a gente começou a aprender, então as nossas ações não foram muito prejudicadas não, pelo contrário, a gente cresceu na articulação a nível nacional porque a gente começou a fazer coisas, remotas, que não é educação a distância né, é ensino remoto, um pouco diferente, a gente começou a ganhar vários parceiros a nível de Brasil [...]. (Informação Verbal)¹⁷

O III Novembro Negro, realizado em 2020 e a VI Semana em Favor de Igualdade Racial, foram exemplos de dois eventos que usaram plataformas digitais para realizarem suas programações e tiveram um grande alcance de público. No III Novembro Negro a programação contou com 4 mesas debatedoras, com a participação de educadores e pessoas da comunidade externa da universidade ligados a questão racial a nível de educação e demais ações no estado do Acre. Além disso, a programação contou com 2 lives/palestras e 2 oficinas pelo Seminário de Práticas Pedagógicas para Educação das Relações Étnico-Raciais para professores da Secretaria de Educação do município de Rio Branco, contou também com o lançamento do projeto Pérolas Negras,

¹⁷ Entrevista concedida por ROCHA, F. R. L. da. **Entrevista I**. [dezembro 2022]. Entrevistador (a): Karolayne Almeida de Souza. Rio Branco, 2022.2.

entrega do III Prêmio Acreano de Educação das Relações Étnico-Raciais do Fórum Permanente de Educação Étnico-Racial do Estado do Acre (FPEER/AC) e atividades culturais. Tudo realizado através do canal do Youtube do Neabi/Ufac. A VI Semana em Favor de Igualdade Racial também teve sua programação realizada pelas plataformas digitais, com minicursos, grupos de trabalho, para apresentação de pesquisas desenvolvidas ou em desenvolvimento a respeito da temática racial e conferências, realizadas pelo canal do Youtube do Neabi/Ufac.

As tabelas de 2021 e 2022 disponibilizadas pelo Núcleo, não apresentaram informações detalhadas acerca dos eventos realizados nesses anos, como nas tabelas dos anos anteriores, mas organizaram cada atividade por nome e equipe organizadora o que foi importante para a finalização do quadro acima com as informações dos eventos realizados pelo Núcleo.

O Neabi/Ufac segue a perspectiva acadêmica de desenvolver ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista o seu propósito que é a reunião de estudos acerca da temática racial no estado do Acre. Com isso, é importante ressaltar também suas ações de pesquisa que são realizadas em parceria com o Laboratório de Pesquisa Observatório de Discriminação Racial da Educação Básica. Sendo assim, o quadro a seguir contém as pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores do Núcleo em conjunto com o Lab. ODR/Ufac:

Quadro 24 – Pesquisas ligadas ao Neabi/Ufac em conjunto com o Laboratório de Pesquisa Observatório de Discriminação Racial da Educação Básica, dos anos de 2019-2022.

Objetivo	Ano	Pesquisas
Investigar a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na educação básica.	2019	- Práticas Pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais em Escolas de Educação Básica do Estado do Acre
	2020	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa Institucional: Pérolas Negras – afro-brasilidades e os usos públicos da História. - Pesquisa de Iniciação Científica: Lei 12.711/2012 na Ufac: estudo de impacto das ações afirmativas étnico-raciais sobre a produção acadêmica científica do Campus Sede entre 2012 a 2020. - Pesquisa de Iniciação Científica: Educação das Relações Étnico-Raciais e suas práticas pedagógicas nas escolas do estado do Acre. - Pesquisa de Iniciação Científica: Racismo e iniquidades em saúde: o papel da identidade racial na promoção do bem-estar social. - Projeto de Mestrado: Bem viver das parteiras e pajés do povo Shanenawá. - Pesquisa de Mestrado: O Programa de Residência Pedagógica na Licenciatura em História (2018-2020) como Ferramenta de Aperfeiçoar a Formação Inicial de Professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais.
	2021	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa Institucional: Pérolas Negras – afro-brasilidades e os usos públicos da História. - Grupo de Estudos: Neabianos na Pós-Graduação. - Pesquisa de Iniciação Científica: Lei 12.711/2012 na Ufac: estudo de impacto das ações afirmativas étnico-raciais sobre a produção acadêmica científica do Campus Sede entre 2012 a 2020. Agosto 2020/agosto 2021. - Pesquisa de Iniciação Científica: Educação das Relações Étnico-Raciais e suas práticas pedagógicas nas escolas do estado do Acre. Agosto 2020/ agosto 2021. - Pesquisa de Iniciação Científica: Racismo e iniquidades em saúde: o papel da identidade racial na promoção do bem-estar social. Agosto 2020/ agosto 2021.
	2022	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa Institucional: Pérolas Negras – afro-brasilidades e os usos públicos da História. - Defesa da dissertação: "A Identidade étnico-racial negra no Livro Didático e as políticas e práticas curriculares cotidianas." - Defesa da dissertação: "Situação (sócio)linguística do Povo Shanenawa da aldeia Morada Nova." - Defesa de dissertação: "Os saberes das parteiras e mulheres pajés na aldeia Morada Nova: "linguagens" produções identitárias." - Defesa de tese: "Práticas pedagógicas em Educação das Relações étnico-raciais em escolas do Estado do Acre." - Pesquisa de Iniciação Científica: Práticas pedagógicas em história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no ensino de história nas escolas acreanas. Desde agosto/2022. - Defesa de dissertação: "Corpografia de afetos: corpo, poder e relações sociais"

Dados: Neabi/Ufac. Organizado por: Souza, (2023).

As pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do Neabi/Ufac, tanto discentes quanto docentes estão relacionadas aos seus trabalhos já desenvolvidos na universidade. Os docentes coordenam as pesquisas de iniciação científica em cooperação com os integrantes do Núcleo e do Laboratório, os discentes realizam pesquisas tanto na graduação, quanto na Pós-Graduação na perspectiva da temática étnico-racial, contribuindo assim, para além da graduação, com a construção do conhecimento em relação a temática. As pesquisas vão do nível de graduação até o de pós-graduação a título de mestrado e doutorado, o que corrobora com a qualidade dada aos estudos desenvolvidos a partir do Núcleo.

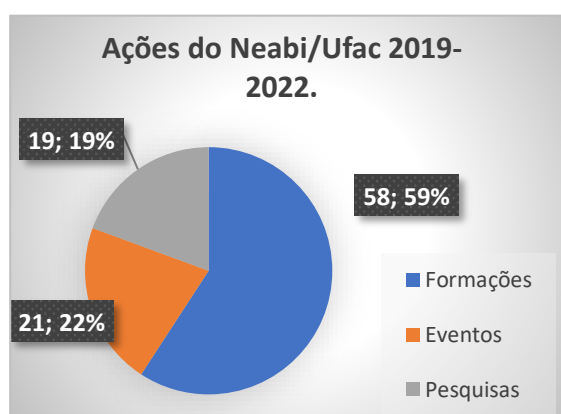
A partir do levantamento realizado acerca das ações desenvolvidas pelo Neabi/Ufac, foi possível identificar um maior movimento em se tratando de formações, que atingem diversos setores da sociedade acreana, mais especificamente do município de Rio Branco, que são mais realizadas para os profissionais da educação, tendo em vista o objetivo do Núcleo de promoção de uma educação antirracista. O gráfico e a tabela a seguir mostram os resultados do levantamento em números e porcentagens em relação as ações realizadas pelo Núcleo:

Quadro 25 – Ações do Neabi/Ufac 2019-2022.

Ação	Contagem
Formações	58
Eventos	21
Pesquisas	19

Dados: Neabi/Ufac. Elaborado por: Souza, (2023).

Gráfico 5 - Ações do Neabi/Ufac 2019-2022.



Dados: Neabi/Ufac. Elaborado por: Araújo, (2023).

A nível de Ufac, o Neabi é o principal promovedor de ações antirracistas na universidade. Sua atuação tem alcançado cada vez mais pessoas que não se restringe apenas a comunidade acadêmica, mas alcança a comunidade externa também, ligados ou não a área da educação. O levantamento realizado entre os anos de 2019, primeiro ano de atuação do Núcleo de forma institucionalizada e o ano de 2022 é apenas um recorte de suas ações já desenvolvidas, antes mesmo da aprovação no Conselho Universitário, o que deu base para a criação do Núcleo. A partir desse aprofundamento acerca da questão histórica de criação e institucionalização do Neabi/Ufac de acordo com a fala da coordenadora do Núcleo e as informações disponibilizadas, foi possível destacar algumas conclusões. Primeiro, a falta de uma política institucional que priorize o coletivo, apontado como um problema pela coordenadora do Núcleo que caracteriza como sendo uma consequência do racismo estrutural na universidade que acaba não priorizando a temática racial e impossibilitando a formulação de uma política institucional de combate à desigualdade racial.

Ao contrário do que foi pensado inicialmente a respeito do prejuízo da pandemia sobre os trabalhos desenvolvidos pelo Núcleo, as ações não foram afetadas tendo em vista a reorganização do coletivo para a continuação de suas ações o que gerou ainda mais visibilidade ao trabalho do Núcleo, alcançando ainda mais pessoas pelo formato remoto/emergencial de ensino e dos eventos que foram realizados. Dentre as ações de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelo Neabi/Ufac, as formações são as que mais ganham destaque, alcançando tanto a comunidade interna da universidade quanto a externa, ligadas ou não a área educacional.

As ações relacionadas ao ensino acerca da questão étnico-racial na universidade, estão muito concentradas no Neabi, sendo a grande maioria desenvolvidas pelo Núcleo em conjunto com o Laboratório Observatório de Discriminação Racial, alcançando em sua grande maioria alunos e docentes do curso de História da universidade, tendo também a participação de pesquisadores, bolsistas e voluntários de outras áreas do conhecimento, aberto a qualquer pessoa que queira contribuir, mas tendo um número maior de pessoas ligadas a área de história. O Núcleo trabalha bastante com formações para professores da Educação Básica, assim como com alunos dessa etapa do ensino também, mas é possível notar pouco envolvimento dos cursos de graduação, mais precisamente das licenciaturas com o coletivo, é certo que existem pesquisadores das diversas áreas compondo o grupo de pesquisadores que fazem parte do Neabi, mas as

ações do Núcleo estão bem direcionadas para a comunidade externa à universidade e interna do Núcleo.

O ensino a respeito da questão étnico-racial nos cursos de graduação e mais especificamente nas licenciaturas é algo que ainda não se tem um panorama, mas através do levantamento na Proex foi possível observar que o núcleo concentra as ações relacionadas a temática na universidade, não tendo outras ações específicas ligadas a outros cursos de graduação, o que já demonstra a maior atuação do Núcleo e pouco envolvimento de outras áreas de ensino com a temática, até mesmo por falta de interesse em se envolver com a questão como bem explicado pela coordenadora do Núcleo quando questionada sobre um possível panorama do ensino de EREER em cursos de graduação da Ufac.

Evidenciar a atuação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas nesse trabalho foi importante, primeiramente para destacar os trabalhos desenvolvidos na universidade acerca do ensino a respeito da questão étnico-racial, demonstrando que essa questão não está abandonada na Ufac, mas encontra-se caminhando não apenas para o cumprimento de uma política educacional, mas com consciência de que se trata de um trabalho que corrobora para o desenvolvimento de uma educação que busca romper com as desigualdades educacionais no ambiente universitário e fora dele também. E, por fim, para destacar o trabalho do Núcleo na Ufac, tendo em vista que cada vez mais suas ações têm se transformado em referências para o desenvolvimento de uma educação antirracista dentro e fora da universidade, fruto da organização e dedicação de todos os envolvidos nesse processo que mesmo com aprovação ainda recente no Conselho Universitário, para trabalharem de forma institucional, têm desenvolvido trabalhos há muito tempo em ambiente universitário e para além dele na luta por igualdade racial.

CONCLUSÕES

A criação, ou melhor, o aperfeiçoamento da lei n.º 10.639/2003 que resultou na lei n.º 11.645/2008 faz parte de um processo histórico de lutas em prol de igualdade étnico-racial, um processo ainda inacabado, pois está em constante embate contra o racismo, a discriminação, o preconceito e as desigualdades na sociedade. A desigualdade étnico-racial é uma consequência de um passado que enfrentou os processos de colonização e um presente ainda marcado pela colonialidade que se apresenta em várias esferas sociais e que é um dos fundamentos do racismo estrutural.

O primeiro capítulo desse trabalho procurou responder as perguntas: o porquê da criação da lei n.º 11.645/2008? e “Quais outros instrumentos normativos auxiliam e especificam o cumprimento dessa lei?” Evidenciando que a lei, base para o desenvolvimento dessa pesquisa, foi criada devido a processos de lutas dos movimentos sociais e especialmente do movimento negro por igualdade racial. Dentre as reivindicações estava o direito de acesso as oportunidades educacionais, de alcance dos mais altos níveis de ensino, como o nível superior e o ensino a respeito da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, como um instrumento de combate ao racismo através do ensino. A lei n.º 11.645/2008 é uma lei de ação afirmativa, antirracista que tem o objetivo, juntamente com outros dispositivos legais, de implementar e direcionar a educação das relações étnico-raciais nos sistemas de ensino. Esses outros documentos, como o Parecer CNE/CP n.º 03 de 2004 e a Resolução CNE/CP n.º 01 de 2004 orientam o desenvolver desse processo, de uma educação atenta a história e cultura africana e afro-brasileira, na ausência de um dispositivo que trate a respeito da lei n.º 11.645/2008, também são base para implementação dessa lei. Além de responder as perguntas orientadoras, esse primeiro capítulo foi organizado para dar conta dos objetivos: relacionar a temática da desigualdade étnico-racial com a criação das leis de ações afirmativas na educação, afim de fundamentar a própria criação da lei n.º 11.645/2008 no âmbito do ensino e abordar sobre as normativas e resoluções que em conjunto com a lei n.º 11.645/2008 tensionam a inserção de discussões voltadas para a diversidade étnico-racial, no ensino escolar e na formação de professores.

O segundo capítulo procurou responder os questionamentos sobre a formação de professores, qual a importância da temática étnico-racial nessa etapa de formação docente? e sobre a existencia de uma abertura, na Geografia, para a discussão acerca da temática étnico-racial. Além do objetivo: identificar a abertura da disciplina de Geografia e da formação de professores para o debate da questão étnico-racial. A partir

da análise do Currículo de Referência Único do Acre foi possível identificar várias temáticas que de forma direta e indireta abrem espaço para a discussão da temática étnico-racial brasileira no ensino de Geografia, tanto no Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. A questão é que na primeira etapa anteriormente citada, os conteúdos e propostas de atividades são postos de forma ampla, sem muitas especificações, requerendo do docente uma sensibilidade e priorização de temas que envolvem as questões étnico-raciais. O currículo do Ensino Médio, na 1ª série tem a presença direta de conteúdos que direcionam discussões a respeito da temática racial, como racismo, colonização, a construção do conceito de raça, comunidades tradicionais e os conflitos pela posse de terras, a influência da cultura indígena e africana na formação da identidade acreana e entre outras questões. Na 2ª série não foi possível identificar conteúdos que de forma direta abordavam a questão étnico-racial, mas alguns foram destacados e selecionados como conteúdos que tangenciam discussões em relação a temática e que depende do grau de impotência dado pelos docentes para que possam ser evidenciados. O Currículo do Acre do Ensino Médio é um documento confuso, a impressão é de que é um documento que ainda não foi concluído, mas na verdade já foi publicado. Não foi possível traçar uma análise dos conteúdos e propostas de atividades da 3ª série dessa etapa, pois a Geografia encontra-se atrelada a rota de aprofundamento de Ciências Humanas e o documento não apresentou a proposta curricular para as rotas de aprofundamento, só para os componentes obrigatórios como Matemática, Língua Portuguesa e Educação Física.

Foi defendido nesse trabalho a importância da temática étnico-racial na formação de professores, tendo em vista que se trata de uma etapa que “forma” o licenciando ou o docente, se tratando da formação continuada, para o exercício do magistério que envolve o desenvolvimento de um trabalho que por força de lei também deve abarcar um ensino voltado para as questões étnico-raciais na Educação Básica. Entre essas questões também se encontra o fato de que o ambiente escolar e mais especificamente a sala de aula é um ambiente diverso que conseqüentemente se materializará situações conflituosas que precisam ser orientadas por docentes que compreendam as manifestações de racismo e discriminação, nas tensas relações étnico-raciais que se estabelecem nas relações entre os indivíduos, retornando a reflexão de Silva (2007). O posicionamento diante dessas situações pode reforçar ou combater preconceitos no ambiente escolar. Sendo assim, o docente precisa estar atento ao seu papel de educador e como educador desenvolver um ambiente que respeite e valorize a

diversidade e nesse caso, a diversidade étnico-racial, que não se resume apenas a cor da pele, mas abrange o aspecto religioso, de saberes tradicionais, o aspecto cultural, estético e entre outros. O docente precisa estar preparado para enfrentar essas questões, em especial o professor de Geografia, tendo em vista que também é obrigatório abordar essas questões nesse componente curricular, além de sua abertura para discussão de tais aspectos, como destacado no segundo capítulo desse trabalho.

O terceiro e último capítulo procurou responder as questões a respeito do espaço que a temática pesquisada tem no curso de formação de professores de Geografia, tanto no currículo quanto em ações extracurriculares e o desenvolvimento de ações a nível de Ufac a respeito da temática étnico-racial. Além de ser direcionado pelos seguintes objetivos: analisar como as questões étnico-raciais estão inseridas no Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em Geografia da Ufac, contribuindo para a formação de professores desta área; mapear quais disciplinas e ações desenvolvidas no curso de Licenciatura em Geografia contribuem para a formação do professor, quanto as questões étnico-raciais e identificar a nível da universidade, as ações realizadas a respeito da temática étnico-racial.

Diante disso, foi realizado um levantamento no Projeto Político Pedagógico do curso (2014), das disciplinas que tensionam discussões acerca de questões que envolvem a temática étnico-racial, a partir da leitura das ementas e a análise dos planos de curso dessas disciplinas para identificação da presença dessas questões nesses documentos que evidenciam o planejamento docente.

Na análise dos planos de ensino, 4 disciplinas do Núcleo Específico do curso apresentaram questões acerca da temática étnico-racial, foram elas: Fundamentos do Ensino de Geografia; Geografia da População; Geografia Urbana e Formação Econômica e Territorial Brasileira. A análise dos planos de curso é limitada, tendo em vista dois aspectos: primeiro porque não é possível tecer um juízo de valor sobre a prática docente através dessa análise. O professor ou professora pode colocar em seu planejamento discussões acerca da questão e de fato, na prática, chegar a não desenvolvê-la ou priorizá-la ou pode não chegar a colocar que irá evidenciar essa questão na disciplina e no decorrer do processo desenvolvê-la, tendo visto a necessidade de destaca-la nas discussões. Em segundo lugar, ter evidenciado essas questões nesses planos de ensino analisados nos anos 2020, 2021 e 2022, alguns desses planos só foi possível analisar um ou dois anos, não significa que essas questões são sempre abordadas nessas disciplinas. O planejamento docente é algo muito subjetivo, decorre

da intenção do professor, mais sensível a essas questões, evidenciá-las na disciplina. Foi possível identificar esse aspecto na disciplina de Formação Econômica e Territorial Brasileira. Enquanto o plano de ensino do período 2020.1 abordou questões mais específicas sobre a temática étnico-racial, dentro dos conteúdos estabelecidos para serem trabalhados na disciplina, nos planos 2021.1 e 2022.1 não foi apresentado o mesmo padrão, não sendo possível identificar um direcionamento do levante de discussões a respeito da temática nesses planos.

Isso leva a refletir sobre a importância de uma maior atenção na reformulação do próximo Projeto Pedagógico Curricular do curso, no sentido de valorizar uma maior presença da temática étnico-racial na grade curricular da Geografia, através das disciplinas que possuem mais espaço para o desenvolvimento dessas discussões, tanto no Núcleo específico quanto no complementar do curso, pelo menos como movimento inicial de mudança em busca de um ensino de Geografia mais atento a essa questão na formação de professores.

No Núcleo complementar do curso, nas disciplinas mais voltadas para as questões pedagógicas, a única disciplina, ainda que de forma indireta, que apresentou uma indicação de discussão envolvendo a questão étnico-racial foi a disciplina de Educação e Sociedade no plano de ensino 2020.1. As disciplinas pedagógicas também são componentes importantes no curso e ainda mais para o desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais, tendo em vista que tratam diretamente do processo de ensino, além de outras questões educacionais como as transformações nos currículos, mudanças na legislação educacional, o cotidiano do ambiente escolar, investigação da prática pedagógica e entre outras questões. É importante que a temática a respeito da educação das relações étnico-raciais também seja incluída nessas discussões, tendo em vista que faz parte desse processo de transformação educacional para a inclusão do debate acerca da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, através das leis e resoluções que também atingiram os currículos e as práticas de ensino, ou pelo menos deveriam ter atingido.

Para finalizar, o último questionamento diz respeito ao desenvolvimento de ações a nível da Ufac acerca da temática étnico-racial. Através do levantamento junto a Pró-reitoria de extensão e cultura foi identificado que a grande maioria das ações estavam vinculadas ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Ufac (Neabi/Ufac), sendo destinada uma seção para tratar especificamente do trabalho realizado pelo Núcleo que atua institucionalmente desde de 2018, quando foi aprovado

no Conselho Universitário, mas que antes mesmo disso já havia uma movimentação como coletivo em projetos que envolvem a questão étnico-racial. O Núcleo trabalha na perspectiva de ensino, pesquisa e extensão, que é o tripé de fundamento da universidade, desenvolvendo palestras dentro e fora da Ufac, tanto para alunos da universidade, quando para alunos da Educação Básica, além de eventos acadêmicos específicos para discutir a temática étnico-racial, cursos de extensão e de formação de professores, entre outras ações especificadas na última seção do terceiro capítulo. É necessário destacar que um maior envolvimento do curso de Licenciatura em Geografia com o Neabi/Ufac seria uma oportunidade enriquecedora tanto para aperfeiçoamento do corpo docente do curso em relação as questões que envolvem a temática étnico-racial, quanto para os licenciandos e licenciandas que estão iniciando a jornada docente a partir da formação inicial. O Núcleo tem cada vez mais crescido em ações, internas e externas a à universidade, fruto de trabalho e dedicação de seus pesquisadores, a expectativa é de que alcance a nível da instituição (Ufac), um ensino em que a questão étnico-racial esteja mais presente nos cursos de graduação, em especial nas licenciaturas, especializadas na formação de educadores.

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. **Currículo de Referência Único do Acre** - Ensino Fundamental. Rio Branco, Ac: SEE/AC, 2019.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. **Currículo de Referência Único do Acre** - Ensino Médio. Rio Branco, Ac: SEE/AC, 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Raça e Racismo. In: **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: Origens e evolução**. In: Apresentação no Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de dados, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. 26 a 28 de março de 2008.

AZEVEDO, Mário L. N. de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013.

BENTO, Victor Régio da Silva. Entrevista concedida a Karolayne Almeida de Souza. Rio Branco, junho, 2023.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. Fundamentos de uma teoria da violência simbólica. In: **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reinaldo Bairão. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S.A, 1992, p. 15-75.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 1 de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> Acesso em: 23 de junho de 2022

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2 de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Institui a Base Nacional comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 19 de junho de 2023.

BRASIL. **[Constituição de (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. **Decreto N.º 63.223 de 06 de setembro de 1968**. Convenção relativa a luta contra à discriminação no campo do ensino. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/ue000109.pdf>> Acesso em: 18 de abril de 2022.

BRASIL. **Decreto N.º 65.810, de 8 de Dezembro de 1969.** Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html . Acesso em: 18 de abril de 2022.

BRASIL. **Lei N.º 7.716 de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm. Acesso em: 9 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Lei N.º 10.639 de 09 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm . Acesso em: 18 de abril de 2022.

BRASIL. **Lei N.º 11.645 de 10 de Março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 18 de abril de 2022.

BRASIL. **Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 18 de abril de 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 15 de março de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 003 de 10 de março de 2004.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf Acesso em: 08 de junho de 2022.

COELHO, Rogério Mendes. Saberes ausentes da "Cidade Letrada". Por um Iluminismo mestiço. **Literatura: teoria, história, crítica**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 121-159, 2021. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/90597/77633>. Acesso em: 27 de maio de 2022.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org). **Geografia: Conceitos e temas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 15 – 47.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Espaço Geográfico uno e múltiplo. **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Barcelona, n.93, 2001.

DUBET, François. O que é uma escola justa? In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

GOMES, Lino Nilma. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia: Aurora (PUCPR. IMPRESSO)**, v. 33, p. 435-454, 2021.

GOMES, Nilma Lino . Políticas públicas para a diversidade. **Sapere Aude: Revista de Filosofia** , v. 8, p. 7-22, 2017.

GOMES, Lino Nilma. **Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. Currículo Sem Fronteiras: Minas Gerais, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino; SILVA Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. Ações Afirmativas de Promoção de Igualdade Racial na Educação: Lutas, Conquistas e Desafios. **Educ.Soc**, Campinas, v. 42, nov. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/?lang=pt>. Acesso em: 14 de novembro de 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia qualitativa e quantitativa. In: **Metodologia Científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2019, p. 295-347.

LIMA, Valeska Nogueira De et al. **A educação para as relações étnico-raciais no âmbito da legislação brasileira**. Anais III Congresso Internacional de Educação Inclusiva. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44223>>. Acesso em: 19/07/2022 18:43

LOPES, Léo. Vinícius Jr. é alvo de fala racista em programa de tv esportivo na Espanha. **CNN Brasil**, São Paulo, 16 de setembro de 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/esporte/vinicius-jr-e-alvo-de-fala-racista-em-programa-de-tv-esportivo-na-espanha/>. Acesso em: 9 de janeiro de 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2002.

MARTINS, Clister Lima. **A educação das relações étnico-raciais nos projetos pedagógicos curriculares do curso de licenciatura em história da Universidade Federal do Acre**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 149 p. 2021.

MOURA, Júlia Lobato Pinto. Entrevista concedida a Karolayne Almeida de Souza. Rio Branco, maio, 2023.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele. Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo. **Cadernos Penesb.**, Niterói, n.12, p. 189-203. 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, W. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr.2010.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. Florianópolis: **Estudos Feministas**, 16 (3), p. 887 – 896, setembro – dezembro de 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, CLACSO, 2005. p. 117-142.
Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf> Acesso em: 03 de maio de 2022.

ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. Entrevista concedida a Karolayne Almeida de Souza. Rio Branco, 22 dez. 2022.

ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. **Inaudíveis e Invisíveis: representações de negros na historiografia acreana**. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) – Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 90 p. 2011.

ROCHA, F. R. L. ; SILVA, A. Q. ; MARTINS, W. C. L. . Políticas de Promoção de Igualdade Racial no PPGE/UFAC a partir de uma Revisão de Literatura. In: Wilma de Nazaré Baía Coelho; Nicelma Josenila Costa de Brito; Anne de Matos Souza Ferreira; Sinara Bernardo Dias. (Org.). **Educação básica e formação inicial de professores: diversidade e os desafios contemporâneos**. 01ed.Bagai: Curitiba - Paraná, 2021, v. 1, p. 143-146.

SANTOS, Janaína Jacomé. 3.1 O governo Lula, o debate racial e as ações afirmativas. In: **Políticas públicas: ações afirmativas para a população negra. Uberlândia 1980/2016**. Tese (Programa de Pós – Graduação em história) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2017, p. 102 – 114.

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo. In: EYFERTH, Giralda. et al. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002. p. 17-43.

SILVA, Andressa Queiroz da; ROCHA, Flávia Rodrigues Lima. Formação de professores e a Lei 10639/03: Por uma Descolonização do (s) Saber (es) na Escola. **Revista em Favor de Igualdade Racial**. Rio Branco/Acre, v.3, n.1, p.02 -20, ago./jan. 2020.

SILVA; Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Teorias do Currículo: o que é isto? In: **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.11-17.

SOUZA, Maciana de Freitas e; SOUZA JUNIOR, Francisco Vieira de; SILVA, Aylana Paula dos Santos; ALENCAR, Francisca Ilania. Políticas de cotas raciais no ensino superior: perspectivas e desafios. **Áskesis**, v. 8, n. 1, p. 56 – 57, janeiro – junho de 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Diretoria de Apoio ao Desenvolvimento (DIADEN). **Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em Geografia**. Rio Branco, 2014.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.